



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
PELOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ

RECIFE
2013

THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
PELOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

RECIFE

2013

THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
PELOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Comissão examinadora

Profª Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar - UFPE
1ª Examinadora / Presidente

Profª Drª Fátima Maria Leite Cruz – UFPE
2ª Examinadora

Profª Drª Rosângela Tenório de Carvalho – UFPE
3ª Examinadora

*Aos meus pais, Ana e Pedro
Ao meu esposo, Tadeu
À Thaís e Sophia
Com carinho!
“Eu sei que vou te amar,
por toda a minha vida”.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de minha fé, pela minha existência, pela força, por guiar sempre meus passos e por ser a razão maior da vida.

À minha orientadora, Prof^ª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, por todos os ensinamentos e orientações, pela sua dedicação e apoio no decorrer dessa minha caminhada acadêmica, meus sinceros e carinhosos agradecimentos.

Aos meus pais, Ana e Pedro, por serem a base sólida e incentivadora de toda a minha trajetória de vida pessoal, escolar e acadêmica, sempre acreditando e me encorajando na busca por conhecimento e crescimento profissional.

Ao meu esposo, Tadeu, companheiro de todas as horas, pelo amor, carinho, cuidado e paciência. Obrigada por estar sempre ao meu lado e ser uma referência para a minha vida acadêmica e profissional.

Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram.

Aos professores do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pelas ricas discussões e contribuições à minha formação profissional e à minha pesquisa.

Aos estudantes do curso de Pedagogia da UFPE, sujeitos deste estudo, pela disponibilidade em participar da pesquisa, meus eternos agradecimentos!

Aos professores do curso de Pedagogia, por disponibilizarem o horário de suas aulas para a coleta de dados junto aos estudantes, em especial a Alice Botler, Evson Malaquias, Rosinalda Teles, Rejane Dias e Rute Borba, meus sinceros agradecimentos.

Às professoras Fátima Maria Leite Cruz e Márcia Maria de Oliveira Melo, pelas suas pertinentes contribuições na banca de qualificação.

Às professoras Fátima Cruz e Rosângela Tenório, pela disponibilidade em participar da defesa da dissertação.

À professora Laêda Bezerra Machado, por ter me adotado no grupo de estudo em Representações Sociais, no qual pude ter valiosas vivências e aprendizagens, agradeço pelos ensinamentos e pelo carinho.

Às grandes amigas que o mestrado me deu e que vou levar para a vida Auristela Rocha e Michelle Beltrão, pela amizade, pela força, pelos conselhos, pelo incentivo e pelo companheirismo, além das ricas discussões acadêmicas.

Às minhas amigas e companheiras de caminhada acadêmica, Laís Rosal, Gisa Almeida, Gabrielle Sousa, Valdiene Pereira e Sandra Cristina, pela amizade, pelo incentivo e pelas trocas de conhecimentos.

À minha querida turma 29, que partilhou comigo não só conhecimentos e reflexões acadêmicas, mas também experiências, dúvidas, angústias, alegrias e congressos.

Às colegas do grupo de estudo em Representações Sociais, pelo acolhimento e pelos momentos de estudo, discussão e reflexão, que colaboraram para a ampliação do meu conhecimento e para a minha pesquisa. Agradeço-lhes também, pelos agradáveis momentos de conversas, descontração e apoio.

Ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento deste estudo.

Por fim, agradeço a todos quantos, que de forma direta ou indireta, me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos!

“[...] partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”

(Denise Jodelet)

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as Representações Sociais do campo de atuação do pedagogo elaboradas e partilhadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O referencial teórico deste estudo foi a Teoria das Representações Sociais, sobretudo à luz das teorias de Moscovici (1978), Jodelet (2005) e Abric (2000). Optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por possibilitar um aprofundamento no universo das significações das ações e relações humanas, captando valores, crenças e significações. O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE constituiu-se como o *lócus* da investigação, da qual participaram, no total, 103 estudantes concluintes do referido curso. A pesquisa contou com duas etapas, em que foram utilizados três instrumentos de coleta: na primeira etapa, procedeu-se à aplicação de um questionário e do teste de associação livre de palavras; no segundo momento, foi realizada a entrevista semiestruturada com 11 estudantes selecionados a partir de uma pré-análise dos questionários. Os dados provenientes dos questionários e das entrevistas foram tratados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). E o teste de associação livre foi analisado a partir do quadro de quatro casas gerado pelo *software* EVOC, que possibilitou a identificação dos elementos constituintes da representação e de como estes estão organizados estruturalmente. Os resultados da pesquisa apontaram para uma representação do campo de atuação do pedagogo em que se articulam duas concepções: uma que confere um sentido de amplitude a este objeto, visto pelos estudantes como amplo e com possibilidades de atuação em diversos ambientes institucionais extra-escolares; a outra concepção está mais vinculada à própria trajetória histórica do curso de Pedagogia e à especificidade docente do pedagogo, em que é possível identificar uma representação do campo de atuação do pedagogo voltada à docência e ao ambiente escolar. A análise da organização interna dos elementos constituintes da representação nos permitiu entender tais contradições, visto que a abordagem estrutural das representações sociais possibilita a compreensão de que a representação é formada por um duplo sistema (Núcleo Central e Sistema Periférico) que irá resguardar características socialmente enraizadas daquela representação, como também as diferenças individuais que marcam esse processo. A pesquisa revelou nessas representações os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à sua formação no curso de Pedagogia, suas perspectivas e expectativas profissionais, os valores atribuídos pelos alunos às atividades profissionais exercidas pelo pedagogo.

Palavras-chave: campo de atuação do pedagogo, curso de Pedagogia, estudantes, representações sociais.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the social representations of the work field of pedagogue that is prepared and shared by Pedagogy's students of Education Center, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). The theoretical framework of this study was the Social Representations Theory, especially in light of the theories of Moscovici (1978), Jodelet (2005) and Abric (2000). We opted for a qualitative methodological approach, by enabling a deeper meaning in the universe of actions and human relationships, capturing values, beliefs and meanings. The Pedagogy course at the Education Center, UFPE, constitutes itself as the *locus* of research. Attended, in total, 103 students graduating from that course. The research involved two stages, in which three instruments were used to collect: in the first stage a questionnaire and a free word association test were utilized, in a second moment, was performed semi-structured interviews with 11 students selected from a pre-analysis of the questionnaires. The data from the questionnaires and interviews were treated from the Content Analysis technic (Bardin, 2009). And the free association test was analyzed from a four frame houses table, generated by the software EVOC, which allowed the identification of the constituents of representation and how that these forms are organized structurally. The search results pointed to a representation of the pedagogue field in which was articulate two views: one that gives a sense of amplitude to this object, seen by students as broad and diverse opportunities to operate in institutional extra-school; the other conception is more closely tied to their own historical trajectory of the Faculty of Education and the specificity of the pedagogue as teacher, it is possible to identify a representation of the pedagogue field work dedicated to teaching and the school environment. The analysis of the internal organization of the constituents of representation allowed us to understand these contradictions, since the structural approach to social representations furthers our understanding of the representation is formed by a dual system (core nucleus and peripheral system) that will protect socially embedded features of the representation, as well as differences personal marking this process. The survey also revealed in these representations the meanings attributed by students to their coursework in Pedagogy, prospects and professional expectations, the values assigned by students to professional activities by pedagogue.

Keywords: pedagogue work field, course of pedagogy, students, social representations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	GRÁFICO 1. Categorização das dissertações do PPGE/UFPE que tratam do curso de Pedagogia	23
FIGURA 2	GRÁFICO 2. Categorização dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd (2006-2010) que tratam do curso de Pedagogia	29
FIGURA 3	QUADRO 1. Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo EVOC	72
FIGURA 4	GRÁFICO 3. Fontes de informação sobre o curso de Pedagogia.....	87
FIGURA 5	GRÁFICO 4. Cursos citados como opção de escolha de vestibular.....	89
FIGURA 6	QUADRO 2. Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir dos elementos relacionados à expressão indutora “Campo de atuação do pedagogo”.....	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição dos estudantes por turma (semestre e turno) em que estão matriculados	76
TABELA 2	Participantes de acordo com o gênero	76
TABELA 3	Participantes de acordo com a faixa etária	77
TABELA 4	Distribuição dos estudantes por escola de origem	78
TABELA 5	Renda familiar dos participantes da pesquisa	79
TABELA 6	Motivos para a escolha do curso de Pedagogia	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O curso de Pedagogia e o campo de atuação profissional do pedagogo nas pesquisas brasileiras: estado do conhecimento das produções científicas.....	21
1.1 Produção científica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE sobre o curso de Pedagogia	22
1.1.1 Currículo	23
1.1.2 Saberes	25
1.1.3 Arte-educação	26
1.1.4 Campo de atuação profissional do pedagogo	26
1.1.5 Representações Sociais.....	27
1.2 Produção científica da ANPED sobre o curso de Pedagogia no Brasil.....	28
1.2.1 Currículo/Organização do curso	29
1.2.2 Formação/ Profissão docente	31
1.2.3 Educação a Distância	32
1.2.4 Identidade	32
1.2.5 Atuação profissional/ Escolha profissional	33
2. O CURSO DE PEDAGOGIA E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: CONCEPÇÕES, CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....	36
2.1 Trajetória histórico-legislativa do curso de Pedagogia no Brasil	37
2.2 O curso de Pedagogia na atualidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os espaços delineados de atuação do pedagogo	45
2.3 O curso de Pedagogia no âmbito do Centro de Educação da UFPE.....	50
3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	56
3.1 A abordagem estrutural das Representações Sociais	62
3.2 O campo de atuação do pedagogo como objeto de representações sociais.....	64
4. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	66
4.1 <i>Lócus</i> da pesquisa	67
4.2 Participantes	68
4.3 Procedimentos e métodos de coleta de dados	69

4.4 Procedimentos de análise dos dados	71
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
5.1 Perfil dos participantes do estudo	75
5.2 O início de uma trajetória: a escolha do curso de Pedagogia.....	80
5.3 “Eu imaginava o curso para ensinar a dar aula, hoje vejo que ajuda a pensar a educação e refletir sobre ela”: o curso de Pedagogia na visão dos estudantes.....	90
5.4 O campo de atuação do pedagogo nas representações sociais dos estudantes: análise dos questionários	103
5.5 Conteúdo e estrutura das representações sociais do campo de atuação do pedagogo: uma análise do teste de associação livre	118
5.6 As categorias emergentes das entrevistas: “o pedagogo é aquele que atua na área de educação, que pode ser na escola, como fora”	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	153
Apêndice A – Questionário e teste de associação livre	154
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	157
Apêndice C – Roteiro da entrevista	158

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou investigar as Representações Sociais do campo de atuação do pedagogo elaboradas e compartilhadas pelos estudantes do curso de Pedagogia. O interesse pela temática derivou de nossa trajetória acadêmica, enquanto estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, em que pudemos nos confrontar com diversas questões relativas ao campo de atuação do pedagogo na visão dos estudantes em formação no curso de Pedagogia. Em nossa vivência no curso, identificamos concepções variadas quanto à atuação profissional do pedagogo e ao próprio curso de Pedagogia, em que se articulavam visões favoráveis e não favoráveis. Assim, constatamos que a base docente que perpassa o curso de Pedagogia era tida, muitas vezes, pelos estudantes como um aspecto negativo, pois viam no curso a esperança de uma formação voltada para as áreas emergentes do campo de atuação do pedagogo, ou seja, pedagogia empresarial, hospitalar, nas Organizações Não Governamentais (ONGs), etc.

Em nossa trajetória acadêmica, também destacamos nossa atuação como monitora da disciplina de Estatística Aplicada à Educação, uma disciplina eletiva, muito procurada pelos estudantes que tinham o objetivo de seguir outras áreas profissionais que não a docência; esses alunos costumavam cursar disciplinas eletivas que lhe proporcionassem conhecimentos que pudessem ser mobilizados nesses outros campos profissionais, como a disciplina Recursos Humanos que tinha como foco a atuação do pedagogo em espaços institucionais extraescolares.

Diante dessas inquietações particulares, algumas questões foram suscitadas: de que forma os estudantes de Pedagogia concebem o campo de atuação profissional do pedagogo? Quais os motivos que influenciaram na escolha do curso de Pedagogia? Quais os sentidos que eles atribuem à sua formação?

É importante salientar que as profundas modificações que têm ocorrido na sociedade, nos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais, vêm acarretando uma nova organização no mundo do trabalho e demandando um novo perfil de profissional, que responda às novas exigências de qualificação diante das mudanças nos modos de produção, das novas tecnologias inseridas no processo produtivo e da globalização (LIBÂNEO, 2010).

Essas transformações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas atingem todas as áreas do conhecimento e promovem uma reestruturação produtiva que afeta não

só os modelos políticos, econômicos e sociais, mas também os comportamentos e as necessidades da sociedade, afetando diretamente o mundo do trabalho e interferindo, dessa forma, nas esferas da produção do conhecimento e da formação profissional (MAGALHÃES, 2004; CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001).

É notório que as necessidades provocadas pela reorganização produtiva também afetam a esfera educacional, gerando transformações na educação, atribuindo novas exigências ao profissional que atua no setor educativo e fazendo surgir novas atividades que requeiram essa formação, demandando uma atualização no perfil do profissional a ser formado, bem como nas habilidades e competências deste.

Historicamente, observa-se que todo o sistema educacional encontra-se permeado por todas essas questões, principalmente no que diz respeito à formação dos novos profissionais para atuar nessa nova configuração, objetivando atender às novas demandas, em variados contextos formativos, seja em escolas, instituições de ensino técnico ou em universidades ou faculdades que promovam uma formação inicial de nível superior para esses profissionais.

Numa época como esta, marcada por inúmeras e profundas mudanças nas esferas profissionais e educacionais, cabe pensar o papel do pedagogo nessa nova era, mais especificamente seu perfil profissional, sua formação inicial no curso de Pedagogia, as legislações que o fundamentam e o seu campo de atuação profissional (objeto de investigação da presente pesquisa).

O campo de atuação profissional do pedagogo pode ser definido como a diversidade de possibilidades de espaços e contextos ele pode exercer suas atividades profissionais, realizando práticas condizentes com sua formação e especificidade, exercendo atividades educativas e pedagógicas que envolvem transmissão, assimilação e produção de conhecimentos (LIBÂNEO, 2010; SILVA, 2006; AQUINO & SARAIVA, 2011; AQUINO, 2011).

De acordo com a trajetória histórica da formação do pedagogo, esses espaços de atuação profissional do pedagogo passaram por mudanças decorrentes das configurações sociais, econômicas e políticas de cada época, bem como das grandes e rápidas mudanças ocorridas nos modelos de trabalho e nos padrões de relações sociais. O curso de Pedagogia, *locus* de formação desse profissional, foi passando por inúmeras modificações e adquirindo novas características quanto ao seu funcionamento, perfil, currículo e finalidade, seguindo decretos, leis e necessidades profissionais. Tais mudanças repercutiram diretamente no perfil do pedagogo, no seu campo de atuação

profissional e nas funções por ele desempenhadas. A esse respeito, Peternella e Galuch (2012,p.1) consideram que “este espaço de atuação mostrou-se oscilante: ora a ênfase voltou-se às funções de técnico em educação, professor, ou seja, especialista; ora buscou-se a formação do docente, gestor, pesquisador, ou seja, generalista”.

Atualmente o curso de Pedagogia é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), que foram homologadas, em 2006, através da Resolução CNE/CP n.1/06, após um longo processo de debates e embates acerca do funcionamento, da finalidade e do perfil do curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]” (BRASIL, 2006, p. 1).

Dessa forma, as DCNs surgem como forma de atender às novas demandas da sociedade, no sentido de instituir um novo perfil do profissional pedagogo a ser formado pelas Instituições de Ensino Superior. A partir das novas Diretrizes, o curso de Pedagogia passou a compreender diversas formações e campos de atuação. Segundo o art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a área de atuação do pedagogo consistirá no

exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Depreende-se, portanto, que o curso de Pedagogia passa a ter como base de sua formação a docência e, ao mesmo tempo, ampliam-se as possibilidades de atuação profissional do pedagogo. Nas DCNs, a docência é compreendida em seu sentido mais amplo, como ação educativa complexa que envolve uma diversidade de práticas educativas em diversos ambientes formativos, como evidencia Melo (2006, p. 261)

a docência concebida na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é a base da formação e da identidade profissional do pedagogo do curso de Pedagogia, o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas formais e não formais. Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações formativas: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais entre sujeitos determinados (MELO, 2006, p. 261).

Nesse sentido, reconhecemos que o conceito de docência instituído pelas DCNs compreende uma prática além do ensino na sala de aula, incluindo as funções de gestão, planejamento, coordenação, formulação e avaliação de políticas públicas na área de educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, além de atividades de cunho educativo em espaços escolares e não-escolares (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006).

Para Aquino e Saraiva (2011, p. 251), “a ação docente é o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação e é por meio dela que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores”. Sendo assim, podem-se identificar diferentes possibilidades de inserção do pedagogo no âmbito do trabalho pedagógico, na esfera escolar e não escolar. Para Libâneo (2010, p. 40), “[...] não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo”.

É necessário salientar que o curso de Pedagogia tem por finalidade a formação docente, isto é, o profissional formado é, essencialmente, o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, em decorrência de seu processo histórico e das demandas sociais que foram exigindo do curso e do professor muito mais do que o curso se prestava a oferecer, este foi se delineando como um espaço amplo e complexo de formação do profissional da educação, apto a exercer atividades docentes, mas, também, de organização e gestão de instituições educacionais, planejamento e acompanhamento de projetos e programas educacionais, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, apto a atuar em espaços escolares e não escolares (SCHEIBE & AGUIAR, 1999; GONÇALVES & AZEVEDO, 2010; AQUINO, 2011).

No que tange aos vários espaços e contextos que configuram o campo de atuação do pedagogo, identifica-se a escola como espaço privilegiado de atuação desse profissional, porém delineiam-se novos espaços potenciais de atuação do pedagogo para além dos muros escolares. Para Libâneo (2010), o pedagogo está apto a atuar em várias instâncias da prática educativa, em suas várias modalidades e manifestações, e, por isso, o autor considera que o campo de atuação do pedagogo é tão vasto quanto são as práticas educativas que permeiam a sociedade, considerando que onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade haverá possibilidade de inserção desse profissional.

No âmbito das instituições escolares têm sido mais bem definidas as atribuições e funções do pedagogo/professor, que exerce funções de docência, coordenação escolar, gestão educacional, planejamento, etc. Todavia nos outros ambientes institucionais em que esse profissional está apto a atuar, muitas vezes suas funções não são de todo conhecidas e definidas.

Aquino e Saraiva (2011) sistematizaram, a partir de uma compilação dos estudos de Castanho e Arima (2004), Fireman (2006), Jacobucci (2008), Libâneo (2010), Matos (2007) e Sá (2000), os espaços de atuação do profissional pedagogo, articulando-os com suas atribuições em cada um desses espaços. As autoras elencaram como principais *loci* de atuação a escola, as instituições hospitalares, as empresas, os meios de comunicação, os sindicatos, a área de turismo e os museus. As principais funções destacadas para esse profissional seriam: organização e gestão do trabalho escolar; desenvolvimento de atividades recreativas e educacionais para crianças hospitalizadas com o intuito de desenvolver seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais; planejamento, desenvolvimento e administração de atividades relacionadas à educação/formação, além de planejamento, treinamento e avaliação na empresa; assessoria na difusão comunicativa; desenvolvimento de atividades educativas no âmbito de turismo e de museus; e planejamento, coordenação e execução de projetos no âmbito dos sindicatos (AQUINO & SARAIVA, 2011).

Outra área emergente de atuação do pedagogo seria nos movimentos sociais e nas organizações não governamentais (ONGs). Nesse ambiente, o papel desse profissional seria o de desenvolver projeto de natureza educativa, visando à inclusão social e realizando uma promoção social do conhecimento em diversas áreas, como saúde, meio ambiente, recreação, etc (LIBÂNEO, 2010; CARVALHO & CARVALHO, 2006; CERONI, 2006).

Pesquisas indicam, entretanto, uma desvalorização da atividade docente pelos estudantes do curso de Pedagogia, que têm dado preferência a esses novos campos de atuação que o curso vem englobando em detrimento da educação escolar. Isso pode estar acontecendo pela desvalorização do magistério, fruto dos baixos salários do professor, das precárias condições de trabalho, da burocratização da atividade docente, do predomínio da técnica, das imposições exigidas pela gestão escolar, em detrimento da autonomia do professor, etc (AQUINO & SARAIVA, 2011; MAIA & SILVA, 2008; BRAÚNA, 2009). Segundo Braúna (2009, p. 4), “[...] as áreas de atuação do pedagogo são muitas, mas a preferência (36%) se dá pelas áreas emergentes do campo educacional

(pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar, educação do campo, etc.), seguida da área da administração e coordenação escolar (23%)”. Gonçalves (2010) indica duas maneiras diferentes de os alunos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas verem a profissão, uma romântica e outra negativa, tendo em vista os baixos salários do professor além da desvalorização e do pouco reconhecimento da profissão docente, o que revela que os alunos ingressam no curso sem qualquer informação mais ampla sobre o profissional que o curso de Pedagogia forma.

Este estudo pretende utilizar a Teoria das Representações Sociais (TRS) como suporte para essa compreensão, sobretudo à luz das teorias de Moscovici (1978), Jodelet (2005) e Abric (2000). A escolha dessa teoria se deu pelo fato de que as Representações Sociais vêm atuando como um importante suporte para os estudos na área educacional, ajudando a compreender o homem como ser social que se constitui através de processos de interações sociais com outros sujeitos. O estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, se constituindo numa forma de pensamento social (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2005) As representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e práticas sociais e no seu modo de pensar e agir sobre o objeto fruto de suas representações. Assim, apresentamos como questão norteadora deste estudo: de que forma os estudantes de Pedagogia representam o campo de atuação do pedagogo?

Diante dessa problemática, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender as representações sociais que os estudantes do curso de Pedagogia elaboram acerca do campo de atuação do pedagogo. O estudo teve como objetivos específicos: (i) conhecer as motivações que levaram os estudantes a escolher o curso de Pedagogia; (ii) identificar como os estudantes concebem sua formação no referido curso; (iii) identificar o perfil dos estudantes; e (iiii) apreender o conteúdo e a organização interna das representações sociais do campo de atuação do pedagogo construídas pelos discentes.

O presente estudo possui relevância social e acadêmica na medida em que permite aprofundar questões relativas ao funcionamento, ao perfil e à finalidade do curso de Pedagogia no Brasil, podendo trazer elementos que suscitem mais discussões acerca do referido curso e provocar uma avaliação por parte do Centro de Educação a respeito do curso de Pedagogia oferecido na instituição e influenciar novas propostas de

formação do pedagogo, interligando-as ao debate de como essa formação está sendo vista pelos discentes.

Permite, ademais, um retorno às discussões acerca da formação do pedagogo e das Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que os estudos acerca de tal temática foram inúmeros ao longo dos anos 90 e da primeira década dos anos 2000, período de reformulação do curso e de homologação das Diretrizes. Torna-se de fundamental importância que tal assunto retorne ao âmbito das pesquisas nacionais, uma vez que tornam-se relevantes a compreensão e análise de como os cursos de Pedagogia passaram a se configurar para atender às novas exigências das DCNs. No âmbito do Centro de Educação da UFPE, por exemplo, o curso de Pedagogia ainda está formando a primeira turma do novo perfil curricular embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas em 2006.

A organização estrutural da dissertação conta com cinco capítulos. O primeiro apresentará o estado do conhecimento sobre a temática da atuação profissional do pedagogo e do curso de Pedagogia, realizado em âmbito local e nacional, com o intuito de conhecer mais a fundo o que as pesquisas evidenciaram a respeito de nosso tema de pesquisa.

O segundo capítulo trata do curso de Pedagogia no Brasil e do campo de atuação profissional do pedagogo subjacente às concepções históricas que perpassaram o curso. Inicialmente será apresentada uma trajetória histórica do curso, baseada nos documentos legais que o orientaram e nas discussões teóricas acerca da história do curso e de suas transformações. Na segunda parte do presente capítulo, abordaremos o curso de Pedagogia na atualidade, tratando de questões como sua finalidade, aplicação e funcionamento, principalmente sobre o campo de atuação do pedagogo, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; apresentaremos ainda a estrutura e as definições do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação da UFPE (nosso *locus* de estudo).

No terceiro capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, tratando de seus conceitos, desdobramentos e utilização enquanto teoria que dará suporte à pesquisa ora apresentada.

O quarto capítulo trata do percurso metodológico que o estudo seguiu, contendo uma descrição detalhada do *locus* da pesquisa, dos participantes, dos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O quinto e último capítulo aborda os resultados e análises dos dados coletados, subdividindo-se em: perfil dos participantes, escolha do curso de Pedagogia, concepção acerca do referido curso, análise dos questionários, conteúdo e estrutura das representações sociais e categorias temáticas emergentes das entrevistas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos a partir de nossa investigação, retomando os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa e indicando as contribuições e os limites deste estudo.

**1- O CURSO DE PEDAGOGIA E O CAMPO DE ATUAÇÃO
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS:
ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Ao fazermos um levantamento das pesquisas que tiveram o curso de Pedagogia como objeto de estudo, realizamos um estudo do tipo estado do conhecimento, tendo como base as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), por se constituir o local onde está sendo desenvolvida a pesquisa e os trabalhos apresentados no evento anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por ser um dos maiores eventos nacionais na área educacional, além de ter um bom conceito junto aos órgãos instituintes de critérios de classificação de eventos.

Romanowsky e Ens (2006) apontam que esse tipo de estudo contribui

[...] na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 39).

Tal levantamento possibilitou-nos sistematizar as informações já existentes acerca do objeto, conhecer as contribuições que as pesquisas trazem e as lacunas que deixaram, bem como identificar qual a relevância de sua pesquisa no confronto com toda a literatura existente.

1.1 Produção científica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE sobre o curso de Pedagogia

Para a análise das dissertações e teses defendidas no PPGE/UFPE, utilizamos como banco de dados o CD dos 30 anos do programa, que contém os resumos de todas as dissertações e teses defendidas de 1978 (ano de criação do programa) até o ano de 2008 e o banco de dados da biblioteca da universidade, que nos facultou o acesso às pesquisas defendidas após essa data.

Para realizar a busca no CD do PPGE/UFPE, utilizamos como descritor a palavra “Pedagogia” que nos proporcionou a identificação de dezoito trabalhos, dos quais foram selecionados os nove que tratavam mais especificamente do curso de Pedagogia. A mesma busca no banco de dados da biblioteca nos rendeu um resultado. De posse de tais dados efetuamos a leitura dos resumos de cada trabalho de pesquisa e, em seguida, realizamos uma categorização dos mesmos, de forma a aproximar as

pesquisas em categorias surgidas a partir das leituras de seus resumos para, com base em tais categorias, realizarmos algumas inferências a respeito dessas produções. É importante informar que todas as produções foram dissertações de mestrado. O gráfico 1 apresenta os resultados obtidos mediante a categorização de tais produções.

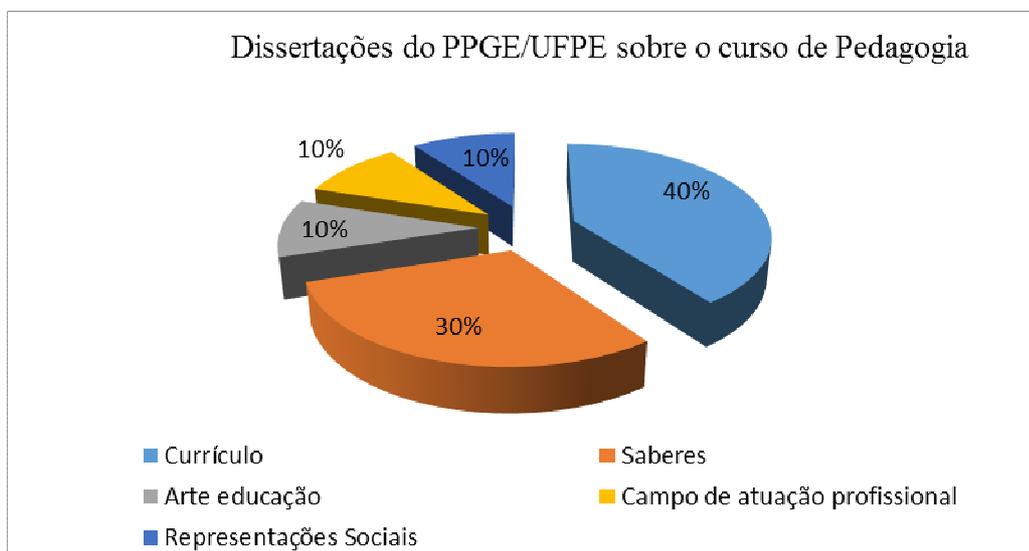


GRÁFICO 1. Categorização das dissertações do PPGE/UFPE que tratam do curso de Pedagogia.

A partir da análise das dissertações do PPGE/UFPE, chegamos a cinco categorias. No gráfico acima percebemos que a maioria dos trabalhos trata do currículo do curso, vindo, a seguir, a temática dos saberes, as concepções sobre conteúdos específicos e o campo de atuação do pedagogo. Fizemos uma sistematização dos trabalhos que compõem cada uma dessas categorias, com o auxílio da qual pudemos realizar uma análise daqueles que diretamente se aproximam de nossa temática de estudo, aprofundando-nos nas discussões dos que apresentam como temática o campo de atuação profissional do pedagogo e a teoria das representações sociais.

1.1.1 Currículo

No campo do currículo do curso de Pedagogia foram identificadas quatro dissertações de mestrado (40%) que tiveram essa temática como foco de estudo, dentre essas dissertações, apenas uma se desenvolveu nos anos de 1990 e as demais, a partir do ano 2000. Esse crescente interesse pelo currículo do curso coincide com a época de maior discussão a respeito da reformulação do curso, com os movimentos promovidos

pelas entidades da área, como a ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED e CEDES, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, por fim, com a elaboração e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Ribeiro (1995) realizou uma análise da reformulação pela qual passou o curso de Pedagogia da UFPE em 1988, a qual redefiniu seu perfil e estabeleceu um novo currículo apresentado na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, tendo como referência a perspectiva dos professores. Os resultados apontam para a não concretização de importantes aspectos da intenção da Proposta tais como: a superação da dicotomia entre teoria e prática, a instituição de uma prática pedagógica nascida de uma discussão coletiva e sistemática e, ainda, de um processo de avaliação contínuo.

O estudo de Souza (2000) apresenta uma análise de um componente específico do currículo do curso, um projeto de intervenção intitulado "Melhoria da qualidade do ensino no Curso de Pedagogia da UFPE", que veio implantar ações relativas ao ensino das disciplinas de Fundamentos da Educação sob a perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a intenção de contribuir na superação da desarticulação entre teoria e prática. A investigação revelou avanços significativos na formação dos alunos envolvidos no Projeto, identificando, também, alguns pontos negativos devido aos obstáculos institucionais, como falta de clareza quanto à interdisciplinaridade e limites provenientes dos alunos para a execução das atividades da Proposta.

Aires (2001) analisou o currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, à luz dos projetos de formação em disputa na época no país, a saber: a proposta governamental materializada na Lei nº 9.394/96 (LDB) e a proposta do movimento dos educadores tecida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. A pesquisa revelou uma aproximação da proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN, dos programas de ensino e do trabalho docente com as proposições da ANFOPE, evidenciando a existência de elementos estruturais inovadores, porém com algumas limitações, como a não existência de um trabalho coletivo e a dificuldade na reformulação do curso devido ao Currículo Mínimo Nacional.

Sant'ana (2005) também investiga o currículo numa perspectiva mais específica, tendo como foco disciplinas de Educação Especial ou afins nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do curso Normal Superior das Instituições de Ensino Superior da cidade de Recife-PE. Os resultados revelaram que a existência de conteúdos

nas disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva atende à Resolução CNE/CEB2/11/09/2001 do MEC, a partir do currículo prescrito. Porém infere que apenas a existência desses conteúdos não é suficiente para o professor ser considerado capacitado para atuar com alunos que apresentam “Necessidades Educacionais Especiais” (termo utilizado por Santa’ana, embora atualmente a nomenclatura utilizada seja “Pessoas com deficiência”). Tendo em vista que é necessário, que a perspectiva inclusiva perpassa por todo o currículo do curso para, assim, contribuir para a construção de uma escola que priorize uma educação de qualidade para todos, baseada na diversidade.

1.1.2 Saberes

Na perspectiva dos saberes, três pesquisas (30%) tiveram como objeto o curso de Pedagogia, sendo estudos mais recentes datados de 2007 a 2010, e tendo em comum o fato de pesquisarem acerca dos saberes construídos no curso de Pedagogia, quer dentro de alguma disciplina específica ou no curso como um todo.

Silva (2007) buscou identificar os saberes disciplinares mobilizados no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica no saber fazer docente das egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Os resultados revelaram saberes sobre a escola, a sala de aula, a intervenção pedagógica, a prática reflexiva na relação com professores experientes.

A pesquisa de Rocha (2008) trata do processo de construção dos saberes da docência na formação inicial do pedagogo, mediante a nova concepção de Prática de Ensino instituída no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da UFPE, a partir da reforma de curso acontecida em 2000. Os resultados mostraram que os saberes docentes são construídos nas relações que se estabelecem no espaço da formação acadêmica no Ensino Superior e na Escola Básica, que se constitui espaço de exercício profissional, bem como em diversas situações socioeducativas de aprendizagem. A pesquisa revela, também, que há aproximações e distanciamentos entre a proposta pensada e vivenciada na UFPE, mas que, sobretudo, há uma disponibilidade para agregar as contribuições geradas no processo de reflexão e a vivência da Pesquisa e Prática Pedagógica.

O estudo de Augusto (2010) objetivou analisar a relação entre os saberes da formação inicial para o campo da gestão escolar, construídos no curso de Pedagogia da

Universidade Federal de Pernambuco, e os saberes da prática gestora, expressos nos discursos de gestores escolares da Rede Municipal de Ensino do Recife, revelando que os sujeitos constroem, articulam, mobilizam e ressignificam saberes plurais em dois campos de discursividade: da formação inicial e da prática gestora, identificando, ainda, aproximações e distanciamentos entre esses campos em virtude da complexidade da função na gestão.

1.1.3 Arte-educação

Nesta categoria foi encontrado apenas um estudo (10%), datado do ano de 2006, comprovando que é recente a discussão da arte-educação no curso de Pedagogia e que ainda são poucos os trabalhos que tratam dessa temática. Ferreira (2006) teve como objetivo identificar as concepções de desenho infantil de professores e alunos do curso de Pedagogia de sete instituições de ensino superior de Recife e Olinda – PE. Os resultados mostraram que, no período da pesquisa, apenas dois cursos ofereciam alguma disciplina de arte. Em relação às concepções de desenho infantil, os sujeitos foram divididos em dois grandes grupos: um adota uma postura infanticêntrica caracterizada pela ênfase no espontaneísmo; e outro, menor, filiado à linguagem visual, adota uma postura sociointeracionista que valoriza o processo de desenvolvimento global da criança. Entretanto, o autor afirma que, em face dos resultados de sua pesquisa, ainda não há uma grande suficiência teórica a respeito do assunto, disso resultando uma postura adultocêntrica por parte dos sujeitos, caracterizada pela expectativa de realismo visual, sendo este um dos fatores responsáveis pelo recalque do desenho infantil.

1.1.4 Campo de atuação profissional do pedagogo

A categoria identificada como “campo de atuação profissional do pedagogo” nos apresentou um dado importante para nossa pesquisa, por se tratar de um ponto-chave do nosso estudo. Dessa forma, ao identificarmos que no PPGE/UFPE apenas um trabalho (10%) de pesquisa tratou do campo de atuação profissional do pedagogo e que esta é uma temática importante, devido, principalmente, ao currículo do curso e às Diretrizes fixadas que permitem uma ampla área de atuação do egresso, apreendemos que há a necessidade de se explorar de forma mais aprofundada tal temática, reforçando, assim, a pertinência e relevância de nossa pesquisa.

Silva (2002) analisou o campo de atuação dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA e as relações que eles estabelecem com a formação, bem como entre a formação e o exercício da profissão. O estudo revelou que o campo de atuação do pedagogo compreende diferentes espaços, porém o local onde ele mais atua é na escola, e que, mesmo estando presente em todas as modalidades de ensino da educação básica, está predominantemente no ensino fundamental.

1.1.5 Representações Sociais

Essa categoria também interessa diretamente ao nosso trabalho, pois corresponde aos pressupostos teóricos que o embasam, a Teoria das Representações Sociais (TRS), que é consideravelmente recente e está numa fase de expansão, motivo pelo qual o número de pesquisas que a utilizam como teoria de base está numa fase de crescimento acelerado.

No PPGE/UFPE, apenas uma pesquisa (10%) que tratava do curso de Pedagogia se utilizou da TRS como base teórica para seu estudo, o que reafirma a pertinência e relevância de nossa pesquisa no âmbito do programa, uma vez que tal teoria se apresenta como um rico suporte para pesquisas no âmbito educacional, na medida em que explica a relação do homem com o mundo através de interações grupais que permitem ao indivíduo criar e partilhar teorias acerca de determinados objetos e agir sobre este em consonância com os valores produzidos e compartilhados no grupo, permitindo uma rica análise dos fenômenos sociais; e, para isso, conta com uma gama de procedimentos metodológicos (SANTOS, 2005).

A pesquisa realizada por Nascimento (1998) procurou apreender as Representações Sociais de Didática elaboradas pelos professores dessa disciplina e pelos alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os resultados apontaram que a didática é representada como "teoria da técnica", "teoria do ensinar que envolve aspectos técnicos, políticos e humanos", "teoria do ensino baseada no construtivismo", "teoria que ensina o professor a se comportar em sala de aula" e como "método único". E que a estas representações estão ancoradas em significações do que é considerado um professor "com" ou "sem" didática, implicando atitudes valorizadas e desvalorizadas na prática pedagógica do professor.

O levantamento realizado no nosso estado do conhecimento mostra a plausibilidade e necessidade de pesquisas que tratem do curso de Pedagogia, levando em conta sua reformulação, atual estrutura e campo de atuação do pedagogo. Principalmente por se tratar de uma pesquisa que tratará de tais questões depois da promulgação das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e da reformulação do curso de Pedagogia do CE (2007), com a construção do novo perfil do curso (1322), uma vez que as pesquisas que tratam dessas questões de estrutura e reformulação do curso aconteceram antes de tais marcos. A presente pesquisa também torna-se relevante pela quase ausência de estudos que tratem das representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia.

1.2 Produção científica da ANPEd sobre o curso de Pedagogia no Brasil

A busca pela produção científica da ANPEd aconteceu no *site* da entidade, onde constam os resumos e alguns trabalhos completos das edições das reuniões anuais, do ano 2000 até o ano de 2010. Selecionamos o GT-08 (formação de professores) para a realização da busca, e a fizemos pelo título dos trabalhos, utilizando como descritor a palavra “Pedagogia”, elegendo os trabalhos (apresentação oral e pôster) que tratavam do curso de Pedagogia. Determinamos o intervalo de tempo de 2006 a 2010, pois percebemos que antes de 2005 não havia quantidade considerável de trabalhos que tratassem de nossa temática, considerando que as produções a partir de 2006 possuíam mais relevância, além de se tratar do ano em que foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A análise da produção nos rendeu a descoberta de quatorze trabalhos, classificados em cinco categorias, como nos mostra o gráfico 2.

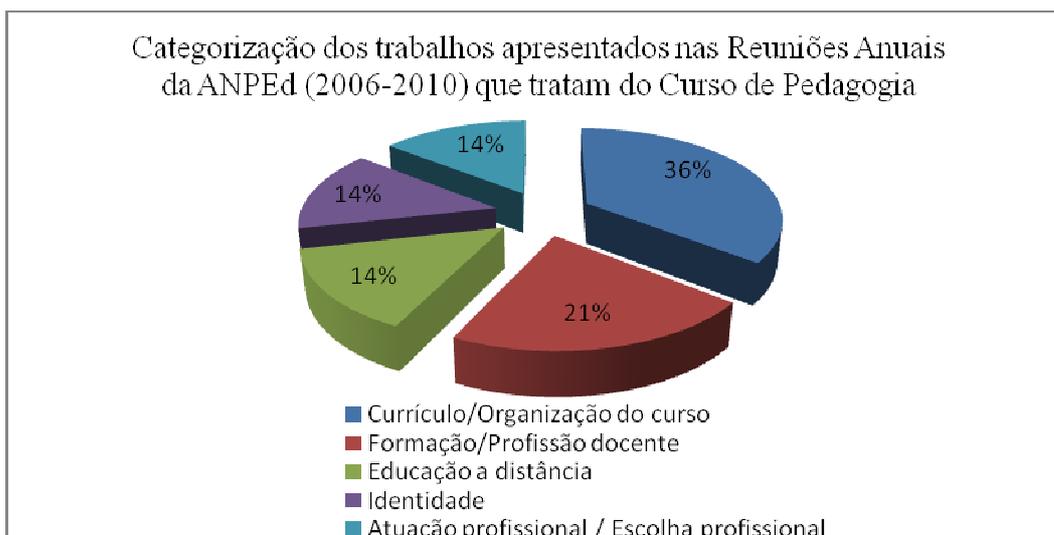


GRÁFICO 2. Categorização dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd (2006-2010) que tratam do Curso de Pedagogia

Diante dos dados, classificamos os trabalhos em cinco categorias demonstradas quantitativamente no gráfico acima, sendo elas: a. currículo/organização do curso (36%); b. formação/profissão docente (21%); c. educação a distância (14%); d. identidade (14%); e. escolha profissional/atuação profissional (14%);

1.2.1 Currículo / Organização do curso

Nesta categoria, foram encontrados 5 trabalhos que trataram do tema da organização curricular do curso de Pedagogia ou de componentes curriculares específicos de tal curso, sendo a maior categoria encontrada. Podemos inferir que a densidade de tal temática se deva ao fato de a promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia ter incitado muitos pesquisadores da área educacional a se aterem à nova organização curricular do curso proposta por tal legislação e às consequências dessa nova organização curricular do curso para a formação e atuação do futuro pedagogo.

Silva e De Sorde (2006) pesquisaram o Projeto Político-Pedagógico e o contexto de três cursos de Pedagogia com o objetivo de identificar dentro de seu currículo o lugar do aprendizado da organização do trabalho pedagógico. A pesquisa aponta como resultados que apesar de as diretrizes curriculares apresentarem um discurso inovador, as instituições pesquisadas não apresentam um currículo integrador que articule teoria e prática, chegando à conclusão de que comprometem, com isso, a formação dos novos

educadores e a compreensão do papel que cabe ao PPP e à Organização do trabalho Pedagógico.

A pesquisa de Fontana (2007) analisou a realidade da prática da pesquisa no currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade pública buscando contribuir para a reflexão e materialização da pesquisa na formação de pedagogos em outras instituições públicas e privadas. Os resultados apontam a indicação da pesquisa no Projeto Pedagógico do curso e a realização de práticas investigativas em algumas disciplinas do currículo. A partir das falas de alunos e professores, percebe-se a valorização da pesquisa na formação e prática do pedagogo, porém os mesmos indicam algumas dificuldades para a sua efetivação na totalidade do currículo.

O estudo de Silva e Machado (2008) buscou investigar como a disciplina de Prática Docente: Projetos Integrados do curso de Pedagogia contribui para a constituição docente do acadêmico levando em conta a organização curricular do curso de Pedagogia, no sentido da operacionalização de um trabalho teórico-metodológico mais focado na relação teoria e prática, apontando a importância dada pelos alunos a essa relação em sua formação e a necessidade de desenvolver um currículo que integre à formação conteúdos didáticos que lhes sejam úteis na prática pedagógica com seus alunos.

Rosa, Cardieri e Taurino (2008) buscaram refletir sobre o papel da pesquisa como componente curricular do curso de Pedagogia na formação de professores da educação básica, as autoras buscam esclarecer o lugar ocupado pela pesquisa na proposta pedagógica do curso de uma universidade privada do município de São Paulo e teve como resultados preliminares a presença de uma preocupação fundamental dos futuros professores com relação a questões diretamente relacionadas às práticas pedagógicas, especialmente aquelas de natureza metodológica.

Já Pierro e Fontoura (2009) tiveram como objetivo investigar a apropriação das práticas docentes pelos alunos de Pedagogia, focando os processos de aprendizagem desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado do curso. Ao analisarem o papel de tal componente curricular para a formação dos futuros pedagogos, as autoras concluíram que este mostra-se importante para os licenciados em Pedagogia à medida que compreendem que o estágio contribui para a dimensão do estudante enquanto cidadão, como também para o reconhecimento da função e missão da escola como uma instituição integrante dentre os diversos segmentos que atuam em educação na sociedade, além de entenderem que as instituições de ensino superior que oferecem

curso de Pedagogia exercem uma função social que deve ser desempenhada com a máxima responsabilidade para uma formação docente mais completa, ética, cidadã e política.

1.2.2 Formação / Profissão docente

A temática da profissão docente também foi explorada em dois trabalhos no GT-08 da ANPEd. Braúna (2010) traz, mais uma vez, a discussão da identidade profissional do pedagogo que o curso de Pedagogia tem ajudado a constituir, focalizando, dessa vez, as representações atribuídas por estudantes formandos do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior de Minas Gerais à profissão docente. Em seus resultados, a autora encontrou a predominância de uma representação idealizada e positiva sobre a profissão docente elaborada pelos formandos do curso de Pedagogia que este parece estar ajudando a formar a identidade do profissional como ator social. Dessa forma, a autora considera que essas imagens positivas com relação à profissão podem servir para contrabalançar as imagens sociais negativas e exigentes que cercam o sentido da profissão na atualidade; esse dado é bastante interessante, pois há uma crescente desvalorização da profissão docente que faz com que muitos estudantes de Pedagogia tenham dela uma imagem negativa.

A pesquisa de Gisi e Ens (2008) buscou identificar a representação de estudantes do curso de Pedagogia sobre o que é um bom professor. As autoras encontraram que, para tais estudantes, um bom professor precisa, em primeiro lugar, ter um bom conhecimento da disciplina e da metodologia; em segundo lugar, aparece uma grande diversidade de qualidades relacionadas a atitudes no que se refere à profissão e aos alunos; e, por último, aparece o compromisso social ainda pouco indicado. Concluem que o núcleo central da representação é constituído por uma concepção conservadora.

Por sua vez, Gentil (2010) investigou as concepções e as perspectivas dos professores universitários em relação à formação de professores e ao currículo nos cursos de Pedagogia dos campi de Cáceres e Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Os resultados evidenciaram a prevalência entre os professores da ideia de formação como processo de desenvolvimento humano. Os professores formadores têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e de que ela provoca mudanças na vida dos alunos, preocupando-se com as condições sócio-históricas e culturais atuais. Está em pauta a constituição da profissionalidade docente; percebe-se,

nos dizeres dos professores, a preocupação com a necessidade de uma formação mais ampla para que se possa chegar à profissionalização.

1.2.3 Educação a distância

Nesta categoria, analisamos dois trabalhos que tratam sobre cursos de Pedagogia a distância, um do ano de 2006 e outro de 2010, sendo uma temática recente. Moreto (2006) objetivou analisar o curso de Pedagogia na modalidade EAD (Educação a distância), desenvolvido em uma instituição no Espírito Santo, encontrando como resultado a quase ausência de uma parceria entre os orientadores acadêmicos e os professores especialistas, pois há mais uma parceria instituída em que o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente, estabelecendo-se uma diferenciação entre o setor “pensante” (a academia) e o executor (o Centro Regional de Educação Aberta e a Distância – CREAD), o que levou a concluir que estudar e trabalhar em educação a distância requer a produção de uma nova cultura escolar e a construção de uma nova identidade profissional, que ainda estão se constituindo.

A pesquisa de Coutinho e Teles (2010), por sua vez, analisa uma metodologia chamada de “Registro Reflexivo”, utilizada por um programa de Licenciatura em Pedagogia a Distância – PEDEaD – ofertado pela Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Sua conclusão é de que tal metodologia revelou-se um importante instrumento na formação dos professores, visto que através dele a reflexão crítica sobre a prática escolar foi claramente oportunizada e facilitada, tratando-se de um instrumento que permite a reflexão-na-ação, mediante a qual os professores das séries iniciais exercitam uma análise contínua das atividades na sala de aula e realizam um registro dessa reflexão, orientados pelos professores-mediadores; e de que o curso de educação a distância oportunizou, a partir desse instrumento, uma formação mais crítica e reflexiva aos futuros pedagogos.

1.2.4 Identidade

Com relação ao tema da identidade, foram identificados dois trabalhos que tratam da construção da identidade do pedagogo, em 2009 e 2010. Braúna (2009), ao buscar identificar e analisar a constituição das identidades profissionais de estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais,

focalizou o perfil desses discentes, encontrando como resultado um perfil sociocultural dos estudantes em que predominam os discentes provenientes de famílias de classe baixa e média e com práticas culturais que indicam eventual frequência de leitura. Ressalta a existência de pessoas mais jovens iniciando o curso e que ainda não possuem experiência no magistério, o que retrata uma mudança no perfil das décadas de 80 e 90.

Já Gonçalves e Azevedo (2010) abordaram o processo de construção da identidade do pedagogo tendo como principal objetivo conhecer qual representação social os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia. A pesquisa apresentou como resultado o fato de os sujeitos revelarem em suas falas as próprias contradições históricas do curso de Pedagogia no que se refere ao processo de (re) construção da identidade profissional e que essa formação interferiu na construção da identidade desses futuros pedagogos.

1.2.5 Atuação profissional / Escolha profissional

Esta categoria, que interessa diretamente ao nosso estudo, também foi constituída por dois trabalhos, o de Szymanski (2006) e o de Saraiva e Ferenc (2010). O primeiro tentou identificar a contribuição do curso de Pedagogia para a inserção do pedagogo na escola e de que maneira os conhecimentos adquiridos no curso estavam contribuindo para essa atuação profissional. Os sujeitos afirmaram que o curso contribuiu para a atuação profissional, em diversos aspectos, porém apontaram algumas dificuldades para a inserção no Mercado de Trabalho, e a mais citada refere-se ao fato de que, embora o curso habilite para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, deixa a desejar quanto ao preparo para as demais áreas pedagógicas. Assim, na forma como está organizado, o curso é visto de uma maneira mais positiva pelos alunos que atuam como docentes do que pelos que não atuam.

A segunda pesquisa visou analisar as representações sociais de discentes do curso de Pedagogia sobre sua escolha profissional, utilizando como suporte teórico a teoria de Bourdieu, bem como a das representações sociais, fundamentada por Moscovici e Abric. Saraiva e Ferenc (2010) verificaram que a opção pelo curso de Pedagogia relaciona-se, de modo geral, à mobilidade social e à empregabilidade; que o capital cultural e econômico dos discentes interfere significativamente na escolha de um

curso universitário e que as RS sobre o curso em foco se ancoram em elementos socioeconômicos e culturais, não podendo ser atribuídas às aptidões pessoais. Explorando mais a fundo os resultados obtidos pelas autoras, podemos identificar algumas questões diretamente ligadas à nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito ao perfil socioeconômico dos estudantes que compõem o quadro discente do curso de Pedagogia, às razões pelas quais escolheram o curso, às expectativas que nutrem em relação à sua atuação profissional, dados que também serão explorados em nossa pesquisa e que vão influenciar diretamente nas representações sociais que serão construídas pelos sujeitos constituintes desse grupo social mais amplo que é o dos estudantes de pedagogia.

Saraiva e Ferenc (2010) reconheceram que a maioria dos sujeitos investigados não possuía, antes de ingressar no curso de Pedagogia, experiência profissional relacionada à educação e que grande parte desses estudantes frequentou escolas públicas e possuía melhor desempenho escolar em disciplinas que se relacionavam com as áreas de Ciências Humanas, disciplinas estas que apresentam maior peso no processo seletivo do vestibular para o curso de Pedagogia.

Em grande parte, a escolha do referido curso não foi primeira opção, mas consequência da não aprovação em outros cursos pretendidos, da facilidade de aprovação para o curso de Pedagogia e, ainda, do fato de o curso ser oferecido no período noturno, possibilitando aos estudantes conciliar as atividades acadêmicas com as profissionais. Outro fator relevante encontrado foi a motivação de a escolha de tal curso ter acontecido devido à atuação de alguns familiares em atividades profissionais vinculadas à educação.

As autoras encontraram que as representações sociais de tais estudantes sobre a atuação do pedagogo ancora-se na profissão docente. Outros elementos constitutivos das representações sociais desses alunos foram: a empregabilidade, a ascensão profissional, a possibilidade de possuir um curso superior, o desafio no processo de formação e atuação profissional, bem como a aquisição de conhecimentos e crescimento.

Ao analisarmos a produção científica da ANPEd, reafirmamos a importância e plausibilidade de nossa pesquisa, uma temática que está em ampliação, visto que observamos algumas pesquisas que se preocuparam em traçar o perfil dos estudantes de

Pedagogia (um dos objetivos de nosso estudo), em conhecer a representação social que os estudantes têm da profissão (porém focando a identidade construída no curso de Pedagogia) ou as representações sociais dos futuros pedagogos sobre sua escolha profissional (a escolha do curso de Pedagogia). Tais pesquisas mostraram relevância em seus resultados, e a nossa também mostra-se relevante na medida em que busca identificar algumas dessas informações num *locus* ainda não explorado sob tais perspectivas.

Ao realizarmos a identificação de que poucas pesquisas têm como temática de estudo o campo de atuação profissional do pedagogo, principalmente as que se utilizam da teoria das representações sociais como base teórica, percebemos uma carência de estudos relacionados a essa temática. Em decorrência de tal situação, tornam-se importantes maiores investimentos nos campos científico e acadêmico sobre essa temática.

Para uma melhor compreensão dos aspectos teóricos concernentes ao nosso objeto de estudo, realizaremos, no próximo capítulo, um aprofundamento teórico acerca do curso de Pedagogia e do campo de atuação do pedagogo. Inicialmente será realizado um levantamento histórico do funcionamento do curso, analisando a questão do campo de atuação subjacente em cada momento histórico. Também realizaremos uma discussão acerca do atual funcionamento do curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais e o que estas instituem como campo de atuação do pedagogo na atualidade; por fim, será feita uma contextualização acerca do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação.

**2 – O CURSO DE PEDAGOGIA E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO:
CONCEPÇÕES, CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

O presente capítulo discute sobre o curso de Pedagogia e o campo de atuação profissional do pedagogo. Iniciando com uma revisão da trajetória histórico-legislativa do curso, aborda as transformações ocorridas na estrutura e no funcionamento do curso articulando-os com o perfil do profissional formado e o campo de atuação subjacente em cada momento histórico.

Essa discussão será complementada pela análise do atual funcionamento do curso de Pedagogia e da proposição dos campos de atuação do pedagogo, tendo como marco legal as Diretrizes Curriculares Nacionais, finalizando com a caracterização do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que se constitui nosso *lócus* de pesquisa, pois é de suma importância analisar a proposta pedagógica, o projeto curricular, bem como o perfil do profissional que se pretende formar na instituição formadora.

2.1 Trajetória histórico-legislativa do curso de Pedagogia no Brasil

Ao longo de seus 72 anos de existência, o curso de Pedagogia, no Brasil, veio sofrendo diversas alterações para se adequar às transformações vividas no conjunto da estrutura social, política, econômica e cultural da sociedade, bem como às demandas impostas por essas transformações; dessa forma foram realizadas diversas discussões a respeito de seu funcionamento, dos seus objetivos e de sua estrutura que culminaram em leis, decretos e resoluções que vieram a reger o curso.

O curso de Pedagogia surgiu, no Brasil, no ano de 1939, acompanhando o movimento de instituição da Faculdade Nacional de Filosofia (antes Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 abril de 1939 (BRASIL, 1939), e, ao lado dos cursos de filosofia, ciências e letras, passou a fazer parte das “seções” fundamentais da Faculdade. No início, sua organização obedecia ao esquema denominado de 3 + 1, ou seja, com três anos de estudo o aluno saía com o diploma de bacharel em Pedagogia e, cursando didática por mais um ano, obtinha o diploma de licenciado. O curso, então, dissociava o campo da ciência Pedagogia do conteúdo da Didática (SILVA, 2006; AGUIAR et al, 2006).

Por ter como regulamentação apenas o decreto-lei, o curso de Pedagogia não possuía uma função definida, seguindo, juntamente com os outros cursos, o objetivo de formar “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica” (BRASIL, 1939, p. 1). Essa falta de definição do curso

refletia-se no exercício profissional do bacharel em Pedagogia, que se formava como técnico em educação. Apesar de o decreto-lei determinar em seu artigo 51 que houvesse exigência dessa diplomação para o preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação, o campo de atuação profissional do pedagogo não era bem definido e nem bem delimitado (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006).

Essa formação em que se dissociava o curso de Pedagogia do curso de Didática, o bacharelado da licenciatura, causava uma dicotomização entre o conteúdo e o método, e uma formação que dissociava esses dois elementos. E se, para o bacharel, o campo de atuação profissional ainda não era completamente definido, para o licenciado não havia um campo exclusivo de atuação, visto que sua formação visava à ação docente no curso Normal, porém a atuação no curso também se dava por profissionais diplomados em outros cursos de ensino superior, motivo por que, lhes foi dado o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio (SILVA, 2006; SAVIANI, 2008).

Por isso, seguindo as demandas da sociedade vigente, o curso de Pedagogia permaneceu assim estruturado até o ano de 1962, quando, sob vigência da LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), foi homologado o segundo ato normativo referente ao curso, o parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962, de autoria do conselheiro e professor Valnir Chagas, que regulamentou os currículos mínimos dos cursos universitários, entre eles, os das Faculdades de Filosofia.

O contexto social e político da época denotava uma expansão da educação às massas, com interesse de melhorar a qualificação dos cidadãos como estratégia de criação de mão de obra especializada, dentro de um modelo de sociedade capitalista, já vigente na época. Essa necessidade de criação de mão de obra qualificada ocasionou uma expansão do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante) e, em decorrência disso, também houve a necessidade de aumento de cursos de ensino superior para atuar nesse nível de ensino. A universidade, anteriormente pensada apenas para as elites, se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados que atendessem à demanda do novo modelo socioeconômico, ocasionando um crescimento acelerado e desordenado dos cursos superiores, em especial das Faculdades de Filosofia, fato que justificou a criação da LDB/1961 para a organização desse sistema (BRZEZINSKI, 1996; CRUZ, 2011).

Como consequência da indefinição do campo profissional do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia, o conselheiro Valnir Chagas, no parecer CFE n.251/62

aponta para a fragilidade do curso ao levantar uma tensão entre a manutenção e a extinção do mesmo, prevendo a formação do professor primário em curso superior e a formação do especialista em educação (que seria o pedagogo bacharel) em nível de pós-graduação. Esse fato levaria à uma discussão a respeito da extinção do curso, que estaria funcionando em caráter provisório enquanto não chegasse a essa situação (SILVA, 2006).

Assim, o curso de Pedagogia deixou de funcionar no esquema 3+1 e passou a ter a duração de 4 anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, diferindo apenas pela possibilidade de o aluno cursar as disciplinas pedagógicas concomitantemente às do bacharelado, mas sendo mantido o caráter generalista, formando o “técnico em educação” (bacharel) e o professor para as disciplinas pedagógicas do curso Normal (licenciado). Mantinha-se a separação entre conteúdo e método, com a predominância do conteúdo em detrimento do método (BRZEZINSKI, 1996).

Porém o parecer ainda não define o campo de atuação desses pedagogos/técnicos em educação, reportando-se a eles com expressões como “administradores e demais especialistas de educação”, “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”, etc. (SILVA, 2006). A autora julga que o parecer oferece alguma pista quanto ao perfil desse profissional, visto que, ao incluir a administração escolar como obrigatória do curso, toma essa disciplina como a base da formação do técnico em educação, além de considerar as disciplinas estatística e métodos e técnicas de pesquisa como capazes de enriquecer os pressupostos instrumentais da formação desse profissional (SILVA, 2006).

A referida autora faz uma crítica quanto a essa identificação, pois entende que os legisladores regulamentaram o curso de Pedagogia começando por onde deveriam ter terminado, e afirma que “fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SILVA, 2006, p. 17).

Desse modo, não obstante uma maior definição acerca do campo de atuação do pedagogo/técnico em educação por parte da legislação e da criação de novos cargos e vagas em que fossem previstos os conhecimentos desse profissional, seu campo de trabalho ainda não se encontrava totalmente definido, devido à não exclusividade desse profissional na ocupação de cargos como inspetor do ensino médio, diretor de escola secundária e normal, orientador educacional, ou de outros cargos burocráticos da Secretaria de Educação. Os licenciados também não estavam em melhor situação,

porquanto era comum que outros profissionais ocupassem seus cargos na docência dos cursos Normais ou do ensino secundário, causando revolta entre os estudantes de Pedagogia que reivindicavam uma regulamentação desse mercado (SILVA, 2006).

Em 1969, houve mais uma modificação na estrutura e no funcionamento do curso de Pedagogia, sendo homologado, no contexto da Lei da Reforma Universitária de 1968, o parecer CFE n. 252/1969. A reforma universitária (Lei n. 5.540/1968) desdobrou a Faculdade de Filosofia em seções, setores ou departamentos, que começaram a pertencer a institutos que correspondessem às áreas básicas de conhecimento; entre esses departamentos incluía-se o de Educação, que, por não se inserir em nenhuma das áreas básicas do conhecimento (segundo os critérios da reforma), foi elevado ao status de faculdade devido à sua multifuncionalidade (BRZEZINSKI, 1996).

O parecer estabelece, portanto, uma base comum para o curso e uma outra diversificada, em que os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentro do campo profissional do pedagogo, instituindo, assim, as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, além de permanecer a formação de professores para o curso Normal. Cruz (2011, p. 47) relembra que “as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, *tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória*” (grifo meu).

Silva (2006) considera que esse parecer é mais explícito quanto à formação que se deseja com o curso de Pedagogia e quanto ao profissional que se quer formar à medida que fixa o currículo mínimo e a duração para o curso, sendo explícito ao estabelecer que o curso visa à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as demais atividades pedagógicas/educacionais.

Como a base comum do curso passou a ser o pedagógico a serviço da docência, o mesmo passou a conferir apenas o título de licenciado, abolindo o de bacharel, e a didática (que era um curso à parte) passou a ser disciplina obrigatória do curso. E, segundo Silva (2006, p. 27),

três argumentos são utilizados para justificar a inclusão da didática como matéria da parte comum: ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que,

invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos (SILVA, 2006, p. 27)

Ou seja, já a partir do parecer CFE n. 252/69, a docência passou a ser a base de formação do pedagogo, tendo as habilitações como uma formação de especialistas em determinadas áreas educacionais. Esse fato não superou a dicotomia entre licenciado e bacharel, ao contrário, reforçou a fragmentação do curso, diferenciando o professor do especialista, retratando o contexto socioeconômico da época em que prevalecia o caráter tecnicista, e fragmentado da qualificação e atuação profissional, com ênfase na divisão técnica do trabalho, inclusive na escola (SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011).

Assim, como sabemos, o curso está envolvido no contexto socioeconômico e histórico do país, que se configurava num momento de redemocratização e abertura das escolas, ampliando o acesso ao ensino fundamental e necessitando de um grande número de profissionais docentes, de quem era requerida mais qualificação para acompanhamento e orientação de aprendizagens de crianças e adolescentes das classes populares. Além disso, o perfil dos alunos que estavam cada vez mais acessando as escolas vinha se modificando, não sendo exclusividade apenas da elite, ou das classes mais altas, trazendo novas necessidades para a organização escolar, como as funções especializadas de administrador escolar, supervisor, orientador educacional, etc. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento na escola e nos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada. Nesse contexto, o curso de Pedagogia teve parcela importante na formação de professores e especialistas educacionais com a oferta das habilitações, em um momento histórico marcado pela tendência tecnicista da educação (BRZEZINSKI, 1996).

O parecer também regulamentou o impasse do direito de o pedagogo lecionar nas séries primárias, sob a alegação de que “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, se o pedagogo tinha a capacidade de preparar o professor primário, ele também poderia ser professor primário, desde que recebesse a formação em metodologia e prática de ensino de 1º grau (SILVA, 2006).

A autora citada estima que o parecer CFE 242/69 foi o mais explícito quanto à definição do mercado de trabalho para o pedagogo, porém pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo, ocasionando um inchaço do curso em relação à diversidade de profissionais a serem formados, conforme acrescenta Saviani (2008), ao considerar que o curso não dava conta da formação a que se propunha em 4 anos de duração.

Dentro desse contexto, houve uma valorização da docência e da gestão escolar dentro do curso, que passou a ter como principal público professores primários que já tinham experiência em sala de aula e pretendiam obter melhor qualificação para sua atividade ou formação que lhes permitisse atuar na área de administração, coordenação ou supervisão.

O parecer CFE n. 242/69 continuou em vigor por 27 anos, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Porém, durante sua vigência o curso foi alvo de inúmeros debates a respeito de sua finalidade, de sua configuração, do perfil do profissional formado e do campo de atuação desse profissional. Portanto, desde o final da década de 70 e início da década de 80, do século passado começaram a acontecer as discussões acerca do funcionamento e da função do curso de Pedagogia, iniciando pelas necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (lei federal n. 5.692/71), tida por alguns estudiosos como a segunda LDB. Essa reforma coloca de vez o curso de Pedagogia como responsável por formar professores para as séries iniciais de escolarização, a partir da formulação do parecer CFE n. 22/73, que traça normas gerais para todos os cursos de licenciatura, com base no disposto na lei federal (SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

Dessa forma, foram se intensificando as discussões que definiam o curso de Pedagogia como espaço preferencial para a formação de docentes dos primeiros anos da educação fundamental, assim como da educação infantil. O 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Universidade de Campinas, foi o marco das discussões e do amplo processo de reformulação do curso, bem como da criação de entidades formadas por professores e estudiosos que visavam a importantes contribuições para a construção de diretrizes nacionais para o curso, com a criação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, em 1980, sendo constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE que em 1990, se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (CRUZ, 2011).

Esse movimento de debate e discussão em prol da renovação do curso defendia uma base comum nacional na formação dos profissionais da educação, tendo a docência como base de formação do educador. Isso repercutiu em algumas faculdades de educação que experimentaram reformas curriculares parciais buscando se adequar às discussões correntes, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, que permitiu que

as instituições tivessem autonomia para reformar seu currículo desde que dentro das disposições legais. Assim, foram incorporadas novas disciplinas ao curso de Pedagogia para atender às necessidades da sociedade e da atuação do pedagogo, sendo incluídas disciplinas de docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Assim, a docência foi cada vez mais ganhando espaço dentro do curso de Pedagogia, em detrimento da formação do especialista (CRUZ, 2011).

Após a sua instituição, a ANFOPE passou a conduzir o movimento de renovação do curso, levantando a bandeira de um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, apoiando a formação em nível superior dos professores da primeira etapa do ensino fundamental e, principalmente, a definição de uma base comum nacional para a formação do pedagogo, tendo a docência como base da formação profissional do diplomado em Pedagogia, porém esta deveria estar articulada com a gestão, a supervisão e a orientação educacional (CRUZ, 2011; SILVA, 2006; ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004).

Vale ressaltar, no entanto, que esses debates nunca foram consensuais, tendo Libâneo (2010) como o principal mentor da concepção que não aceita que o curso de Pedagogia deva se reduzir à docência, distinguindo trabalho pedagógico e trabalho docente, defendendo, dessa forma, o curso de Pedagogia como voltado para o trabalho pedagógico, que vai além da docência, mas a engloba. Para esse autor, a base profissional do pedagogo devem ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, indo além da docência, prevendo a atuação desse profissional em diversos âmbitos em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, que, para ele, são todos os ambientes em que estejam envolvidas ações educativas, entendidas em seu sentido mais amplo. Por isso ele compreende que o curso de Pedagogia deve dar conta dessa amplitude que são o trabalho pedagógico e a área de atuação do pedagogo.

Para Libâneo (2010) e Pimenta (2011), o pedagogo é o profissional capaz de atuar em várias instâncias da prática educativa, em suas várias modalidades e manifestações, entendendo o fenômeno educativo como um fato da vida social e pessoal que permeia diversas relações sociais e diversos âmbitos da sociedade, tendo a formação humana como objetivo, sendo assim. O pedagogo, então, seria o profissional que lida com a prática educativa e pedagógica em suas várias modalidades e âmbitos.

Apesar das discordâncias entre os membros das comissões de especialistas de Pedagogia, as discussões acerca da organização e do funcionamento do curso não

cessaram. E a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) reativou a discussão. As novas diretrizes para o curso de Pedagogia se inserem no contexto da reforma educacional brasileira que foi implementada a partir da década de 1990; essa reforma teve como finalidade a adequação do sistema educacional às novas exigências do Estado e do mercado de trabalho e tornou-se “soberana” à medida que revogou as outras leis que a ela eram contrárias.

Os conteúdos de três artigos da nova lei foram os responsáveis pela retomada da discussão do curso de Pedagogia: o artigo 62, que introduz a figura dos institutos superiores de educação para, juntamente com as universidades, ser responsável pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63, que institui o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, como um curso a ser mantido por esses novos institutos; e, por fim, o artigo 64, que fixa a formação, em nível de graduação ou de pós-graduação, para os profissionais de educação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, nos cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (SILVA, 2006).

Esses artigos trazem uma nova crise ao curso, visto que, ao incluírem a formação para a atuação na docência no ensino fundamental como tarefa do egresso do curso Normal, formado nos Institutos Superiores de Educação, tiraram a especificidade do curso de Pedagogia.

Depois das discussões e dúvidas a respeito do futuro do curso, o MEC afirmou a sua manutenção, no edital n. 4/1997 da Secretaria de Educação Superior (SESu), que solicitou às instituições as propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores a serem elaborados pelas Comissões de Especialistas do Ensino de cada área do conhecimento, entre elas o curso de Pedagogia. O MEC possibilitou que as universidades e os especialistas indicassem propostas de diretrizes curriculares para os cursos a partir da LDB.

Dentro desse contexto, ampliaram-se os debates das entidades que compunham a Comissão de Especialistas de Pedagogia – ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) –, tendo como objetivo a formulação do documento em que estaria sua

proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Entretanto não se tratava de algo inusitado, visto que o debate sobre a questão das funções do curso de Pedagogia fez-se presente durante toda a sua história, especialmente nos últimos anos (SILVA, 2006).

Nesse sentido, a ANFOPE reafirma seus princípios ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação, reconhecendo que as Universidades e suas Faculdades devem constituir-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior; assegura, ainda, a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades de Educação e a organização curricular dos cursos, com o intuito de superar a fragmentação das habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e a dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da formação profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 2005; ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004).

Assim, a ANFOPE defendeu, em sua proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o referido curso como o *locus* de formação do pedagogo enquanto profissional apto a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, bem como na difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, possuindo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE & AGUIAR, 1999).

Assim, embasado nas discussões acerca do curso e no documento da ANFOPE, em 2005 foi homologado o parecer CNE/CP n. 05/2005, que tratava das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que culminou na Resolução CNE/CP n. 1/2006, a qual, por sua vez, institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, constituindo-se o terceiro marco legal do curso, e o que atualmente o regulamenta. A seguir, trataremos do curso de Pedagogia no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.2 O curso de Pedagogia na atualidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os espaços delineados de atuação do pedagogo

Atualmente, o Curso de Pedagogia no Brasil tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNC/CP 05/2005, e a Resolução do Conselho Nacional

de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Com a promulgação da Lei 9.934/96 (LDB), que instituía diretrizes e bases para a educação nacional, as discussões a respeito do curso de Pedagogia foram reativadas, pois tal lei deixava alguns pontos abertos à interpretação acerca da formação do profissional que deveria atuar na docência da educação básica, bem como da formação daquele. A interpretação da LDB reaqueceu a mobilização das entidades de educadores – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES – e estudantes mais ligados ao assunto (BRZEZINSKI, 1999; AGUIAR et al, 2006), desencadeando um amplo movimento de discussão, em nível nacional, sobre a elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia, principalmente em 1998 quando se instituiu uma Comissão de Especialistas de pedagogia para essa elaboração (levando em conta as coordenações de curso das diversas universidades do país, as entidades e a comissão de estudantes), disso resultando a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em maio de 1999 (AGUIAR et al, 2006).

As DCNs fixam a destinação do curso de Pedagogia, sua aplicação, finalidade, aptidões requeridas do profissional desse curso e a abrangência da formação a ser desenvolvida. Elas determinam que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, que tenham a modalidade Normal ou em cursos de Educação Profissional. Além disso, o curso deve proporcionar uma formação para o exercício profissional na área de serviços e apoio escolar, ou em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Nessa direção, a formação definida nas DCNs abrangerá integralmente à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e atividades educativas, a produção do conhecimento, etc. As Diretrizes vieram, portanto, para ampliar a formação a ser oferecida ao pedagogo, bem como para definir uma amplitude de possibilidades de atuação desse profissional (AGUIAR et al, 2006; AQUINO, 2011). A reformulação oficial e legal do curso aconteceu porque dos professores já era exigido na prática muito mais do que o curso se prestava a oferecer, havendo uma flexibilização de empregos que permitiam a atuação do pedagogo.

Com a promulgação das DCN amplia-se o horizonte da formação e atuação profissional do pedagogo, pois estabelecem que a atual formação no curso deve se organizar em três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimento em espaços escolares e não-escolares, tendo a docência como eixo central da formação, conforme pode ser visto no parágrafo único do artigo 4º da Resolução CNE/CP n.01/2006:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Sendo assim, a docência se apresenta como o eixo central da formação do pedagogo, que prevê as outras atividades de gestão educacional e produção do conhecimento, mas que não devem acontecer desarticuladas da docência.

De acordo com a Resolução CNE/CP n.01/2006 (BRASIL, 2006), a docência não se reduz apenas ao ato de ministrar aula, seu sentido é mais amplo, articulando-se com a ideia de trabalho pedagógico, que pode ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, formais e não formais. Ao não ser reduzida à ideia de ministrar aulas, a docência é entendida como ação educativa e como processo pedagógico metódico e intencional

[...] construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), as Diretrizes instituíram como atividades docentes quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas aos contextos escolares ou extraescolares.

Nessa perspectiva, destaca Libâneo (2010), o campo de atuação do pedagogo é tão vasto quanto são as práticas educativas que permeiam a sociedade, considerando que onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade haverá uma pedagogia. Assim, a docência demanda uma articulação com o contexto mais amplo,

com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, pois o fenômeno educativo é um aspecto da realidade social que necessita da atividade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem.

Em conformidade com o pensamento de Libâneo, as DCNs estabelecem que a formação do licenciado em Pedagogia deve procurar proporcionar a reflexão crítica, a experiência nas diversas áreas de atuação e em atividades de investigação, a articulação entre os conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais, ecológicos, psicológicos, lingüísticos. Além de exigir uma nova concepção de escola, educação e sociedade, que situe a problemática educacional no contexto mais amplo das práticas sociais que são produzidas no processo de vida real dos homens, e que entenda a escola como organização complexa que tem como função social e formativa promover uma educação para e na cidadania, com igualdade para todos.

Destarte, intenta-se para o curso de pedagogia uma formação que estimule a compreensão da complexidade educacional, da escola e de sua organização; a investigação (pesquisa) no campo educacional; e a gestão da educação em diferentes contextos. Para isso, é necessário compreender que a docência engloba a pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico, o estudo reflexivo das ciências que dão suporte à pedagogia, bem como o estudo aprofundado e crítico sobre a escola e seu funcionamento, sobre a prática educativa e sobre gestão escolar e não escolar. Essa formação prevista nas DCNs demanda uma relação intrínseca entre docência e pesquisa como um princípio epistemológico da formação docente, decorrendo desse princípio as mudanças no currículo do curso, passando este a propiciar uma formação inicial mais voltada para a pesquisa e a prática como suportes para a base teórica.

As DCNs para o curso de Pedagogia prevêm, portanto, um vasto campo de atuação profissional do pedagogo, que está apto a atuar em qualquer atividade em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A gestão educacional é uma área de destaque de atuação desse profissional que possibilita sua ação em atividades escolares e não escolares de planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e projetos pedagógicos, bem como em assessoria pedagógica, realizando análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação.

A ANFOPE, ANPEd e CEDES (2004), em sua posição acerca das diretrizes para o curso de Pedagogia prevêem

uma formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação [...], indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da dicotomia – formar o professor no especialista (p.2).

Nesses termos, a formação do pedagogo superaria a fragmentação dos especialistas habilitados em supervisão, orientação e administração educacional sendo mais global, articulando os três eixos de formação que acontecerão em conjunto e em sintonia, sem reducionismo a uma ou outra área, visando superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizavam teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004).

Na perspectiva de uma sólida formação teórica embasada na articulação e integração entre esses diversos conhecimentos necessários para uma formação mais global do licenciado em Pedagogia, as DCNs apontam para um currículo articulador e interdisciplinar, contra a visão fragmentada e parcelada de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Ao contrário dessa visão, as DCNs defendem uma organização curricular alicerçada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p. 1).

Essa sólida formação teórica deve estar embasada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia (AGUIAR et al, 2006).

Ao considerar a variedade de níveis de atuação profissional do licenciado em Pedagogia e uma formação ampla que dê conta dessa variedade, as DCNs superam as restrições anteriores do curso, caracterizado pelas habilitações, que estavam dentro de um modelo social antidemocrático de fragmentação, especialização, dicotomização, reprodução e controle; que culminava com uma separação entre especialista e professor, intelectual e executor, sendo superado por uma visão de formação articuladora, interdisciplinar, democrática, crítica e reflexiva.

O atual currículo de pedagogia é baseado no princípio da gestão democrática para superar o modelo vinculado ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. Aguiar et al (2006, p.833) afirmam que “essa formação desempenha um papel

importante na produção das condições históricas para a manutenção ou superação desses modelos, e, neste sentido, contribuindo para a afirmação da gestão democrática da educação como elemento central na direção dessa superação”.

Diante do exposto, depreende-se que o curso de Pedagogia, apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, vem atuando na formação e constituição de um novo perfil de profissional, mais reflexivo, crítico, democrático, consciente, que seja capaz de atuar profissionalmente na docência da educação básica, na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional, bem como em organizações escolares e não escolares em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, na produção do conhecimento e em setores mais normativos do ambiente educacional, sendo bastante ampla a área de atuação desse profissional.

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE também passou por reformulações com o intuito de se adequar às novas exigências da legislação e às novas demandas profissionais da sociedade, instituindo sua reforma em 2007, a fim de buscar uma formação mais sólida e completa para o profissional nele formado. Sendo assim, discutiremos a respeito do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação da UFPE, destacando seus objetivos, funções e perfil.

Torna-se importante apreender de que forma o curso de Pedagogia é pensado e formulado no âmbito do Centro de Educação, uma vez que este constitui-se como *lócus* de nossa investigação e apresenta especificidades quanto à sua história, seu funcionamento e estrutura.

2.3 O curso de Pedagogia no âmbito do Centro de Educação da UFPE

O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE constitui-se em um curso de Licenciatura com o objetivo de formar para a atuação no Magistério em Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno e possuindo uma carga horária total de 3.210 horas/aula e duração mínima de 5 anos (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

O referido curso tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno –

CNC/CP 05/2005, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1, de 15 de maio de 2006, e a Resolução do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) Nº 1, de 13 de março de 2006, que institui procedimentos para alteração dos currículos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

No âmbito do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE), a estrutura do curso de Pedagogia sofreu reformas que objetivavam não apenas se adaptar às exigências das DCNs, mas acompanhar o debate mais amplo sobre o papel do pedagogo e do curso de Pedagogia na sociedade. Assim, ao longo de sua existência, o curso de Pedagogia do CE sofreu algumas modificações visando a se adaptar às novas discussões no âmbito da educação e às novas necessidades profissionais e sociais exigidas. Por isso em 1997 realizou um reajuste na carga horária do estágio supervisionado de ensino, devido às exigências da LDB/1996, e, em 2000, estabeleceu uma reforma parcial do curso.

A reforma parcial do curso de Pedagogia visou a uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional, ampliando a carga horária do estágio curricular para que este acontecesse de forma processual e se tornasse o eixo estruturador da formação docente. Isto é, o estágio possuía 300 horas e acontecia no final do curso, muitas vezes de forma descontextualizada da teoria vista ao longo da trajetória acadêmica. Com a reforma, o estágio se transformou na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), com uma carga horária maior e que foi redistribuída ao longo do curso (PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5 que eram ministradas do 3º ao 7º período). A reforma parcial visava dar centralidade à pesquisa e à prática pedagógica, articulando a teoria vista em sala de aula, a prática de ensino e a pesquisa educacional (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

A reforma parcial também buscava uma relação mais orgânica com a escola básica, realizando uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional. A disciplina PPP já buscava, a partir da reforma parcial, uma formação mais ampla e completa que articulasse o campo do exercício do pedagogo à pesquisa educacional, entendendo o pedagogo como um profissional que precisa de uma formação mais global, articulada com a realidade, que incentive a reflexão e o senso crítico.

No entanto, não cessaram as discussões acerca do curso e de um novo perfil que atendesse às novas demandas profissionais da sociedade e englobasse uma formação

mais ampla, crítica e cidadã. A reforma parcial estava sendo acompanhada de perto por uma comissão que tinha como objetivo acompanhar o funcionamento do curso e avaliar os resultados obtidos com essa experiência.

Em 2005/2006, em decorrência do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNC/CP 05/2005 e da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1, de 15 de maio de 2006, emergiram novas questões sobre a estrutura, a organização curricular e as novas demandas sociais e profissionais do curso de Pedagogia, resultando na necessidade de reajustes na organização curricular do curso no Centro de Educação, o que culminou em novas reformulações sistematizadas pela Comissão da Reforma do Curso para a formulação final da reforma do curso em 2007, proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007), com a concepção do novo perfil 1322.

Levando em conta os debates e as avaliações dos resultados obtidos na experiência da reforma parcial e as novas exigências das DCNs, foram efetivadas as seguintes mudanças: as habilitações foram eliminadas, houve um redimensionamento dos componentes pesquisa e prática pedagógica (que passaram para 8 e tiveram sua centralidade amplificada na organização curricular do curso), houve a criação dos seminários temáticos (ao final de cada semestre letivo) e a reconfiguração global das disciplinas, tendo em vista a centralidade da pesquisa e da prática pedagógica na organização curricular (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

A formulação final da reforma do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE aconteceu em 2007 e pretendia atualizar o perfil, as habilidades e as competências do profissional de educação em face dos requerimentos contemporâneos para a educação nesse novo milênio. Assim como as DCNs, o Projeto Pedagógico do curso dá ênfase à docência em sua amplitude, procurando formar um profissional capaz de atuar nas diversas áreas do campo educacional, na organização e gestão dos sistemas de ensino e na produção e difusão do conhecimento, reconhecendo também o trabalho do pedagogo em espaços não escolares. O curso de Pedagogia da UFPE busca trazer a ruptura entre o professor e o especialista em educação, objetivando formar o pedagogo para a docência em seu sentido mais amplo, atendendo às demandas emergentes da sociedade, ou seja, a sua formação perpassa o sentido de ser professor e se articula com o de ser um estudioso e pesquisador da realidade educacional (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

A extinção das habilitações pretendeu uma formação em que não haja uma dicotomização entre professor e especialista; a atual formação, proposta ao profissional pedagogo, é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência e da licenciatura, abrindo amplo horizonte para sua atuação. Dessa forma, o curso de Pedagogia da UFPE reorganizou-se de forma a ter a docência como o eixo central da formação do pedagogo, mas possibilitando-lhes uma formação mais abrangente, em que são oferecidas disciplinas que abrangem os conhecimentos necessários à construção dos saberes pedagógicos essenciais às diversas áreas de atuação desse profissional.

Os seminários temáticos foram concebidos com o intuito de articular todas as disciplinas do semestre em curso, visto que a organização curricular da universidade acontece por semestres e por componentes curriculares, muitas vezes desarticulados uns dos outros. Assim, a proposta dos seminários temáticos é a de encadear os conteúdos das disciplinas que estão sendo cursadas em cada um dos semestres.

A reconfiguração de um currículo mais dinâmico e flexível aconteceu à medida que foram criadas novas disciplinas que dessem conta da diversidade e da amplitude da formação do pedagogo, além da modificação de componentes curriculares, que anteriormente eram eletivos e passaram a ser obrigatórios. Além disso, houve a reorganização destes na matriz curricular do curso, de modo que as disciplinas de cada semestre tivessem temáticas próximas e o componente curricular de PPP como eixo integrador, permitindo uma melhor articulação entre as mesmas.

Dentro dessa perspectiva, o Centro de Educação visa consolidar uma proposta de Curso de Pedagogia que assuma a docência como base para a formação e a identidade profissional do pedagogo, na perspectiva da democratização da sociedade, do conhecimento e da educação, da valorização da educação e da escola pública (visando construir um ensino público de qualidade), buscando formar os profissionais da educação para a educação básica e para atuar em vários outros campos profissionais formais e não formais em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, articulando ensino, pesquisa e extensão (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

O campo de atuação do pedagogo envolve a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação inclusiva, na educação de jovens e adultos, bem como em outras modalidades de ensino, mas também a organização e gestão dos sistemas educacionais, a produção e difusão do conhecimento, experiências escolares e não escolares, avaliação de sistemas, redes e aprendizagem (PROJETO

PEDAGÓGICO, UFPE, 2007). Também é previsto que na formação desse profissional sejam desenvolvidos os “valores da democracia, equidade, justiça e solidariedade, em face dos problemas/desafios que vêm se intensificando nas últimas décadas, nos planos da produção, do trabalho, do consumo, da tecnologia, ciência, cultura, e da política, face ao processo de globalização” (p. 9).

Ou seja, essa formação tenta resgatar a especificidade desse curso como licenciatura, sem perder de vista a pluralidade de seus aportes teóricos, tendo a docência como eixo central do curso.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Centro de Educação/UFPE explicita que,

[...] com base nesses indicativos, o Curso de Pedagogia/CE propõe-se formar o profissional de Pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007, p.12).

O curso de Pedagogia do CE/UFPE entende o pedagogo enquanto profissional que atua no âmbito da construção de conhecimentos, saberes, significados e sentidos, optando por uma formação que o conceba como um estudioso e pesquisador da realidade educacional, com base na(s) teoria(s) da educação e nos seus aportes teóricos, dando um lugar especial à pesquisa, como eixo formador e como princípio formativo, tomando a prática pedagógica como foco de investigação/problematização, com o intuito de realizar uma formação mais ampla, que possibilite ao pedagogo obter conhecimentos e saberes necessários às diversas atividades profissionais que lhe são previstas (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007).

Constatamos, então, que o curso de Pedagogia do Centro de Educação apresenta-se em consonância com as resoluções estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no que diz respeito à concepção de pedagogo enquanto profissional plural que necessita de uma formação ampla e global que envolva a docência da educação básica, mas também vários outros campos profissionais formais e não formais em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, promovendo um curso que esteja preocupado com os valores éticos e morais, com a democratização da sociedade, com a qualidade da educação, e com a formação pautada na pesquisa e na prática como eixo estruturador do curso.

Ao finalizarmos a contextualização do nosso referencial teórico acerca do curso de Pedagogia e do campo de atuação do pedagogo, procuraremos, em seguida, apresentar e discutir a Teoria das Representações Sociais, enquanto marco teórico que embasará nossa pesquisa, expondo a teoria a partir dos estudos de Moscovici (1978, 2007), Jodelet (2005) e Abric (2000).

3 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Por acreditarmos na importância de conhecer os significados atribuídos pelos estudantes de Pedagogia aos variados espaços de sua atuação profissional, este estudo embasou-se teoricamente na Teoria das Representações Sociais (TRS) como suporte para essa compreensão, visto que essa teoria possibilita a compreensão dos valores, das crenças e dos comportamentos dos sujeitos construídos num processo de interação social e que revelam suas visões de mundo, a partir de conhecimentos e experiências compartilhadas em seu grupo social (MOSCOVICI, 1978). A TRS compreende o homem como ser social que se constitui através de processos de interações com outros sujeitos (JODELET, 2001).

A teoria das representações sociais (TRS) foi desenvolvida pelo psicólogo Serge Moscovici em sua tese de doutorado, publicada na obra *La Psycanalyse: son image e son public* (1961). Sua teoria está dentro da área da psicologia social e tem como objetivo estudar o homem como ser social através do estudo do senso comum. Moscovici institui um novo marco na psicologia social quando desenvolve sua teoria, pois estabelece uma ruptura com os modelos positivistas até então vigentes. Farr (1997) explicita que, antes de Moscovici, os estudiosos da psicologia social tinham teorias polarizadas nos valores individualismo-coletivismo, ou seja, davam especial valor ao sujeito individual e viam a sociedade como a soma desses indivíduos, ou afirmavam que os sujeitos eram simples frutos da sociedade.

O sociólogo Durkheim aparece como o autor que tem a teoria mais próxima da Teoria das Representações Sociais de Moscovici quando estuda as representações coletivas, que seriam fenômenos, formas de pensamento e saberes compartilhados coletivamente capazes de assegurar os laços entre os membros de uma sociedade. Durkheim, porém, também opõe o coletivo ao individual, considerando que as representações devem ser divididas em individuais e coletivas e que estas exercem uma força tal sobre o sujeito que o impossibilita de incluir sua subjetividade, para o autor as representações coletivas são transmitidas ao sujeito e por ele reproduzidas (FARR, 1997).

Moscovici fala em representações sociais em vez de representações coletivas por compreender, principalmente, que não há a dicotomia individualismo-coletivismo e defender que uma teoria de Psicologia Social deve levar em conta o indivíduo em interação com a sociedade. Para ele, o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade. Ele entende, então, que o ser humano tem uma dimensão individual, afetiva, cognitiva, social e interacionista, capaz de

interpretar e agir sobre o objeto, não sendo apenas fruto da sociedade em que está inserido.

Ao desenvolver a teoria das representações sociais, Moscovici teve como objetivo estudar o senso comum, considerando-o uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado enquanto saber prático dentro de um grupo social que orienta a interpretação do mundo e justifica as condutas. Portanto, Moscovici (2007) concebe as representações sociais como teorias do senso comum, produzidas e partilhadas socialmente que orientam as práticas e justificam as condutas de grupos sociais, assim como a compreensão de mundo dos sujeitos a partir da criação e difusão de conceitos, explicações e afirmações acerca de determinado objeto social.

O autor avalia que o conhecimento do senso comum não se contrapõe ao conhecimento científico, ele é uma outra forma de conhecimento, uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere à sua elaboração como à sua função. O senso comum tem como funções “orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar a posteriori as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos” (SANTOS, 2005, p.4).

Nesse sentido, o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, constituindo-se numa forma de pensamento social (ALVES-MAZZOTI, 2008).

Ao analisarem a teoria das Representações Sociais, Praça e Novaes (2004, p.3) afirmam que

[...] a teoria das representações sociais reside na idéia de que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infindável de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade, demandando compreensão e pronunciamentos quotidianos a respeito de temas sociais contemporâneos como a escola, a moral, a religião, a política, a cultura, a saúde, a doença, a violência, a tecnologia, as desigualdades sociais, econômicas etc. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Depreende-se, portanto, que a concepção de sujeito defendida pela teoria é a de um indivíduo ativo, inserido socialmente em determinado grupo social, mas também construtor dessa realidade social. O sujeito não é considerado um mero processador de

informações externas, nem interage com o objeto social de forma neutra, ao contrário, ele interage de forma ativa no processo de apropriação da realidade objetiva e no processo de construção das representações sociais (SANTOS, 2005).

Mas também é importante ter em conta que as representações sociais não são apenas um conjunto de representações individuais, pois o sujeito, em sua relação com o mundo, constrói uma rede de significados e de representações acerca de objetos socialmente relevantes. Para Jodelet (2001), o ato de representar envolve um processo ativo de construção e reconstrução mental do sujeito, de caráter referencial – as representações sempre são *de* alguém *sobre* algum objeto, de caráter imaginativo, construtivo, autônomo e social.

Por essa razão, ao representar, o sujeito, de forma ativa, realiza um processo de reconstrução do real permeada por uma dinâmica de comunicação que exerce um papel essencial no processo de construção e difusão de uma representação, pois permite uma troca de ideias entre os sujeitos, através de sua interação com seu grupo social, e o surgimento de novas representações ou a propagação de representações já construídas no grupo (JODELET, 2001). Outro aspecto a ser considerado no estudo das representações sociais é a orientação prática que a representação desempenha, permitindo ao indivíduo situar-se no mundo e compreendê-lo.

As representações contribuem, ainda, em processos como a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupais, as práticas individuais e grupais, as ações de resistência e de mudança social. Assim, as representações sociais servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual ocorrem, e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo, já que o sujeito, ao representar um objeto, se representa nesta relação (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2005). As Representações Sociais auxiliam na compreensão do pensamento e da prática social, permitindo entender como o pensamento social possibilita a construção de práticas comuns entre os sujeitos de determinado grupo.

De acordo com Abric (1994), as representações sociais desempenham algumas funções de manutenção da identidade, de saber, de orientação prática e de justificação, sendo elas: (i) *função de saber*: permite ao indivíduo compreender e explicar a realidade, construindo novos conhecimentos, integrando um novo conhecimento a saberes prévios; (ii) *função identitária*: permite a elaboração e manutenção de uma identidade social, situando o lugar dos indivíduos em seus grupos de pertença; (iii)

função de orientação: prescreve comportamentos e práticas, orientando-os e definindo os que são aceitáveis dentro de seu grupo social; por fim, (iii) *função justificadora*: permite que os sujeitos justifiquem suas condutas e suas tomadas de posição, além de explicarem suas ações.

O processo de formação de uma representação social também precisa ser discutido e compreendido; de acordo com Moscovici (1978), a representação social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores. Ela é elaborada através de dois processos, denominados de objetivação e ancoragem. A objetivação é o processo de tornar familiar algo desconhecido, através da tentativa de tornar concreto e palpável o conceito para que seja mais bem entendido. Faz com que se torne real um esquema conceitual. No processo de objetivação apenas alguns elementos são retidos, ou seja, os sujeitos retiram dos objetos algumas informações atinentes a conhecimentos anteriores, valores culturais, etc (MOSCOVICI, 1978). Já na ancoragem acontece a “inserção do objeto num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo” (SANTOS, 2005, p.32). Nesse processo há a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, atribuindo a este valores e práticas sociais pré-existentes; dessa forma, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas.

Jodelet (2001) esquematiza o processo de objetivação afirmando que o mesmo divide-se em três fases: *construção seletiva*, *esquematização estruturante* e *naturalização*. As duas primeiras revelam o poder da comunicação e da noção de pertencimento social dos sujeitos na escolha e seleção dos elementos constitutivos da representação.

O processo de ancoragem intervém na formação das representações assegurando sua incorporação no social, uma vez que ela atua no enraizamento da representação e de seu objeto em uma rede de significações pré-existentes, incorporando os novos elementos em um sistema de categorias familiares, a partir de um processo de categorização e nomeação, permitindo situá-las diante dos valores sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2005; ALMEIDA, 2005). Esse duplo processo de formação da representação social não acontece de forma isolada, a ancoragem realiza-se em continuidade à objetivação.

Jodelet foi discípula de Moscovici e trouxe grandes contribuições à teoria, principalmente ao desenvolver sua tese de doutorado, denominada *Folies et*

représentations sociales (1989), em que pôde dar mais consistência à teoria desenvolvida por Moscovici, que, por ser nova e ir de encontro aos paradigmas positivistas vigentes na sociedade, ainda não era totalmente aceita. Além de acrescentar à teoria a utilização de novas metodologias, como a observação, embasada na pesquisa etnográfica. Em sua tese, a autora procurou identificar como e até que ponto as representações sociais penetram na trama das experiências objetivas, modelam os comportamentos e as relações entre os sujeitos.

Nas contribuições de Jodelet podemos também destacar sua consideração aos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana, dando especial importância aos discursos das pessoas (a comunicação), mas também aos seus comportamentos e às práticas sociais em que estes se manifestam. Ela considera que a comunicação tem o papel de disseminação de uma representação, pois permite uma troca de ideias entre os sujeitos, através de sua interação com seu grupo social, e o surgimento de novas representações ou a propagação de representações já construídas no grupo, contribuindo para a sua manutenção.

A perspectiva teórica de Jodelet (2001, 2005) valoriza a compreensão das dimensões sociais e culturais como processos que regem as construções mentais coletivas. A autora apresenta-se como a grande responsável por dar continuidade à abordagem original proposta por Moscovici.

Jodelet também apresenta contribuições significativas para as pesquisas nas áreas sociais, mais especificamente da educação, em trabalhos mais recentes. A autora discute a importância das pesquisas aplicadas e da utilização da teoria das representações sociais como suporte teórico-metodológico, considerando que estas são relevantes para o estudo das representações sociais que dizem respeito ao conhecimento do cotidiano e às experiências vividas, afirmando que estas devem ser estudadas e compreendidas a partir de seu contexto de produção e de circulação (JODELET, 2007). Por isso, a autora afirma que “o progresso teórico será alcançado graças a pesquisas aplicadas voltadas a situações concretas e que levem em conta os contextos culturais, sociais, juntos com os elementos envolvidos na interação e nas práticas discursivas” (JODELET, 2007, p. 51).

Enquanto estruturas cognitivas, sociais e afetivas que se constituem em formas de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e da comunicação, as representações sociais possuem uma estrutura organizacional e um conteúdo interno. Abric (2000) propõe uma abordagem estrutural no estudo das representações sociais,

que, segundo ele, são formadas por um núcleo central e um sistema periférico, sendo o núcleo central determinado pela natureza do objeto, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que estão enraizados no grupo. Ele é o elemento estável e rígido da representação, assegurando sua continuidade em contextos móveis e evolutivos, resistente a mudanças. O núcleo central é que vai definir a representação, ou seja, se ele mudar, toda a representação mudará; e para que duas representações sejam diferentes, elas precisam ter núcleos centrais diferentes.

Os elementos periféricos também são componentes da representação, situando-se em torno do núcleo central. Sua principal função é a de proteger o núcleo, porém também exercem a função de ancoragem da representação e de regulação. Eles são mais móveis e flexíveis e mais sujeitos a mudanças. O sistema periférico está mais ligado às características individuais e ao contexto imediato; aqui o sistema cognitivo do sujeito tem vez, resultando em práticas diferenciadas.

O autor afirma que “a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo” (ABRIC, 2000, p.34), ou seja, um grupo pode ter uma representação de determinado objeto (determinada pelo núcleo central), mas pode ter práticas diferenciadas sobre o mesmo, o que é explicado pelo sistema periférico.

O próximo tópico propõe apresentar e discutir a abordagem estrutural das representações sociais e a justificativa do seu uso na presente pesquisa.

3.1 A abordagem estrutural das Representações Sociais

Jean-Claude Abric complementa a teoria das representações sociais formulada por Moscovici ao propor uma abordagem estrutural das representações. Ele desenvolveu essa teoria procurando compreender a relação existente entre as representações sociais e as práticas sociais. Na abordagem estrutural das representações sociais, Abric identificou como elas são estruturadas e que são constituídas por elementos periféricos e pelo núcleo central (ABRIC, 2000).

Ainda conforme Abric (2001), o núcleo central é o elemento estruturador da representação, possuindo um caráter gerador, organizador e estável. O núcleo central é determinado pela natureza do objeto, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que estão enraizados no grupo. Ele é o

elemento estável e rígido da representação, assegurando sua continuidade em contextos móveis e evolutivos, resistente a mudanças.

Esse elemento desempenha duas funções: i) *função geradora*: em que se cria o significado dos outros elementos que constituem a representação, dando-lhes um sentido, um valor; ii) *função organizadora*: unifica os elementos da representação e, assim, estabiliza-a. O núcleo central vai definir a representação, isto é, se ele mudar, toda representação mudará; e para que duas representações sejam diferentes, elas precisam ter núcleos centrais diferentes.

Não obstante a grande importância do núcleo central para a representação social, o sistema periférico apesar de sua não centralidade na organização estrutural da representação, apresenta-se como elemento essencial na estrutura, definição e entendimento das representações sociais. Segundo Sá (1996), a estrutura das RS deve ser compreendida a partir do duplo sistema constituído pelo núcleo central e pelo sistema periférico, o que explica o caráter ao mesmo tempo estável e rígido, mutante e flexível das representações, que são simultaneamente consensuais e marcadas por diferenças interindividuais. Por isso as representações sociais não podem ser consideradas coros coletivos, sendo marcadas por fortes influências subjetivas.

Os elementos periféricos são os mais acessíveis e concretos das representações, assegurando o funcionamento quase instantâneo da representação, sendo menos estáveis que os elementos centrais; o sistema periférico desempenha um papel de **modulação individual**, sem colocar em xeque a significação central. Abric (2001) afirma que a periferia serve de zona de defesa entre a realidade que a desafia e o núcleo central, que não deve mudar facilmente. Os desacordos com a realidade são absorvidos pelos elementos periféricos, que asseguram a estabilidade da representação. Desse modo, o sistema periférico tem como função principal a proteção do núcleo central.

Além da *função de defesa*, os elementos periféricos desempenham mais duas funções essenciais: a *função de concretização* e a *função de regulação*. A função de concretização desempenhada pelo sistema periférico diz respeito à mediação que este realiza entre o núcleo central e a realidade concreta em que a representação é elaborada, sendo mais sensível ao contexto imediato; na função de regulação, o sistema periférico desempenha um papel de adaptação da representação aos contextos evolutivos, adaptando a representação aos novos contextos, integrando novas informações à representação, mas sem que haja mudança ou desestabilidade no núcleo central, por isso

sua função de defesa, mantendo o núcleo central intacto e permitindo contradições (ABRIC, 1994; SÁ, 1996).

3.2 O campo de atuação do pedagogo como objeto de representações sociais

Moscovici (1978) afirma que toda representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa. E, segundo Jodelet (2001), uma representação é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Isso quer dizer que há uma relação direta entre o grupo social e o objeto de representação e que nem todo fenômeno ou objeto pode ser considerado objeto de representações sociais.

Daí, Sá (1998, p.45) considerar que, “para gerar representações sociais o objeto deveria ter suficiente relevância cultural ou espessura social”. Sendo assim, entendemos que, para ser objeto de representações sociais, este deve ter dada importância e relevância para o grupo social que o representa, gerando determinadas representações e práticas desse grupo. O objeto de representações sociais se encontra implicado de forma consistente nas práticas dos grupos sociais.

Levando em conta essas considerações, na pesquisa em representações sociais é importante dar especial importância ao grupo social pesquisado para identificar quais são os objetos de representações sociais relacionados àquele grupo, uma vez que nem todo fenômeno encontrado dentro do grupo pode ser considerado objeto de representações sociais.

Diante de tais afirmativas, considera-se que o campo de atuação profissional do pedagogo apresenta-se como um objeto de representação para os estudantes de pedagogia, já que as representações sociais permitem aos sujeitos buscar explicações e criar teorias acerca de determinado objeto social novo ou estranho ao grupo. Tais teorias buscam explicar, organizar e causar entendimento acerca desse objeto baseadas nas mais diferentes informações e julgamentos de valor adquiridos por diferentes fontes, mas também em experiências pessoais e grupais, permitindo que saberes estranhos se tornem familiares (PRAÇA & NOVAES, 2004).

A questão da profissão e do campo de atuação profissional perpassa o pensamento e o modo de ser do sujeito em formação, além de, para o curso de Pedagogia, essa temática apresentar-se ainda como algo novo e em construção, visto que, como abordamos na fundamentação teórica, essa formatação que o curso apresenta hoje e o perfil profissional instituído por ele são algo recente, estabelecido há menos de

uma década (as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foram homologadas em 2006). Desta forma, torna-se necessário, então, apreender as representações sociais construídas pelos sujeitos, uma vez que elas podem já ter incorporado os novos elementos do atual contexto, ou, ainda, terem enraizado elementos anteriores à reformulação do curso.

É importante evidenciar que estudantes em formação representam sua profissão e seu campo de atuação. Jodelet (2011) entende que existem três tipos de representações das tarefas profissionais: (i) aquelas compartilhadas na sociedade pelos sujeitos no momento de sua entrada na formação; (ii) as representações socioprofissionais que são delineadas no decorrer da formação; e (iii) aquelas cristalizadas no momento em que o sujeito exerce a atividade profissional. Destes, o segundo tipo embasará e será objeto desta pesquisa. Assim, apesar de ainda não estarem inseridos profissionalmente, os estudantes, em sua formação acadêmica, tornam-se capazes de representar sua profissão e seu campo de atuação.

A Teoria das Representações Sociais permite, portanto, explicar como fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados, tornando-se um grande suporte nas pesquisas na área de educação. Essa teoria possibilita a compreensão dos elementos simbólicos de significação dos grupos sociais, interpretando-os a partir das relações sociais e do sentimento de pertença grupal que agirão como guias de ação. Dessa forma, por sofrer influências de grupos sociais, o cenário educacional seria um *locus* privilegiado para se observar como as representações se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2001; SILVA, 2010). Por conseguinte, essa teoria pode contribuir significativamente para os estudos na área de educação em geral, e servirá como guia da presente pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa e explicitaremos toda a trajetória realizada, a escolha e utilização dos métodos de coleta de dados, além dos participantes e *locus* da pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos dados coletados.

4 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Entendendo que, para a delimitação da metodologia a ser utilizada, o pesquisador deve levar em conta a especificidade de seu objeto, seus objetivos e seus pressupostos teóricos, a presente pesquisa orienta-se por um enfoque qualitativo fundamentado na teoria das representações sociais. A escolha da abordagem qualitativa aconteceu por esta permitir um aprofundamento no universo das significações das ações e relações humanas, que não podem ser captáveis pela abordagem quantitativa com suas equações, estatísticas e leis gerais (MINAYO, 2010); nesse sentido, a referida autora afirma que a pesquisa de tipo qualitativa segue as características de uma pesquisa científica, contendo rigor científico e confiabilidade, apesar de não pretender criar modelos, generalizações ou leis gerais, e sim se aprofundar nos aspectos sociais e na subjetividade. A abordagem qualitativa justifica-se na pesquisa em representações sociais por permitir captar esses aspectos mais relativos à subjetividade, como valores, sentimentos, atitudes, posturas, possibilitando uma compreensão mais profunda do objeto de pesquisa.

O estudo das representações sociais demandará uma diversidade de técnicas e métodos de coleta de dados que dependerão dos objetivos da pesquisa, do tipo do objeto a ser investigado, dos sujeitos do estudo e de sua abordagem teórica, apresentando-se, portanto, com um caráter plurimetodológico. Os principais métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa que se utiliza da teoria das representações sociais podem ser divididos em dois grandes grupos: interrogativos e associativos. Nos interrogativos, destacamos o uso das entrevistas e do questionário. E, entre os associativos evidenciamos o uso do teste de associação livre de palavras que permite identificar os elementos constituintes das representações, sua organização interna, distinguindo, assim, o núcleo central da representação (ABRIC, 1994).

4.1 *Lócus da pesquisa*

Ao levar em conta os objetivos do presente estudo, a opção pelo curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) aconteceu devido à sua tradição enquanto Instituição de Ensino Superior no Estado e por ter sido o local de formação da pesquisadora e onde surgiram as inquietações que impulsionaram a presente pesquisa.

É importante elucidar que o curso de Pedagogia da UFPE é ofertado tanto no Centro de Educação (situado no Campus Recife, Capital do Estado) quanto no Centro Acadêmico do Agreste (situado no município de Caruaru, no Agreste do Estado).

A escolha do curso oferecido no Centro de Educação (Campus Recife) como campo empírico de nossa investigação aconteceu não só pelos motivos anteriormente citados, como também por sua tradição: em seus 62 anos de existência configura-se como o curso de Pedagogia mais antigo do Estado e também como o que oferece mais vagas, sendo ainda o curso de maior entrada na UFPE (com entrada anual de 250 alunos) e um dos mais bem classificados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), além de ser um dos únicos que oferece os três turnos (PROJETO PEDAGÓGICO DO CE, UFPE, 2007; PÁGINA ELETRÔNICA DA UFPE).

Ao longo de seus 62 anos de existência, o curso de Pedagogia da UFPE presenciou parte da trajetória histórica dos cursos de Pedagogia no Brasil, passando pelas reformulações instituídas pelas legislações que regem o curso, culminando com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, que embasaram a última reforma do curso em 2007.

4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram estudantes concluintes do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, matriculados nos três turnos oferecidos (manhã, tarde e noite).

A opção pelos estudantes concluintes se deu por considerarmos que suas representações acerca do campo de atuação profissional do pedagogo contêm mais elementos teóricos e práticos, visto que estes já passaram por boa parte do processo de formação, tendo já cursado praticamente todas as disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso, o que pode lhes dar um maior embasamento formativo, além de já terem a possibilidade de atuar profissionalmente, ou até mesmo de já terem cursado a maioria das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, proporcionando também práticas profissionais e formativas.

Participaram da pesquisa 103 estudantes do 8º e 9º períodos de formação, matriculados nos três turnos oferecidos. Explicitamos que o curso de Pedagogia da UFPE, após a reforma curricular de 2007, passou a ser constituído por 10 períodos letivos, mas que, em decorrência de esse novo perfil ter sido posto em funcionamento

apenas no primeiro semestre de 2008, no momento de nossa pesquisa (primeiro semestre de 2012) a primeira turma desse novo perfil encontrava-se ainda no 9º período.

4.3 Procedimentos e Métodos de coleta de dados

Duarte (2004) alerta sobre a importância de escolher o método de coleta de dados a partir dos pressupostos teóricos e conceituais utilizados pelo pesquisador, uma vez que os procedimentos metodológicos devem dar conta do objeto de estudo e devem ser articulados e derivar da base teórica conceitual que apontará que procedimentos são mais adequados. Dessa forma, a teoria das representações sociais, que embasa teoricamente a presente pesquisa, permite uma abordagem plurimetodológica que possibilita a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, a depender do objeto de investigação e do grupo social a ser investigado.

O presente estudo optou pela utilização dos três instrumentos de coleta apresentados, por julgarmos que a articulação de mais de um método pode trazer mais elementos para a análise do fenômeno e enriquecer a pesquisa. Utilizamos, portanto, o questionário, o teste de associação livre e a entrevista semiestruturada.

A opção pela utilização do questionário foi por este apresentar facilidade de aplicação, processo e análise, assegurar maior representatividade, ter a possibilidade de atingir um grande número de sujeitos e ser mais objetivo (GIL, 1994).

A entrevista semiestruturada permite um maior contato entre o pesquisador e o sujeito de sua pesquisa e se mostra importante na medida em que possibilita ao pesquisador ter certa flexibilidade na lista de tópicos a serem respondidos, tendo condições de aclarar as questões que não tiverem sido respondidas por completo ou que ficaram duvidosas, podendo emergir novas perguntas no decorrer da entrevista (MATTOS, 2005). Esse instrumento de coleta também proporciona ao sujeito pesquisado expressar suas opiniões, crenças, saberes, sentimentos, desejos, pretensões, interagindo de forma mais harmônica com o entrevistador, que, por sua vez, pode analisar o entrevistado naquilo que diz e como diz (GIL, 1994).

A técnica da associação livre permite identificar o campo semântico da representação, possibilitando um acesso mais rápido e fácil aos elementos constituintes do universo semântico do objeto de investigação, além de conhecer sua estrutura, particularmente com a identificação dos elementos centrais e periféricos da representação (SÁ, 1996; ALMEIDA, 2005).

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre letivo do ano de 2012, sendo iniciada no mês de maio. Porém, na semana em que começamos a realizar a coleta, foi deflagrada uma greve dos professores universitários federais que perdurou até o mês de outubro na UFPE. Então, no mês de maio, realizamos a coleta de dados em apenas uma turma (9º período, manhã); a aplicação dos questionários nas demais turmas só aconteceu a partir do dia 2 de outubro.

A aplicação do questionário e do teste de associação livre (apêndice A) constituiu-se a primeira fase da pesquisa. A abordagem aos estudantes acontecia no momento das aulas das disciplinas obrigatórias oferecidas ao 8º e 9º períodos, sendo identificadas na tabela com os horários de aula afixada nos quadros de aviso do CE. Os professores das disciplinas disponibilizaram um espaço de tempo de suas aulas para que os estudantes respondessem aos questionários e ao teste de associação livre, o que acontecia após uma breve explicação sobre a pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B).

O questionário foi organizado em duas partes: a primeira visava traçar o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos investigados e a segunda tratava de questões referentes ao curso de Pedagogia e ao campo de atuação do pedagogo. O teste de associação livre encontrava-se anexo ao questionário e teve como expressão indutora “Campo de atuação do pedagogo”, à qual o estudante tinha que atribuir cinco palavras e, sem seguida, escolher dentre as cinco, duas palavras, em ordem de importância.

Responderam ao questionário e ao teste de associação livre todos os alunos que se encontravam na sala no momento de aplicação e que se disponibilizaram a participar da pesquisa, totalizando 103 estudantes.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas em um segundo momento, após uma pré-análise dos questionários, para que, com base nessa análise, fossem definidos critérios de escolha dos sujeitos entrevistados. Para Minayo (2010), é necessário haver um cuidado na amostra de uma pesquisa, que deve ser corretamente determinada (tanto qualitativamente, quanto quantitativamente), pois a mesma precisa compreender a totalidade do problema e ser o mais fiel possível à totalidade dos sujeitos.

Os critérios de escolha de participantes para responderem às entrevistas foi a busca por contemplar a diversidade encontrada no grupo maior, dando conta de sua multiplicidade, razão pela qual buscamos, primeiramente, entrevistar sujeitos de todas as 5 turmas, utilizando como critério respostas dadas no questionário referentes à escolha do curso de Pedagogia (estudantes que tiveram o curso como primeira escolha,

outros que o escolheram como segunda opção, por diversas outras razões) e à concepção do campo de atuação do pedagogo (estudantes que citam um amplo campo de atuação, alunos que focalizam o magistério).

No total, responderam às entrevistas (Apêndice C) 11 estudantes que foram contatados por telefone (os números foram fornecidos nos questionários). As entrevistas tiveram um roteiro para guiá-las, foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas, e tinham como finalidade aprofundar a compreensão das representações sociais que os estudantes constroem sobre o campo de atuação do pedagogo, além de aspectos que não tinham sido contemplados nos questionários.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados na pesquisa foram analisados em três partes, de acordo com os instrumentos utilizados. Primeiramente procedemos à análise das respostas dos questionários a partir dos quais procuramos, inicialmente, realizar uma análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, com o intuito de conhecer melhor os estudantes que estão no curso de Pedagogia, caracterizando-os segundo sexo, faixa etária, turma, renda mensal, etc. Nessa etapa das análises utilizamos métodos estatísticos de cálculo de frequência e confecção de gráficos e tabelas que auxiliaram na interpretação dos dados, que foram categorizados e tratados com o auxílio do *software Excel*.

As demais questões dos questionários foram analisadas consoante a técnica de *análise de conteúdo* (BARDIN, 2009), que permite a construção de uma rede de significados emergentes das falas dos sujeitos, partindo de procedimentos sistemáticos de tratamento dos dados, que incluem leitura, interpretação e descrição das mensagens, com o objetivo de realizar inferências e compreender os significados presentes nos discursos dos sujeitos (BARDIN, 2009).

Tentamos apreender nas respostas dos sujeitos ao questionário questões como motivo de escolha do curso, concepções sobre o mesmo, significados atribuídos ao campo de atuação do pedagogo e suas expectativas profissionais.

A realização da leitura flutuante foi o primeiro passo no tratamento das informações, permitindo uma primeira aproximação com o conteúdo das respostas dadas que, em seguida, foram categorizadas de acordo com seu conteúdo, visando

interpretar esses dados à luz do referencial teórico e de acordo com os objetivos de nossa pesquisa.

Para Bardin (2009, p. 145), “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Além disso, a autora considera que nesse processo podem-se empregar duas operações distintas: o procedimento em que o sistema de categorias é fornecido previamente e os elementos são classificados a partir destas; e o processo em que as categorias emergem dos elementos fornecidos pelo conteúdo dos dados (BARDIN, 2009). Nossos dados foram categorizados consoante o procedimento apresentado, portanto as categorias originaram-se dos conteúdos das falas dos sujeitos.

A segunda parte das análises ficou por conta dos resultados derivados do teste de associação livre de palavras, objetivando realizar uma identificação da organização interna da representação, distinguindo o núcleo central e os elementos periféricos. Tal análise foi realizada com o auxílio do software EVOC, que realiza o cruzamento quantitativo e estatístico da frequência de emissão das palavras evocadas no teste de associação livre, combinada com a ordem de importância atribuída pelo sujeito (SÁ, 1996; OLIVEIRA et al, 2005), formando um quadro de análise, denominado quadro de quatro casas, que permite uma melhor sistematização de tais dados, combinando a ordem média das frequências (MF) e a média das ordens médias de evocação (MOME). O quadro 1 apresenta o modelo de cruzamento realizado pelo EVOC.

FREQUÊNCIA	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO	
	1º Quadrante Prováveis elementos do núcleo central	2º Quadrante Constituintes do sistema periférico
	3º Quadrante Constituintes do sistema periférico	4º Quadrante Periferia distante

QUADRO 1. Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo EVOC

Feito o cruzamento de tais dados são definidos quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidades às palavras constituintes da representação. No primeiro quadrante estão as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da

representação; no segundo e no terceiro quadrantes estão localizados elementos constituintes do sistema periférico, mas que se apresentam como fazendo parte de uma periferia mais próxima do núcleo e que, por isso, são significativos para a representação; no quarto quadrante encontram-se os elementos que constituem a periferia mais distante da estrutura da representação, sendo um pouco menos significativo que os demais elementos. Partindo dos elementos apresentados e elencados pelo software, realizaremos uma interpretação e análise destes à luz da teoria das representações sociais (AGUIAR, 2004).

Os dados obtidos a partir da transcrição das entrevistas também passaram pelo procedimento da análise de conteúdo, que se apresenta como uma técnica plurimetodológica e polifuncional, tendo como principal objetivo realizar a interpretação do discurso, buscando ir além do dito e procurando desvendar o sentido que se esconde por trás do mesmo, visando à inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção das comunicações (BARDIN, 2009).

Através desse procedimento foi realizada uma categorização dos dados, identificando os conteúdos recorrentes e agrupando-os em categorias empíricas que emergiram de uma primeira análise e codificação desses dados. Após a categorização dos dados, realizamos uma análise e interpretação dos mesmos à luz da Teoria das Representações Sociais, através de um cruzamento qualitativo dos dados, com o objetivo de realizar inferências que nos levem a compreender melhor tais dados dentro de um contexto de significação.

O próximo capítulo apresentará os resultados das análises do questionário, do teste de associação livre e das entrevistas, intencionando, com base em todos esses elementos, apreender as representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre o campo de atuação do pedagogo.

5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Perfil dos participantes do estudo

Para compreender as representações sociais que um determinado grupo social constrói acerca de dado objeto, faz-se necessário, primeiramente, conhecer tal grupo, visto que o processo de construção das representações sociais não se dá no vazio e sim na interação entre o sujeito que representa e o objeto representado. Moscovici (1978) afirma que toda representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa, pois o sujeito imprime nas representações deste objeto suas características, valores, práticas sociais. Por isso, torna-se de suma importância caracterizar os participantes da pesquisa enquanto sujeitos que representam o objeto campo de atuação profissional do pedagogo.

O grupo de participantes, constituído por 103 alunos dos últimos períodos do curso de Pedagogia da UFPE, foi caracterizado segundo o semestre e o turno em que estão matriculados, o gênero, a faixa etária, a renda familiar e a escola de origem. Esses dados fornecem um perfil inicial dos sujeitos, que também foram caracterizados segundo o motivo de escolha do curso de Pedagogia e a concepção que possuem acerca deste.

Os estudantes pesquisados estavam matriculados no 8º e 9º períodos do curso de Pedagogia quando da coleta dos dados (período letivo de 2012.1). Dos 103 alunos, 60 cursavam o 8º período e 43, o 9º, distribuídos entre os três turnos oferecidos. Conforme podemos identificar na tabela 1, o turno da noite apresenta maior quantitativo de estudantes matriculados (44,7%), em seguida vem o turno da manhã (37,8%) e, por último, o turno da tarde (17,5%). É importante esclarecer que o turno da tarde só é ofertado em uma entrada por ano, enquanto os da manhã e noite são oferecidos nas duas entradas no momento do vestibular, ou seja, na primeira entrada são oferecidas duas turmas, uma no turno da manhã e uma no da noite, e na segunda entrada, há três turmas, manhã, tarde e noite. Por isso é possível perceber na tabela abaixo que só existem estudantes do 9º período nas turmas da manhã e da noite. Esse dado nos revela que a maior procura pelo turno noturno acontece pelo fato de possibilitar aos alunos exercerem outras atividades, principalmente trabalhar, durante os turnos da manhã e da tarde.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por turma (semestre e turno) em que estão matriculados

Turno	Semestre		Total	%
	8º	9º		
Manhã	17	22	39	37,8
Tarde	18	-	18	17,5
Noite	25	21	46	44,7
Total	60	43	103	100

É notório que o curso de Pedagogia possui a particularidade de ser prioritariamente frequentado pelo gênero feminino, sendo uma característica histórica e cultural desse curso. Em consonância com essa característica histórico-social do curso e com estudos sobre a temática (BRAÚNA, 2009; SARAIVA & FERENC, 2010; BASÍLIO, 2012; MONTEIRO, 2005), os dados se confirmam, revelando uma predominância do gênero feminino entre os participantes, sendo 96 (93,2%) estudantes do gênero feminino e apenas 7 (6,8%) do gênero masculino, como evidencia a tabela 2.

Tabela 2 – Participantes de acordo com o gênero

Gênero	F	%
Masculino	7	6,8
Feminino	96	93,2
Total	103	100

Não é objetivo deste estudo se aprofundar nas questões relativas às relações de gênero, porém é um dado relevante que precisa ser debatido quando se trata do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia, visto que, mais uma vez, se confirma o fato de ser frequentado majoritariamente por pessoas do gênero feminino, corroborando o fato social e cultural de que cursos de licenciatura, principalmente o de Pedagogia, são constituídos, em sua maioria, por estudantes mulheres, retratando uma histórica feminização do magistério.

Os dados obtidos a respeito da faixa etária dos estudantes revelam que estes estão concentrados majoritariamente entre 20 e 29 anos, sendo constatado um quantitativo de 37,9% tanto na faixa etária compreendida entre 20 e 24 anos quanto na faixa etária de 25 a 29 anos. Tais resultados aproximam-se dos dados revelados na

pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), em que se identificou que a maioria dos estudantes de Pedagogia que realizaram a prova do Exame Nacional de Cursos (ENADE) do ano de 2005 possuíam idade de até 29 anos (representando 56,7% do total de alunos). O referido estudo também mostra que dentre todos os cursos de licenciatura, o de Pedagogia é o que apresenta maior quantidade de estudantes com idade superior a 30 anos, inclusive possuindo alunos com mais de 40 anos. A tabela 3 apresenta os dados da faixa etária dos participantes do presente estudo, onde podemos identificar um percentual de 13% de estudantes na faixa etária de 30 a 34 anos, 3% com idade entre 35 a 39 anos e 8% com idade superior a 40 anos.

Tabela 3 – Participantes de acordo com a faixa etária

Faixa etária (em anos)	F	%
20 a 24	39	37,9%
25 a 29	39	37,9%
30 a 34	13	12,6%
35 a 39	3	2,9%
40 ou mais	8	7,8%
Não informou	1	0,9%
Total	103	100

Braúna (2009) traça um perfil dos estudantes do curso de Pedagogia matriculados entre 1998 e 2007 numa Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais, constatando que a média de estudantes que ingressam no curso é de 20 a 24 anos, porém a autora constata um aumento no número de estudantes que ingressam com 17 e 18 anos de idade, revelando que vem crescendo a quantidade de pessoas que entram no curso de Pedagogia imediatamente após a conclusão do Ensino Médio. Segundo Gatti (2010), a “faixa etária ideal” para um curso de Ensino Superior seria de 18 a 24 anos. Se levarmos em consideração, portanto, que os estudantes participantes da presente pesquisa encontram-se nos períodos finais do curso e que seu ingresso aconteceu no ano de 2008, verificaremos que 23% dos ingressantes tinham entre 18 e 19 anos de idade no momento de sua entrada no curso, caracterizando uma entrada imediata ou quase imediata no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio.

No que concerne ao tipo de escola que os estudantes frequentaram na educação básica, constatamos que há certo equilíbrio entre a quantidade de alunos que provêm de

escola pública (40%) e a dos que são provenientes de instituições privadas (39%); o restante (22%) teve uma formação mista, frequentando tanto escolas públicas como privadas, conforme nos apresenta a tabela abaixo:

Tabela 4 – Distribuição dos estudantes por escola de origem

Escola de Origem	F	%
Pública	41	40%
Privada	40	39%
Ambas	22	21%
Total	103	100

Esse dado vai de encontro aos resultados de outras pesquisas, como as de Gatti (2010), Basílio (2012) e Gatti et al (2009) que constataram que a maior parte dos estudantes de Pedagogia provêm de escolas públicas. Contudo, resultados dos estudos de Monteiro (2005) e Braúna (2009) apontam que é possível perceber algumas mudanças no perfil do estudante de Pedagogia, indicando que, apesar de a classe social da maioria dos estudantes que procuram o curso de Pedagogia permanecer inalterada (classe baixa a média), está havendo um aumento de alunos provenientes de instituições privadas de ensino, embora reconheçam que tal fato causa certa estranheza quando se pensa que muitas vezes as escolas privadas, são consideradas para a elite, classe que não costuma procurar o curso de Pedagogia como opção de formação superior.

Para complementar a discussão anterior, realizamos uma análise da renda familiar dos participantes da pesquisa, visto que são dados que nos dão subsídios para identificar a condição socioeconômica dos sujeitos. Como se vê na tabela 5, abaixo a maior parte dos estudantes possui renda familiar de 1 a 5 salários mínimos (69%), em seguida vêm os alunos que se situam na faixa de renda de 6 a 10 salários mínimos (22%); apenas 7% dos discentes possuem renda familiar acima de 11 salários mínimos (sendo 5% situados no intervalo de 11 a 20 e apenas 2% tendo renda maior que 21 salários mínimos).

Tabela 5 – Renda familiar dos participantes da pesquisa

Renda familiar (em salários mínimos)	F	%
1 a 5	71	69%
6 a 10	22	21%
11 a 20	5	5%
21 ou mais	2	2%
Não informou	3	3%
Total	103	100

Os dados referentes à renda familiar dos estudantes exprimem uma realidade já apontada pelos estudos de Gatti (2010), Monteiro (2005), Basílio (2012) e Braúna (2009), em que se pode observar uma maior predominância de estudantes de classe baixa a média baixa no curso de Pedagogia. Outros estudos que analisam a origem socioeconômica de estudantes de cursos de Licenciatura atribuem esse fato a uma “autosseleção” em que alunos que pertencem a classes sociais mais desfavorecidas, geralmente provenientes de escolas públicas, tendem a depositar no curso superior uma carga maior de expectativa de ascensão social e econômica, escolhendo-o, não raras vezes, pelo menor grau de dificuldade para ingressar e pela possibilidade de inserção rápida no mercado de trabalho, mesmo sendo um curso de menor prestígio social (LIMA & FERNANDES, 2006; SARAIVA, 2005; AQUINO, 2011).

A opção pelo curso superior é impulsionada por uma diversidade de fatores, de ordem pessoal, social e cultural, que podem influenciar na maneira como os estudantes concebem e vivenciam seu curso, constroem um sentimento de pertença àquela categoria profissional, criam expectativas (positivas ou negativas) acerca de sua profissão, bem como vão retratar os valores, os significados, os julgamentos e a identificação dos sujeitos com o curso escolhido (SARAIVA & FERENC, 2010; BASÍLIO, 2012; MANDÚ & AGUIAR, 2012a).

Identificar as motivações dos sujeitos na escolha do curso permite uma aproximação ao entendimento das representações sociais compartilhadas por eles. Jodelet (2011) entende que as representações sociais constituem fator importante no momento da escolha da formação acadêmica e profissional pelo indivíduo, podendo ser decisivas para o modo como os estudantes concebem seu curso, guiando também suas

práticas. A referida autora ainda afirma que o estudo das escolhas profissionais ajudaria a compreender a dinâmica social e simbólica que sustenta a tomada de posição dos sujeitos, levando em conta sistemas de valores e ideologias específicas dos diversos campos; nesse sentido seria possível uma comparação intercultural e o conhecimento dos processos de gênese dessas representações.

Assim, a identificação dos motivos que levaram os estudantes a escolher o curso de Pedagogia apresenta-se como mais um fator que auxiliará na compreensão das atitudes e julgamentos de valor assumidos pelos sujeitos no processo de socialização e na construção de suas representações sociais sobre sua profissão e formação profissional. No próximo tópico, realizaremos uma análise dos motivos de escolha do curso de Pedagogia pelos estudantes, buscando identificar os valores e sentidos atribuídos ao curso no momento de sua entrada na formação, as fontes e os tipos de informações recebidas, as influências na escolha, bem como realizar um mapeamento dos fatores sociais, culturais e econômicos que perpassaram essa decisão.

5.2 O início de uma trajetória: a escolha do curso de Pedagogia

Analisar os motivos e as condições determinantes do processo de decisão sobre o curso superior compreende levar em conta que tal processo não acontece de forma neutra e aleatória, mais que isso, torna-se fundamental a compreensão de que essa escolha pode ser determinada por fatores socioeconômicos, níveis e tipos de escolarização precedentes, práticas sociais e culturais compartilhadas, experiências profissionais anteriores, fontes e tipos de informações veiculadas na sociedade sobre o curso e seu campo profissional, influência de amigos e familiares, entre outros.

É importante destacar que esses fatores não irão influenciar de forma determinista a decisão sobre um curso universitário, entretanto considera-se que “as atitudes e escolhas dos indivíduos são tencionadas por saberes, valores e práticas socioculturais representativas de seus universos simbólicos” (SARAIVA & FERENC, 2010, p. 3). Ou seja, essa escolha compreende um processo de tomada de posição guiado pelo sentimento de pertença social, pelos sistemas de referência sociais e simbólicos constitutivos do sujeito.

A necessidade de identificar os motivos que levaram os participantes da pesquisa a escolher o curso de Pedagogia decorre do fato de que e configura de suma importância contextualizar o ingresso dos estudantes no curso de Pedagogia, especificamente os

motivos que os levaram a escolher esse curso como um dado essencial de análise e de auxílio no estudo de suas representações sociais acerca do campo de atuação do pedagogo, uma vez que essas representações não são apenas construídas durante o curso, ao contrário, muitas vezes a escolha baseia-se em representações já compartilhadas na sociedade, envolvendo também a definição sobre quem e o que o sujeito quer ser profissionalmente. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais guiam as ações, justificam as condutas e fornecem as noções teóricas sobre o objeto. As representações sociais que os futuros pedagogos têm de si, de sua futura inserção no mercado de trabalho e de sua função social podem ter orientado sua escolha pelo curso. Ao longo do curso, no entanto, as representações socioprofissionais vão sendo delineadas, incorporando as concepções prévias (do momento da escolha) e os valores e significados construídos durante a formação (JODELET, 2011).

Compreender a dinâmica que permeia a escolha profissional desses estudantes é levar em conta que sua inserção no mundo do trabalho é influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos, refletindo a atual realidade social, econômica, política e cultural da sociedade em que estão inseridos. Ao analisarmos a realidade brasileira, constatamos que a necessidade de rápida inserção no mercado de trabalho, assim como o desejo por melhores salários, ascensão social e estabilidade, é fator determinante na escolha de um curso de nível superior. As representações sociais sobre o curso e a profissão, por vezes, norteia os indivíduos nessa escolha, uma vez que estes possuem concepções quanto ao status da profissão, às condições de trabalho, às ocupações atribuídas àquela formação, à facilidade ou dificuldade de inserção no mercado de trabalho, etc.

Ao procedermos à análise das motivações que levaram os estudantes a escolher o curso de Pedagogia, foi-nos possível identificar uma diversidade de fatores elencados, conforme podemos identificar na tabela 6, a seguir. *A identificação com a área de educação ou com o curso de Pedagogia* foi o motivo de escolha para 15% dos estudantes, ao passo que 13% dos alunos disseram ter escolhido o curso no momento do vestibular pela *facilidade de entrada (nota de entrada baixa, grande quantidade de vagas, baixa concorrência)*, a decisão sobre curso, decorrente da *influência familiar*, foi listada por 12% dos alunos; outros 11% afirmaram ter escolhido o curso de Pedagogia para *complementar sua formação em Magistério (Normal Médio)*; 9% dos participantes da pesquisa disseram que a *experiência na área de educação e de ensino* foi a causa da escolha pelo curso, a *ampla área de atuação profissional* foi citada por 7% dos

estudantes; enquanto outros 6% elencaram o *desejo de ensinar* como fator, as *tentativas frustradas* para outros cursos juntamente com o *sentimento de despreparo para passar no vestibular para outras áreas* foi o que justificou a escolha de 5% dos alunos.

Os restantes 22% dos estudantes citaram outros fatores que motivaram sua opção pelo curso, porém a frequência com que foram citados não obteve um quantitativo significativo dentro do universo dos participantes. Dentre os motivos categorizados como outros, merecem destaque as seguintes justificativas de escolha: o fato de o curso ser da área de humanas, o reconhecimento da importância social do pedagogo, a possibilidade de estudar no horário noturno, a possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho, ter uma formação de nível superior, gostar de crianças e vocação.

Tabela 6 – Motivos para a escolha do curso de Pedagogia

Motivos de escolha	F	%
Identificação com a área de educação e com o curso de Pedagogia	18	15%
Facilidade de entrada (Nota, Quantidade de vagas, Pouca Concorrência)	16	13%
Influência familiar	14	12%
Complementar a formação do Magistério (Normal Médio)	13	11%
Experiência na área de educação/ensino	11	9%
Ampla área de atuação	9	7%
Desejo de ensinar	7	6%
Tentativas frustradas / Despreparo para outros cursos	6	5%
Outros	27	22%
Total	121*	100

Observa-se que o motivo de escolha do curso mais evidenciado pelos participantes da pesquisa foi a identificação com a área de educação e com o curso de Pedagogia, como pode ser verificado nas falas a seguir:

Me identificar com a área educacional desde cedo e não queria focar em uma única área (História, Matemática, por exemplo) por isto optei por Pedagogia por abarcar todas essas áreas (A72);

Porque era o curso com o qual eu tinha afinidade, o único que eu realmente queria (A65).

Estudos de Saraiva e Ferenc (2010), Braúna (2009) e Aquino (2011) apresentam resultados consonantes com os aqui apresentados, identificando a afinidade com a área de educação e com o curso de Pedagogia como fator decisivo na escolha do mesmo. Essa afinidade, nas pesquisas citadas, foi justificada pelos estudantes por já terem contato com a área, seja por formação inicial em curso Normal Médio ou por experiências na área de educação. Nossos achados aproximam-se dos dados apresentados, uma vez que 9% dos sujeitos afirmaram ter experiência na área de educação, quer em atividades administrativas ou, especificamente, na docência, e 11% explicitaram desejar complementar a formação do Magistério.

A facilidade de entrada foi relacionada como motivação de 13% dos discentes, que a atribuíram à baixa nota de ingresso no vestibular, à grande quantidade de vagas ofertadas e à baixa concorrência. É necessário salientar que o curso de Pedagogia da UFPE oferta, para o Campus de Recife, 250 vagas anuais no momento do exame vestibular, divididas igualmente em 5 turmas (2 na primeira entrada – manhã e noite; e 3 na segunda entrada – manhã, tarde e noite), constituindo-se no curso com maior quantidade de vagas, seguido pelos cursos de Direito (250 vagas), Ciências Contábeis (220 vagas) e Administração (200 vagas), todos no Campus Recife (MANUAL DO CANDIDATO, 2012). A baixa concorrência também é decorrente da vasta oferta de vagas, sendo essas duas variáveis diretamente relacionadas.

As falas de dois estudantes retratam essa realidade:

Devido a quantidade de vagas que esse curso oferece (A26).

Quantidade de vagas, pouca concorrência, horário adequado, conhecimento da profissão (A48).

Diversas pesquisas, como as de Saraiva e Ferenc (2010), Aquino (2011), Saraiva (2010), Basílio (2012) e Gatti et al (2009), corroboram nossos dados à medida que atribuem aos fatores baixa concorrência e quantidade de vagas uma grande influência na escolha do curso de Pedagogia pelos discentes. Gatti et al (2009) afirmam que os cursos de Licenciatura apresentam menor relação candidato/vaga em decorrência de uma não valorização e de um baixo prestígio social da carreira docente e do próprio curso de Licenciatura, bem como que os estudantes que optam por cursos de Licenciatura são, em sua maioria, oriundos de classes sociais de menor prestígio. Saraiva e Ferenc (2010) atribuem a essa decisão o fato de muitos dos discentes não terem sido aprovados em

outros cursos que eram sua primeira opção, decidindo pelo curso de Pedagogia em virtude da facilidade de entrada.

Esses dados precisam também ser analisados levando em consideração o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, já que foi constatado que a maior parte dos estudantes está situada numa classe social considerada baixa a média. Saraiva (2005), Aquino (2011) e Nogueira e Nogueira (2004) afirmam haver uma correlação entre a escolha pelo curso superior derivada da facilidade de acesso e o perfil socioeconômico dos estudantes, visto que pessoas oriundas de camadas sociais menos favorecidas tendem a realizar uma “autosseleção” no momento de escolher o curso de graduação que querem (e que podem) seguir. Essa autosseleção pode acontecer à medida que são escolhidos cursos que oferecem maior facilidade de ingresso, pois estes sentem-se despreparados para passar no vestibular de outros cursos mais valorizados socialmente que têm uma grande concorrência e necessitam de uma nota mais alta para entrada; além de que pessoas de classes sociais e econômicas mais baixas tendem a depositar no curso superior uma esperança de ascensão social e econômica e em decorrência disso não querem esperar muito para entrar na faculdade pública, razão por que procuram cursos com maior facilidade de ingresso que lhes permitem uma entrada quase que imediata no ensino superior público.

Esse dado apresenta grande relação com outro motivo de escolha citado pelos estudantes: tentativas frustradas e despreparo para outros cursos, conforme podemos identificar na fala de um dos participantes da pesquisa que diz que sua opção por Pedagogia aconteceu “porque a minha outra opção era na área de saúde e eu não me sentia preparada para o vestibular nesta área” (A27).

Assim, verificamos que a escolha do curso está inserida num contexto social de necessidade de uma formação de nível superior, mas que agregue características de possibilidade de acesso à universidade pública, rápida inserção no mercado de trabalho (uma vez que a inserção no curso permite a atuação profissional já nos primeiros períodos em atividades de estágio), alta taxa de empregabilidade, possibilidade de aprovação em concurso público que exija formação em nível superior, como observamos na fala de um dos estudantes quando inquirido sobre o motivo de ter escolhido o curso de Pedagogia: “Porque quero fazer concurso público que exige qualquer graduação” (A43).

Gatti et al (2009) afirmam que

o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez admitido por concurso, o candidato tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei” (GATTI et al, 2009, p. 10).

Dentro desse contexto, destacamos outro condicionante de escolha valorizado pelos estudantes, a ampla área de atuação do pedagogo. 7% dos participantes da pesquisa relataram terem se motivado a escolher o curso de Pedagogia por julgarem amplas suas possibilidades de atuação profissional, como percebemos nas falas de alguns entrevistados:

Por gostar de educação, e por perceber que a pedagogia oferece um campo amplo para atuação do profissional da educação (A70);

Pela amplitude da atuação do pedagogo em atuar em outros espaços de trabalho, que não seja escolar (A75);

Por ser um curso com uma amplitude de atuação (A23).

A concepção de uma ampla área de atuação como motivo de escolha está diretamente relacionada com o desejo de alguns estudantes de não seguir carreira docente, justificando sua escolha do curso de Pedagogia, um curso de licenciatura que tem como base a docência, pelo fato de lhes possibilitar a atuação em outros âmbitos que não a sala de aula ou a própria escola. Assim, o processo de escolha, mais uma vez, apresenta-se permeado de características sociais e individuais, porque os estudantes utilizam a graduação em Pedagogia como trampolim para a inserção profissional em outros âmbitos além da escola.

A não atratividade da carreira docente é tratada em alguns estudos (GATTI, 1997; AQUINO, 2011; GATTI et al, 2009) e relacionada às condições salariais e de trabalho do professor da educação básica, ao status associado à profissão, à sua desvalorização, à carga excessiva de trabalho, quando se leva em conta o tempo despendido em planejamento, confecção e correção de atividades e provas, além da dupla jornada de trabalho que muitos professores enfrentam para complementar sua renda, trabalhando em dois ou mais turnos.

Porém, em contrapartida, identificamos que para 6% dos estudantes, o que influenciou sua escolha da graduação em Pedagogia foi o desejo de ensinar. Essa concepção deriva de um entendimento mais aprofundado acerca dos objetivos principais

do curso e de seu funcionamento, assim como da referência social e histórica de que o curso de Pedagogia se destina a formar para a profissão docente, como também está diretamente relacionado a experiências profissionais prévias dos estudantes.

Constatamos que 52% dos discentes investigados exerciam atividade profissional no período em que prestaram vestibular para o curso de Pedagogia. Dentre os estudantes que trabalhavam, 39% realizavam atividades diretamente relacionadas à área educacional, como docentes, auxiliares de ensino, coordenação, e todos eles afirmaram que a atividade profissional realizada no momento de prestar vestibular influenciou em sua escolha do curso de Pedagogia. O restante dos estudantes dedicava-se a outras profissões, como: atendentes de call center, auxiliares administrativos, secretárias, comércio, entre outros.

Percebemos que são ocupações um pouco distantes da área educacional, que não exige conhecimentos específicos da área, e também que, em geral, trata-se de atividades de baixo prestígio social e que não costumam ter uma remuneração elevada, o que indica uma relação com a classe socioeconômica em que esses estudantes estão inseridos e a necessidade de inserção no mercado de trabalho mesmo antes de uma formação em nível superior, para, muitas vezes, ajudar na renda da família. Esses resultados indicam a necessidade de os sujeitos ingressarem numa graduação e, ao mesmo tempo, a relação entre sua situação socioeconômica e a escolha de um curso de menor prestígio, mas que proporcione uma garantia maior de ingresso do que outros cursos de maior prestígio que tendem a apresentar maior concorrência, maiores notas de entrada e maiores dificuldades de ingresso.

Nossos achados convergem nos resultados de pesquisas, como as de Basílio (2012), Saraiva e Ferenc (2010) e Maurício (2009), que identificaram uma ampla variedade de atividades profissionais exercidas pelos sujeitos antes de sua entrada no curso de Pedagogia em áreas semelhantes às citadas nesta pesquisa e, mais que isso, apontando para a prática profissional como fator de influência na escolha do curso e nos valores e expectativas atribuídos ao mesmo. Maurício (2009) reconhece que a prática profissional no magistério aflora nos sujeitos a opção pela profissão docente, assim como a formação anterior em curso Normal Médio, conforme citamos anteriormente.

A influência familiar foi citada por 12% dos estudantes como motivação para escolher o curso, conforme revelam os fragmentos a seguir:

Essa área está em minha família em muitas gerações: minha mãe é professora (pedagoga), minha avó foi professora (formada em história) e minha bisavó foi normalista (A2);

Por já possuir pedagogos na família, além de ter uma escola da minha mãe considerei importante continuar na área de atuação da família e me aperfeiçoar (A12);

Influência da família. Pai professor universitário, mãe psicopedagoga (A18).

A influência da família na escolha do curso de Pedagogia é um tema recorrente em diversos estudos, como os de Mandú e Aguiar (2012a), Basílio (2012), Saraiva e Ferenc (2010), Lima e Fernandes (2007), entre outras pesquisas que têm o curso de Pedagogia e o campo de atuação do pedagogo como foco. Consideramos, dessa forma, que a escolha profissional do sujeito é perpassada também pelos modelos familiares, que exercem uma grande carga de influência nessa escolha, permeada por valores e perspectivas acerca das profissões, articuladas também com a atuação desses familiares na área de educação.

Dentro desse processo de escolha do curso de Pedagogia, é importante apreender as fontes de que os estudantes se utilizaram para obter informações acerca do referido curso. Conforme os dados sistematizados no gráfico 3 a principal fonte de informação sobre o curso foram os familiares e amigos (26%), vindo depois internet (22%), escola ou professores do Ensino Médio (13%), estudantes ou egressos do curso (9%), manual do vestibular (5%), jornais e revistas (4%), curso de Magistério (4%), livros (2%), feira de profissões (1%), além de uma quantidade significativa de estudantes que afirmaram não ter qualquer tipo de informação sobre o curso (14%).

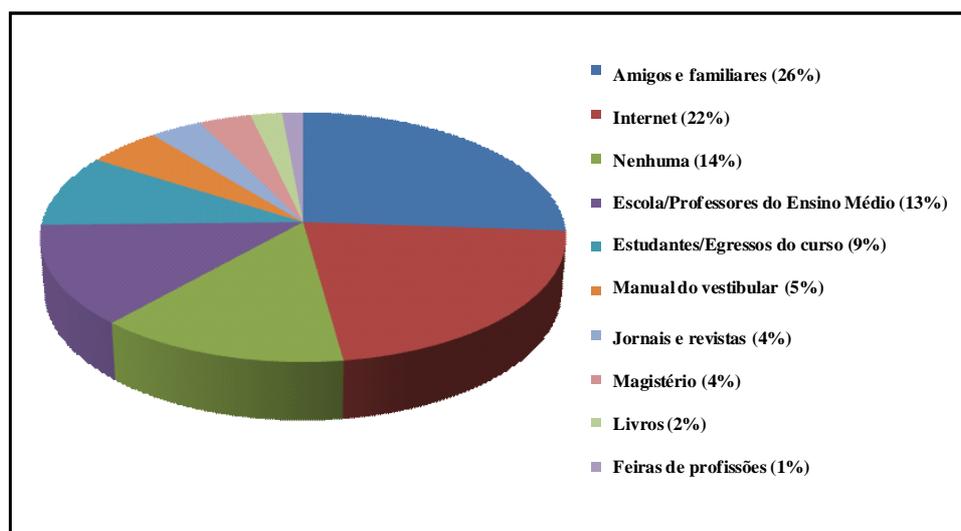


Gráfico 3: Fontes de informação sobre o curso de Pedagogia

Analisando o gráfico 3, percebemos a extrema ligação entre a predominância da família e de amigos como fonte de informações sobre o curso e a já discutida influência familiar na escolha da graduação em Pedagogia. Percebemos uma certa orientação vocacional dos estudantes que citam a escola e professores do Ensino Médio como fonte de informação. A formação no Magistério pode ser relacionada à discussão anterior que realizamos sobre a influência da formação anterior ao curso no processo de escolha. Corroborando nossos dados, encontramos o estudo de Saraiva e Ferenc (2010) que citam como fonte de informação principal dos sujeitos a família e amigos, identificando outras fontes, como revistas, jornais, orientação vocacional.

Além dessas fontes, alguns estudantes citaram que tipo de informações receberam sobre o curso, como podemos verificar nos enunciados abaixo:

Tinha muitas vagas e era um curso pra ser professora (A5);

Não tinha muitas informações, mas sabia que era para desenvolver atividades com educação (A10);

As piores possíveis. 1- Grande carga horária de trabalho. 2- Baixo salário (A42).

Esses aspectos podem ser diretamente relacionados com os motivos de escolha já citados e explorados ao longo de nossas análises, e retratam o tipo de informação que permeia o pensamento social acerca do curso de Pedagogia: voltado para a formação docente, com muitas vagas, mas, ao mesmo tempo, que a atuação profissional demanda uma grande carga de trabalho e que é pouco remunerada.

Outro aspecto que merece ser destacado é que para 82% das estudantes o curso de pedagogia não foi sua única ou primeira opção de escolha no momento de prestar vestibular. Alguns estudantes afirmaram ter prestado vestibular anteriormente e, por não terem conseguido aprovação em outros cursos, resolveram tentar a graduação em Pedagogia no vestibular seguinte; outros disseram que, no momento do vestibular, tinham interesse em outro curso, mas optaram por Pedagogia. Os principais cursos citados foram Psicologia (20%), História (19%), Serviço Social (12%), Letras (9%), Direito (7%), Jornalismo (7%), Geografia (6%) e Administração (5%). Os demais cursos elencados pelos estudantes foram categorizados como outros por terem, individualmente, baixas frequências, representando, no total, 33% dos estudantes. No geral foram cursos das áreas de saúde, de exatas e de ciências sociais aplicadas (segundo categorização de áreas da CAPES e do CNPQ).

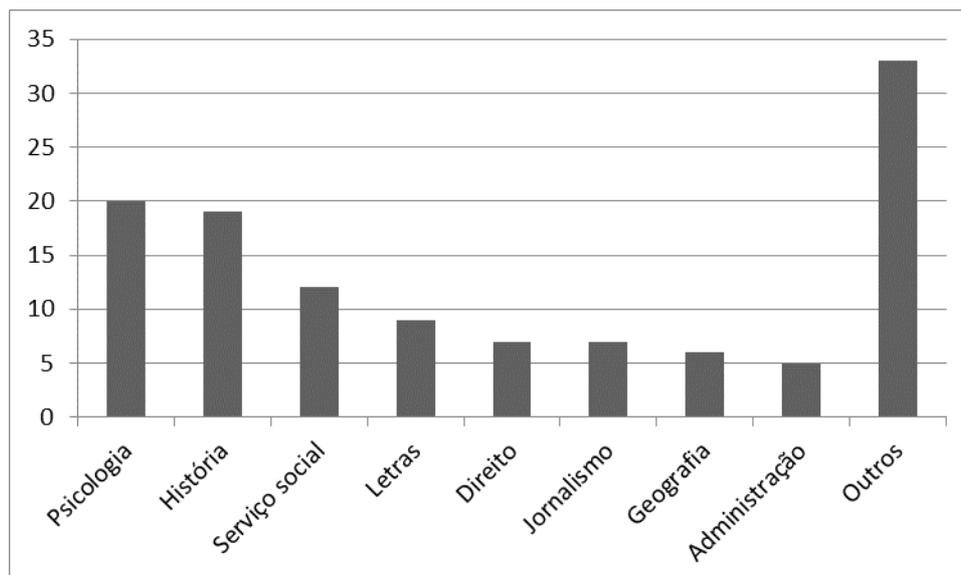


Gráfico 4 – Cursos citados como opção de escolha no vestibular

Esses dados ratificam nossas análises sobre a escolha do curso de Pedagogia, articulando-se com vários aspectos já destacados na presente pesquisa, como o sentimento de despreparo para prestar vestibular para outros cursos, a facilidade de ingresso no curso, o desejo de atuar em outros âmbitos que não o escolar. As tentativas frustradas e o próprio sentimento de despreparo para ingressar em outros cursos através de exame vestibular constituem-se como grande influência na escolha do curso de maneira secundária, relacionando-se diretamente com motivos já citados pelos estudantes para a escolha do curso.

Saraiva, Reis e Oliveira (2009) atribuem essa característica, recorrente em investigações sobre o curso de Pedagogia, a uma autosseleção acadêmica e social dos estudantes. Desse modo, além de a condição social ser um balizador na escolha do curso superior, como já foi destacado, os indivíduos tendem também a realizar uma seleção levando em conta suas afinidades na educação básica; por exemplo, estudantes que se identificavam mais com disciplinas como Português, História, Geografia, tendem a procurar cursos superiores na área de humanas (SARAIVA, REIS e OLIVEIRA, 2009).

Basílio (2012), Saraiva e Ferenc (2010) e Aquino (2011) também constataram em seus resultados uma prevalência de estudantes que não tinham o curso de Pedagogia como primeira opção de curso superior.

A partir dos resultados apresentados, foi-nos possível identificar uma grande diversidade de fatores e aspectos que influenciaram na opção pelo curso de Pedagogia, que nos auxiliaram a compreender que o processo de escolha do curso superior é

permeado de características sociais, culturais, econômicas, de questões subjetivas, associadas às representações sociais da carreira profissional. Segundo Saraiva e Ferenc (2010), tais fatores “são esclarecedores no entendimento de que as RS articulam várias funções nos grupos sociais, como a função de saber, a identitária, a avaliativa e a reguladora das práticas sociais” (p. 9). Portanto, consideramos que esses aspectos se combinam para formar um conjunto de valores, autoconceito, identificação, interesses e expectativas acerca do curso superior que se está escolhendo e de sua inserção profissional futura.

Entendemos, então, que as representações sociais constituem-se dentro de um contexto social permeado por valores, práticas sociais, experiências prévias, processos comunicativos que irão formar o conjunto de saberes relacionados a determinado objeto social que permite ao grupo compreender a realidade a partir de um sistema de referência próprio, atribuindo sentido às suas condutas, definindo sua identidade e legitimando as tomadas de posição e os comportamentos adotados (MOSCOVICI, 1978; ABRIC, 1994).

Sendo assim, continuaremos nosso objetivo de cercar o objeto, apresentando, a seguir, os significados e as concepções atribuídos pelos estudantes ao curso de Pedagogia, pois entendemos que sua concepção sobre o curso exerce influência em suas representações sociais sobre o campo de atuação do pedagogo, fazendo-se importante esse entendimento.

5.3 “Eu imaginava o curso para ensinar a dar aula, hoje vejo que ajuda a pensar a educação e refletir sobre ela”: o curso de Pedagogia na visão dos estudantes

No processo de construção das representações sociais sobre o campo de atuação do pedagogo articulam-se diversos fatores, como os já apresentados motivos de escolha do curso, valores e percepções que circulam na sociedade e, principalmente, a formação inicial desse estudante em seu curso de graduação. Segundo Jodelet (2011), os estudantes em formação profissional delineiam suas representações sociais acerca das funções e dos aspectos profissionais no decorrer do curso de graduação.

Por isso torna-se relevante compreender de que maneira o curso de Pedagogia é visto por seu estudante, tendo como ponto de referência o campo de atuação do pedagogo, nosso objeto de estudo. Destarte, trataremos nesta seção das significações atribuídas ao curso de Pedagogia por seus discentes, bem como da relação que eles

fazem entre a formação oferecida no curso e os espaços profissionais de atuação do pedagogo. As concepções acerca do curso foram subdivididas em categorias e analisadas à luz do referencial teórico, sendo a primeira parte das análises composta por quatro categorias que dizem respeito aos **significados atribuídos ao curso** e a segunda parte, dividida em cinco categorias que se referem às concepções do curso em articulação com as demandas de conhecimento do **campo de atuação do pedagogo**.

Os estudantes possuem uma concepção de que o curso de Pedagogia **proporciona uma sólida base teórica** ao pedagogo em formação, atribuindo um **significado de amplitude** ao curso. É o que expressam algumas das suas falas:

Pensei que fosse um curso fácil que tudo que fosse aprender ou ver, já tinha conhecimento. Então me percebi envolvida por teorias e produções de pesquisas de discussões que tem um marco conceitual teórico e político (A10);

Aqui vi o quanto o curso de Pedagogia proporciona para uma formação social. A minha formação aqui não está limitada a formação docente, mas uma formação sobre o papel do pedagogo na sociedade (A29);

Antes de entrar no curso achava que ele me permitiria conhecer melhor a instrumentalização de métodos e técnicas de ensino, entretanto ele promove algo além, que são os questionamentos em torno da educação (A24).

Como podemos observar, o curso de Pedagogia é considerado amplo e capaz de proporcionar uma boa base teórica a seus estudantes, indo além do aprendizado de métodos e técnicas de ensino e possibilitando ao discente uma formação teórica e contextualizada com o papel social do pedagogo, abrangendo a docência na sua plenitude.

É importante considerar que por muitos anos, o curso de Pedagogia teve um caráter tecnicista, desde a Lei da Reforma Universitária (5.540/68), homologada durante o regime militar, que regulava todo o ensino superior e de que resultou a Resolução nº 2/69 do CFE que regulamentava o curso de graduação em Pedagogia. Em decorrência disso, o referido curso baseou-se no modelo da racionalidade técnica em detrimento do caráter teórico-crítico necessário à formação do pedagogo (SILVA, 2006; LIBÂNEO, 2006). Este contexto histórico do curso aliado, muitas vezes, a uma formação anterior no Normal Médio (que é mais voltado aos processos técnicos e metodológicos), faz com que os estudantes se surpreendam ao se deparar com esse aspecto mais teórico e amplo do curso, que articula conhecimentos de várias áreas (a exemplo da psicologia, da antropologia, da história, da sociologia, da filosofia) para um entendimento mais

aprofundado do fenômeno educativo e do papel da educação e do educador na sociedade.

Entretanto, essa concepção foi reestruturada, principalmente, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que instituíram uma formação consolidada em fortes bases teóricas e interdisciplinares, articulada ao domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, aos procedimentos metodológicos a serem adotados, ao compromisso social do profissional da educação e ao desenvolvimento da consciência crítica acerca da realidade em que está inserido (ANFOPE, 2005; AGUIAR et al, 2006).

Assim, é perceptível que o curso de Pedagogia da UFPE vem desempenhando essa formação mais geral, proporcionando uma base teórica necessária à compreensão do fenômeno educativo, contextualizada com a realidade social, com os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atuação desse profissional no contexto histórico-social em que está inserido. Daí o pedagogo dispor de uma gama de conhecimentos que o tornarão apto a atuar nas questões relativas à educação e à formação humana como um todo, sendo um profissional que possui competência teórica, prática, crítica e reflexiva.

Nossos achados são corroborados com os resultados de pesquisas (BASÍLIO, 2012; MELO & CABRAL, 2011; CRUZ, 2008) que apontam essa percepção de amplitude formativa no curso de Pedagogia, ratificando a base teórica proporcionada.

Outra característica atribuída ao curso de Pedagogia é que este se apresenta para os estudantes como **reflexivo e humanizador**, acima de tudo **voltado para a formação humana**, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Com o tempo percebi o quanto o curso contribui para a formação humana como um todo. Possibilita pensar o homem em suas variadas dimensões (A86);

O curso como um todo permite uma visão humanizadora em relação a sociedade (A25);

O curso amplia o conhecimento em todos os âmbitos, nos tornando pessoas, sujeitos mais críticos e reflexivos (A81);

Acho que em relação a noção de realidade o curso ajudou muito, pois me mostrou qual meu papel dentro da sociedade (A35).

Essa característica tem relação direta com a categoria anterior, quando constatamos que a formação oferecida vai além do caráter técnico ou metodológico, propiciando, também, a capacidade de compreensão do contexto social, histórico, político e econômico em que está inserido, sendo capaz de refletir sobre sua intervenção

na sociedade, enquanto um profissional da educação que, acima de tudo, trabalha com a formação humana.

As teorias de Paulo Freire (1987, 1996) exercem grande influência na educação nacional como um todo, além de terem trazido inúmeras contribuições para a formação a ser oferecida no curso de Pedagogia. Para o autor, é papel da educação conscientizar o sujeito e situá-lo crítica e reflexivamente no mundo, entendendo que se deve desmitificar a realidade e entender que ela não é imutável. Mais que isso, é importante que o indivíduo tenha consciência de que pode realizar uma reflexão sobre a realidade e transformá-la.

O caráter reflexivo e humanizador do curso de Pedagogia decorre justamente desse entendimento de educação para a formação humana, para a conscientização, para a liberdade, indo além dos conteúdos escolares. Tendência derivada também da concepção crítico-social ou histórico-crítica da educação defendida por diversos autores (LIBÂNEO, 2008; SAVIANI, 2008) que demandam uma educação que articule os conteúdos com a realidade social para uma formação integral do sujeito, preparando-o de uma forma instrumental (por meio da aquisição de conteúdos escolares), mas também de uma forma social, cidadã e crítica. Tal tendência, além de refletir diretamente na educação escolar, reflete na formação do pedagogo, enquanto profissional da área de educação, que estará diretamente trabalhando com a formação humana de indivíduos, seja na docência ou em outras atividades educativas ou pedagógicas.

Dessa forma, a criticidade e a reflexividade são elementos indispensáveis à formação do pedagogo. E as DCNs legitimam esse caráter humanizador, crítico e reflexivo do curso de Pedagogia afirmando que este deve proporcionar a reflexão crítica do pedagogo e sua ação no desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006).

Os discentes também destacaram características desfavoráveis com relação ao curso de Pedagogia, tecendo-lhes críticas, por considerá-lo demasiadamente **teórico** e, em decorrência, **distante da realidade**, com pouca formação prática ou com certas **contradições entre teoria e prática**. É o que podemos identificar nas falas a seguir:

As lacunas entre teoria e práticas são muito grandes e a universidade, apesar das PPPs, não nos prepara para tais situações. Porém os discursos teóricos de uma educação de qualidade e aprendizagens significativas são ótimos (A47);

Eu acho um curso que traz algumas teorias muito distante/diferente da prática que encontramos nas escolas (A19);

Eu achava que o curso teria mais disciplinas voltadas para a prática de sala de aula (A65);

O curso [...] faz pouquíssima relação com a prática, o que fica evidente, quando o estudante se insere no mercado de trabalho (A87).

O caráter fortemente teórico atribuído ao curso de Pedagogia por seus estudantes é retratado também por Basílio (2012), Melo e Cabral (2011), Aquino e Saraiva (2011) e Gonçalves e Azevedo (2010). Essas pesquisas constataram que os estudantes consideram que há uma forte dicotomia entre a teoria estudada no curso e a prática necessária ao seu exercício profissional.

No entanto, a reforma do curso de Pedagogia da UFPE (PROJETO PEDAGÓGICO, UFPE, 2007), embasada nas DCNs (BRASIL, 2006), instituiu uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional, objetivando articular a teoria vista em sala de aula, a prática de ensino e a pesquisa educacional, buscando situar a relação teoria-prática como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo (MANDÚ & AGUIAR, 2012b).

Essa formação teórico-prática estaria vinculada ao componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP – (que substituiu o estágio curricular e é dividida em 8 disciplinas oferecidas ao longo do curso) que tem como objetivo oferecer ao estudante uma formação mais ampla e completa que articule a teoria vista em sala de aula ao campo do exercício do pedagogo e à pesquisa educacional. As PPPs (como as disciplinas são conhecidas pelos estudantes) visam fornecer ao discente uma unidade entre teoria e prática, buscando uma aproximação entre os saberes da formação e os saberes da prática, que serão proporcionados a partir da imersão do estudante em ambientes de atuação profissional (a primeira PPP tem como campo de pesquisa e prática as Organizações Não Governamentais, e as demais, têm como espaço a escola). A proposta das PPPs visa a uma articulação do aporte teórico do curso com a realidade, incentivando a reflexão e o senso crítico e funcionando como um eixo estruturador da formação do pedagogo e como uma prática formadora, porquanto oferece aos alunos uma aproximação com a escola e outros espaços educativos, enquanto campos empíricos e espaços de exercício profissional do pedagogo (MANDÚ & AGUIAR, 2012b).

Pimenta (1997) afirma que a atividade prática durante a formação favorece ao estudante o conhecimento de sua prática e a reflexão sobre a mesma, possibilitando a antecipação de possíveis dificuldades que irão encontrar em sua prática efetiva, à medida que integra tais conhecimentos adquiridos na prática aos vivenciados teoricamente durante o curso, de forma crítica e reflexiva, trazendo uma aproximação com os saberes da formação e os problemas profissionais. Para Lemos e Santiago (2006), tal prática vivenciada no curso de Pedagogia é uma preparação para a prática profissional.

Nossas análises expõem, portanto, a fragilidade do curso de Pedagogia, que mesmo buscando a ruptura dessa dicotomia histórica entre teoria e prática, encontra resistência nessa mudança. O caráter histórico de tal dicotomia reside nos primórdios da existência do curso, visto que desde sua criação, em 1939, o curso diferenciava a formação do especialista (bacharel) da do licenciado (bacharel que cursasse mais 1 ano de disciplinas didáticas), além de ser reforçada quando da instituição das habilitações – que mais uma vez diferenciava a formação do professor da do especialista (gestor escolar, supervisor, orientador educacional) – que regeram a formação do pedagogo por um longo período de tempo (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

Porém é preciso reconhecer que o curso de Pedagogia, objeto de nosso estudo, vem buscando a superação dessa fragmentação, mas que essa busca pela relação teoria/prática talvez precise trilhar novos caminhos, proporcionando aos estudantes uma maior articulação desses dois processos, talvez até mesmo buscando uma compreensão por parte dos alunos de que ambas, teoria e prática, são importantes em sua formação, visto que a teoria por si só não leva à transformação da realidade, nem tampouco a prática sem a teoria não se fundamenta, portanto nenhuma deve prevalecer sobre a outra (MANDÚ & AGUIAR, 2012b).

A **desvalorização** e o **baixo prestígio** social do curso e da profissão docente (base da formação do pedagogo) foram destacados por alguns estudantes, como podemos apreender:

Continuo gostando do curso, tenho aprendido muito e ampliado bastante meus conhecimentos. Contudo, fico muito desapontada com a desvalorização profissional a que o pedagogo está submetido (A80);

Minha perspectiva era mais empolgante, mais entusiasmada com a profissão principalmente com o status social em que eu via alguns profissionais, porém depois observei que ser professor, ser pedagogo é muito desvalorizado pela sociedade causando uma certa angústia profissional (A59);

Com o decorrer do curso e com as experiências de estágio venho observando o “pouco” valor que o professor tem na sociedade (A77);

Atualmente, considero que meus familiares tinham razão ao me aconselharem a não desistir de uma engenharia (agronomia) para cursar pedagogia. O curso não tem prestígio social, não remunera bem, além de ser longo e distante da realidade (A2).

A desvalorização é um tema recorrente quando se fala do curso de Pedagogia e, principalmente, da profissão docente. A área de educação em geral possui uma característica histórica de desvalorização, constituindo-se numa carreira de baixo prestígio social. Pesquisas realizadas com estudantes de pedagogia, como a de Basílio (2012) e a de Aquino (2011), retratam bem esse panorama de os estudantes se sentirem desvalorizados enquanto alunos de Pedagogia e enquanto profissionais da área de educação.

No entanto, essa desvalorização não fica restrita aos estudantes de licenciatura, perpassa o pensamento social. Gatti et al (2009) revelam que os jovens concluintes do Ensino Médio percebem o professor como um profissional desvalorizado. E os autores consideram que essa desvalorização é social e financeira, ou seja, ela não é decorrente apenas dos baixos salários pagos ao professor, mas também do baixo prestígio social atribuído à profissão e ao curso de formação desse profissional.

O desprestígio social atribuído ao curso de Pedagogia e à profissão docente derivam da má remuneração do professor, acrescida das péssimas condições de trabalho desse profissional (principalmente dos que atuam em escolas públicas), da violência nas escolas, do fracasso escolar, do acúmulo de funções, de sua falta de autonomia, entre outros aspectos (BASÍLIO, 2012; ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Inclusive esse aspecto de desvalorização da profissão de professor é o que leva muitos estudantes de Pedagogia a optar por uma atuação profissional em outros ambientes que não o escolar, conforme será tratado mais adiante.

A relação direta entre valorização profissional e remuneração, provavelmente é o motivo pelo qual os estudantes atribuem ao curso de Pedagogia a característica de **mal-remunerado**; nesse caso, identificamos que esse aspecto diz mais respeito à atuação profissional do pedagogo do que ao próprio curso, por isso esta categoria, assim como as demais que iremos tratar adiante foram classificadas na categoria **concepções do curso em articulação com o campo de atuação profissional do pedagogo**.

A questão da baixa remuneração está diretamente relacionada à desvalorização social da profissão docente, e apresenta-se como uma grande apreensão por parte dos

estudantes, como afirma A11: “[...] tenho medo da desvalorização salarial”. Conforme Gatti (1997), há uma relação entre a remuneração e o desempenho profissional, de modo que uma baixa remuneração pode vir a afetar a autoestima e o valor social atribuídos pelo sujeito à sua profissão, influenciando na eficácia de sua atuação profissional, ou até mesmo fazendo com que haja uma supervalorização de determinados aspectos em detrimento de outros. Entre os estudantes de Pedagogia, podemos identificar uma maior valorização das demais atividades profissionais desenvolvidas pelo pedagogo em detrimento da atividade docente, justificada pelos baixos salários pagos ao professor.

Dos depoimentos dos estudantes é possível apreender que eles consideram o curso **focado na docência**. Essa concepção não está distante da realidade do curso, já que essa é a especificidade da graduação em Pedagogia: a formação para a docência. Porém faz-se necessária uma análise mais acurada acerca desse aspecto, por ele ser visto como algo negativo pelos alunos. Como é destacado por alguns estudantes:

Este curso de Pedagogia da UFPE, está direcionado principalmente para a formação de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental (A10);

Houve um descontentamento, no primeiro dia de aula a palestra no auditório me fez acreditar que o curso tinha uma visão ampla, preparava para além da sala de aula e, no entanto, é muito restrita a ela (A52);

Sim, antes via o pedagogo atuando em empresas, hospitais, hoje vejo a UFPE preparando apenas para sala de aula, ou seja, o pedagogo como professor e só (A89);

Sua especificidade está na formação docente uma ou duas cadeiras (eletivas) são voltadas para outros ambientes não escolares (A59).

Conforme já apontado anteriormente, o curso de Pedagogia deve ter como base da formação do pedagogo a docência, articulada a outros conhecimentos pedagógicos que possibilitem a seu egresso exercer uma infinidade de atividades que demandem conhecimentos e práticas educativas e formativas, em ambiente escolar ou não (DCNs, BRASIL, 2006). Dessa maneira, podemos afirmar que o curso de Pedagogia da UFPE encontra-se em consonância com o que foi instituído pelas DCNs, tomando a docência como base da formação do pedagogo.

Entretanto, essa formação para a docência deve ser perpassada por uma formação que articule outros conhecimentos mais amplos, como a atividade educativa em espaços não formais de ensino, a gestão, o planejamento e avaliação educacionais, a

pesquisa e difusão de conhecimento, etc (BRASIL, 2006). Esse aspecto mais amplo do curso instituído pelas DCNs envolve a atuação desse profissional em outros espaços de atuação que não a instituição escolar.

Diante do exposto, identificamos os motivos da insatisfação dos estudantes quando afirmam que o curso é “limitado à formação docente apesar do pedagogo ter um amplo campo de atuação” (A29). Aspecto descrito em outros estudos, como os de Melo e Cabral (2011), Basílio (2012) e Aquino (2011), que constataram um descontentamento dos alunos ao avaliarem a centralidade da formação docente em seus cursos de Pedagogia, a qual acaba deixando de lado os outros aspectos formativos exigidos pela legislação.

Podemos asseverar, portanto, que, apesar de prever uma atuação profissional mais ampla para seu egresso, o curso de Pedagogia da UFPE tem seu foco e centralidade na docência, mas que, segundo seus estudantes, precisa melhorar sua contribuição para outras áreas além da docência, possibilitando-lhes uma formação voltada para outras áreas que não a docente.

A possibilidade de formação ampliada, articulada com a desvalorização e o desprestígio social da profissão de professor, com os baixos salários e as péssimas condições de trabalho desse profissional, entre outros aspectos negativos destacados a respeito da profissão docente, vem acarretando um desejo acentuado e crescente de atuação nas outras áreas emergentes do campo de atuação do pedagogo em detrimento da sala de aula e do ambiente escolar como um todo, como destacam os estudos de Braúna (2009), Aquino e Saraiva (2011) e Aquino (2011).

Segundo Oliveira (2010), as DCNs, ao instituírem uma amplitude de possibilidades de atuação do pedagogo e uma formação mais ampla que englobe os conhecimentos necessários ao seu exercício profissional, despertaram nos estudantes uma maior intenção de atuar em outras áreas de atuação e certa resistência a atuar na sala de aula. Para Gatti (1997), a escolha de um curso de Licenciatura não se constitui necessariamente em escolha da carreira docente, visto que muitos discentes procuram esses cursos sem a pretensão de exercer a profissão docente.

Ainda dentro da discussão da formação oferecida pelo curso de Pedagogia e de sua articulação com a prática profissional, outros estudantes deixaram de lado a centralidade na docência, mas constataram que sua graduação é **voltada para o ambiente escolar**. Depreendemos, portanto, que, na visão desses alunos, a formação oferecida vai além da docência, mas ainda se limita ao ambiente escolar como espaço de

atuação profissional do pedagogo. Mais uma vez percebemos insatisfação nas falas dos discentes, uma vez que consideram que o pedagogo deve estar apto a exercer atividades profissionais em diversas outras áreas que não apenas a área escolar, como podemos perceber nas falas abaixo:

A grade curricular do curso é muito boa, no entanto sinto falta de discussões sobre a atuação do pedagogo em lugares fora da escola (A73);

O campo é amplo, mas a UFPE só foca em escola. A gente acaba ficando com o olhar somente voltado para a instituição escolar (A18);

Sua referência é uma pedagogia voltada para escola, esquecendo um pouco de outras formas de atuação (A50);

Eu vejo o discurso da grande quantidade de lugares/campo para atuação do pedagogo, mas eu vejo que o curso só forma para trabalhar em escolas (A19).

À medida que consideram que a formação é restrita ao ambiente escolar, os estudantes especificam as lacunas deixadas na formação oferecida pelo curso de Pedagogia:

Acredito que deveriam existir mais disciplinas e que fossem obrigatórias para a área de educação não-formal, pedagogia hospitalar, empresarial, inclusiva, entre outras... (A58);

A meu ver o curso deixa a desejar em áreas como a de Recursos Humanos e na Área de Coordenação pedagógica, onde só se tem aprofundamento os alunos que tem interesse pela área e procuram por eletivas” (A7);

Ainda não! Acho que principalmente quando se fala em espaços não-formais de educação (A48).

Diante do exposto, depreende-se que, embora as DCNs e o Projeto Pedagógico do curso Pedagogia do CE evidenciem a atuação dos pedagogos em espaços não escolares e a importância de o curso de Pedagogia proporcionar uma formação que atenda a essas necessidades formativas, é possível constatar lacunas quando não deixam claro quais seriam esses espaços, referindo-se a eles como “outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 6).

É possível identificar, portanto, que a instituição escolar constitui-se como principal *locus* de atuação do pedagogo, ocupando lugar privilegiado na formação acadêmica do pedagogo. A abertura aos espaços de atuação não escolares, por vezes, acontece apenas em algumas disciplinas pontuais, ou em forma de disciplinas eletivas; raramente há um espaço de discussão no curso que trate dessa amplitude de atuação do

pedagogo e de que forma esse profissional pode mobilizar os conhecimentos adquiridos em sua formação pedagógica em atividades extraescolares.

O curso de Pedagogia da UFPE assume em seu Projeto Pedagógico (UFPE, 2007) a docência como base para a formação e a identidade do pedagogo, instituindo a escola pública como guia para essa ação. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CE explicita que:

Em que se pese o reconhecimento da centralidade da docência como base da formação e do trabalho profissional do pedagogo entende-se também a necessidade de se conceber a pedagogia materializada em um trabalho pedagógico mais amplo da interação formativa entre os sujeitos em espaços escolares e não-escolares, ampliando os estudos e discussões sobre o que é intencionado alcançar nesses espaços educativos (UFPE, 2007, p. 11).

Depreende-se, portanto, que o curso de Pedagogia não visa apenas à participação do pedagogo em atividades restritas às instituições escolares, mas adota também os espaços não escolares como espaços legítimos de atuação profissional. Pode-se identificar no curso de Pedagogia da UFPE a oferta de duas disciplinas obrigatórias voltadas especificamente para a área de movimentos sociais; e embora uma tenha como título “Processos formativos em **Espaços Não Escolares**”, na prática restringe-se ao campo dos movimentos sociais. Enquanto disciplinas eletivas, pudemos constatar os componentes curriculares “Gestão educacional em espaços não escolares”, “Políticas de educação não formal no Brasil” e “Recursos Humanos em Educação”, que podem facultar aos estudantes um aprofundamento quanto a esse aspecto da atuação profissional do pedagogo em espaços não escolares (LEITÃO et al, 2010).

Em contraposição aos relatos anteriores, existe uma concepção entre os alunos de Pedagogia de que seu curso **proporciona uma base formativa** para o exercício profissional de seu egresso em diversas áreas, atentando em que o curso não se aprofunda em outras áreas que não a docência, mas dá certa base, seja à medida que apresenta aos alunos a diversidade de campos que demandam a atuação profissional de um pedagogo, seja em algumas disciplinas específicas que tratam dessa atuação em ambientes como as Organizações Não Governamentais ou na área de Recursos Humanos, ou a partir de conhecimentos gerais que podem ser aplicados em outros ambientes que não apenas a escola.

Os fragmentos de fala dos estudantes exemplificam essa concepção:

O curso nos mostra uma atuação além da escola. Nos apresenta vários espaços para atuação, mas ainda deixa a desejar em algumas áreas (A29);

Temos apenas uma pequena base que “pincela” o que devemos saber para atuar, mas os campos de atuação são tão diversos que nem mesmo na universidade nos damos conta de todos e quais são (A74);

Em partes, acredito que proporciona sabermos um pouco de cada campo de atuação. Mas de fato formar para atuar em tais campos não (A79);

O campo de atuação está cada vez maior e o curso ainda não dá conta de tudo. Porém seria impossível fazer isso (A27);

Completa não, mas dá uma boa base (A65).

Esses estudantes, no geral, ao ingressarem no curso, possuíam uma perspectiva mais restrita do curso de Pedagogia e das atribuições profissionais do pedagogo, porém, no decorrer do curso, ampliaram essa visão ao compreender a amplitude de conhecimentos mobilizados no curso de Pedagogia e sua articulação com a formação do pedagogo para atuação profissional em diversas áreas.

Assim, podemos dizer que os conhecimentos adquiridos durante o curso, a partir das teorias vistas nas disciplinas, das experiências em estágios, da interação com os pares, proporcionaram aos discentes a construção de novos quadros de referência sobre o curso de Pedagogia e o campo de atuação do pedagogo.

Essa concepção é acrescida de um entendimento, por parte dos estudantes, de que a base dada pode ser complementada por uma busca individual dos alunos, procurando cursar disciplinas eletivas que propiciem uma formação ampliada (como a de Recursos Humanos), participando de grupos de estudo ou de projetos de pesquisa, realizando leituras além das sugeridas, além de considerarem a importância da formação continuada no processo de formação profissional e a experiência prática como articuladora dos conhecimentos adquiridos no curso e os mobilizados na atuação profissional. Vejamos o que dizem os estudantes:

Sabemos que todos os cursos têm suas deficiências, porém, considero o curso da UFPE dá uma boa formação para aquele aluno que busca estudar com eficiência (A84);

Acho que durante o percurso o aluno precisa direcionar algumas disciplinas, leituras e pesquisas sobre a área que deseja atuar, pois o curso deixa a desejar (A76);

Precisa pesquisar, estudar além do cronograma do curso e fazer uma pós (A92);

Acredito que a nossa graduação fornece uma base para iniciar a carreira, mas, a nossa formação deve ser continuada (A66);

Como todo curso só a experiência que vai formar por completo o profissional (A55).

É preciso levar em conta que mesmo não sendo repleto de disciplinas específicas para o ambiente de trabalho em que o pedagogo estaria apto a atuar (além das instituições escolares, ONGs, empresas, hospitais, entre outros), o curso de Pedagogia da UFPE, acima de tudo, pretende promover uma sólida e ampla formação ao seu estudante, oferecendo-lhe um conhecimento mais global dos processos educativos e pedagógicos, articulados aos conhecimentos teóricos sobre psicologia, história, sociologia, filosofia, antropologia, entre outros, que darão subsídios para o egresso do curso exercer qualquer função educativa ou pedagógica, independente do ambiente de atuação.

Para Aguiar et al (2010),

a visão ampla advinda da sua formação sobre as ciências aplicadas à educação, o pensamento estruturado e o modelo mental que o curso de pedagogia proporciona, aliados à organização e planejamento dão ao pedagogo condições de desenvolver um trabalho multidisciplinar nas organizações empresarias trazendo assim inúmeras contribuições para a sociedade.

Acerca da formação profissional, Almeida (2006) pondera que esta deve oferecer ao formando saberes teóricos que, articulados aos práticos e à dimensão individual de identidade, contribuirão para o exercício profissional. Ou seja, o curso de formação deve propiciar a base da formação e os conhecimentos necessários para o exercício profissional, porém cabe ao indivíduo realizar a articulação desses conhecimentos adquiridos em sua atividade profissional. Por isso, para a autora, a formação deve ser ligada aos saberes teóricos e práticos, permeada pela reflexividade, possuindo uma dimensão individual e coletiva, acima de tudo, contínua e progressiva. Essa concepção aproxima-se do entendimento que os estudantes expressaram, da importância da experiência no momento de articular os conhecimentos adquiridos no curso com a função que desejam desempenhar, além da necessidade de busca de ampliação do conhecimento para a área específica que se deseja seguir, visto que a formação deve ser contínua e progressiva, inclusive havendo a necessidade de uma atualização constante do conhecimento, e da formação continuada.

Aquino (2011) e Basílio (2012) constataram que a participação dos estudantes em atividades extracurriculares durante sua formação, como projetos de extensão, grupos de estudo, atividades de pesquisa, proporcionou a descoberta de outros espaços

de atuação do pedagogo além da escola, identificando, inclusive, que houve mudanças nas concepções dos alunos se cotejarmos as que possuíam quando ingressaram no curso com sua visão depois do envolvimento nessas atividades. Esses dados articulam-se diretamente com a realidade de nossa pesquisa, em que pudemos depreender que as trajetórias construídas durante o curso propiciaram aos estudantes o conhecimento de outros espaços de atuação profissional além do ambiente escolar, e como os conhecimentos teóricos e pedagógicos mobilizados e adquiridos ao longo do curso possibilitam sua atuação nesses diversos campos.

Diante do exposto, é possível considerar que as representações sociais do campo de atuação do pedagogo estão diretamente relacionadas com os significados atribuídos pelos estudantes à sua formação inicial, que é permeada pelas experiências e trajetórias trilhadas ao longo do curso. Sua formação inicial pode validar as concepções que esses sujeitos possuíam da profissão escolhida no momento do exame vestibular, ou modificar essa representação. Para Moscovici (1978), a Representação Social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores.

No próximo tópico, aprofundaremos as questões relativas ao campo de atuação do pedagogo através das representações sociais elaboradas pelos estudantes de Pedagogia.

5.4 O campo de atuação do pedagogo nas representações sociais dos estudantes: análise dos questionários

No intuito de apreender as representações sociais sobre o campo de atuação do pedagogo construídas pelos estudantes de Pedagogia, realizamos uma análise exaustiva das respostas dadas por esses sujeitos no questionário quando motivados a expressar suas representações e sentidos atribuídos a esse objeto.

Desse modo, essa discussão acerca das atuais atividades profissionais atribuída ao pedagogo a partir das DCNs apresenta-se como uma temática relativamente nova, visto que, historicamente, a graduação em Pedagogia veio se configurando um curso voltado, quase que exclusivamente, para a formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, e, nesse caso, com um sentido mais estrito de docência, entendendo-a apenas como ensino em sala de aula (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

Após a homologação das DCNs, o funcionamento do curso de Pedagogia e as possibilidades de atuação do pedagogo continuaram sendo temáticas recorrentes não só nas discussões de pesquisadores da área, como também nas de professores e estudantes do curso. Torna-se, pois, de fundamental importância compreender de que forma o campo de atuação do pedagogo é representado pelos formandos do curso de Pedagogia, uma vez que entendemos que as representações sociais apresentam-se como teorias socialmente criadas, com o intuito de provocar uma melhor compreensão acerca de determinado objeto social relevante para o grupo, em que são mobilizados valores e significados atribuídos a esse objeto, com uma aplicação prática e comunicativa (MOSCOVICI, 1978).

Assim, constituiu-se como objeto principal de nossa pesquisa a apreensão das representações sociais do campo de atuação do pedagogo circulantes entre os estudantes de Pedagogia, por considerarmos este um entendimento essencial na compreensão do modo como esses estudantes (futuros pedagogos) concebem sua prática profissional, que valores são atribuídos por esse grupo, de que forma esses saberes são mobilizados em suas práticas sociais cotidianas, em experiências vivenciadas e partilhadas durante o curso.

A partir do diálogo com a Teoria das Representações Sociais, apresentaremos os resultados derivados das análises realizadas com base nas respostas dadas pelos estudantes de Pedagogia ao questionário aplicado na primeira fase de nossa pesquisa. É válido salientar que utilizamos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) como método de análise, de acordo com o qual procedemos a categorização dos dados, que serão apresentados de forma minuciosa no decorrer desta seção. Após o procedimento de análise, chegamos a cinco categorias que sintetizam as representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia.

A primeira categoria emergente dos nossos dados denota que os estudantes possuem uma perspectiva de que o campo de atuação do pedagogo é **amplo**, aspecto que se evidencia nos seguintes depoimentos:

Acredito que seja muito amplo, pois nos tempos de hoje o pedagogo pode atuar em vários campos (A64);

É um campo amplo. Como disse além das escolas (professor, coordenados, técnico, gestor e outros) hoje, muitas empresas e instituições contratam pedagogos, a exemplo disso são as multinacionais hospitais, assessorias e outras (A46);

Pude ver no decorrer do curso, que o campo de atuação do pedagogo é bem mais vasto do que muitos pensam, pois nem só de sala de aula vive um pedagogo. Este profissional pode atuar em diversos espaços: escolares, nãoescolares, na educação informal (A91).

Analisando as falas dos estudantes, percebemos que a perspectiva de amplitude relacionada ao campo de atuação do pedagogo diz respeito a dois aspectos: primeiro, à diversidade de **espaços** institucionais em que o pedagogo pode exercer suas atividades de trabalho, como fica claro nos fragmentos destacados nas falas acima; mas também à percepção de atuação desse profissional em atividades profissionais que envolvam **processos educativos** em seu sentido mais amplo, como podemos depreender dos fragmentos que se seguem:

O campo de atuação do pedagogo está bastante ampliado, não se restringindo apenas aos espaços formais de educação (escola), mas também aos não-formais com caráter educativo, além de empresas, hospitais, etc (A8);

O Pedagogo é um profissional muito importante no desenvolvimento educacional e profissional de um indivíduo, para tanto se faz necessária a participação do pedagogo nos mais diversos espaços de formação de pessoas (A56);

Acho que o campo pedagógico é muito amplo não só abrange escolas, mas no campo social geral (A103);

Muitas pessoas restringem o conceito de educação apenas a escola, quando na verdade educação está para além de escolarização. Ou seja, o pedagogo pode atuar onde possa ser possível existir aprendizagens (A70).

Esse aspecto amplo atribuído ao curso de Pedagogia está relacionado às várias áreas de atuação profissional em que o egresso de Pedagogia poderá atuar: escolas, empresas, hospitais, Organizações não Governamentais (ONGs), entre outros. Ao associarem a propriedade de amplitude à sua representação sobre o campo de atuação do pedagogo, deduzimos que os estudantes têm como fundamento as concepções defendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, quando da instituição de possibilidade de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, sem realizar qualquer delimitação de quais espaços seriam esses, caracterizando-os como áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme está expresso em seu artigo 4º

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 6).

Basílio (2012) deparou-se com uma realidade que se aproxima da nossa pesquisa, pois a autora identificou que os estudantes de Pedagogia atribuíam uma forte concepção de amplitude ao seu curso de graduação, concluindo que esse aspecto está diretamente relacionado às várias oportunidades de trabalho que a formação proporciona. Aquino e Saraiva (2011), por sua vez, identificaram, em suas análises sobre as representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos egressos do curso de Pedagogia, o entendimento, por parte dos participantes da pesquisa, de que atualmente está aumentando a demanda pelo pedagogo em diversos âmbitos da sociedade, havendo uma real possibilidade de inserção desse profissional nesses diversos ambientes de trabalho, escolares e não escolares. Gonçalves e Azevedo (2010), ao pesquisarem sobre a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão, depararam-se com uma perspectiva de educação como um processo amplo que se dá nos mais variados espaços.

Compreendemos, então, que os estudantes atrelam a perspectiva de atuação profissional em diversos âmbitos à perspectiva de educação como fenômeno abrangente que acontece nos mais variados âmbitos sociais. Os alunos avaliam, portanto, que a possibilidade de atuação profissional do pedagogo em diversas áreas acontece devido à amplitude dos processos educativos que se dão nas mais diversas esferas que compõem a vida social. Por ser bastante amplo, o campo educativo não restringe-se à escola, pois os fenômenos que o envolvem encontram-se presentes em diversas esferas e espaços da sociedade, configurando diferentes instâncias da educação.

Portanto, é preciso ter presente que a amplitude de áreas e ambientes de atuação previstos pelo pedagogo está totalmente imbricada com essa vasta dimensão da educação, que envolve uma extensa gama de processos educativos, que podem acontecer em ambientes escolares ou não, como está instituído nas próprias DCNs.

Libâneo (2010), para quem o campo educativo é bastante vasto, afirma que a prática educativa configura-se como uma prática social que intervêm no desenvolvimento humano e se realiza em diversos ambientes da sociedade, compreendendo a educação como o conjunto de processos formativos que podem ocorrer em ambientes como a família, o trabalho, os meios de comunicação, além da

escola. Tais práticas podem ser sistematizadas (educação formal e não formal) ou não (educação informal).

A atividade profissional do pedagogo deve estar voltada para a educação intencional e sistematizada, que pode se dar em ambientes não formais ou não escolares, como, e principalmente, em ambientes formais ou escolares. Assim, percebemos a abrangência do conceito de educação para além da considerada formal/escolar.

Acreditamos que a representação que os estudantes possuem de que o campo de atuação do pedagogo é amplo está fundamentada tanto nas regulamentações que embasam o curso de Pedagogia como nas discussões teóricas que perpassam o funcionamento do referido curso. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais estão relacionadas com o contexto em que são produzidas, articulando elementos presentes na realidade social com o campo simbólico, conferindo sentido e significado ao objeto de representação. Assim, ao representar, o sujeito constrói uma rede de significações em torno do objeto, articulando os conhecimentos que já circulam no meio social com aspectos subjetivos e individuais.

Apesar dessa concepção de que o campo de atuação do pedagogo configura-se como amplo, principalmente devido à sua fundamentação legislativa, os estudantes ponderam que faltam oportunidades de inserção desse profissional em outros ambientes educativos que não o escolar, justificando que o exercício profissional do pedagogo ainda não está consolidado nas outras áreas e, ainda, que ele não possui atribuições definidas para trabalhar nessas instituições não-escolares. Daí, os estudantes possuem uma perspectiva de que o campo de atuação do pedagogo, apesar do discurso de ser amplo, na prática ainda está muito ligado ao **ambiente escolar**.

Os estudantes afirmam que

O campo de atuação do pedagogo é bastante extenso. Atualmente podemos trabalhar praticamente em todas as instituições, porém o que nos falta são as oportunidades, pois não se abrem muitas vagas para o pedagogo em outro local fora da escola (A12);

Acredito que o campo de atuações do pedagogo está se expandindo cada vez mais, mas infelizmente a nossa formação é restrita para a sala de aula. Atraiu-se o papel pedagógico do educador em no ensinar em sala de aula e perdeu-se a amplitude das formas de atuação (A47).

Essa compreensão demonstra uma ligação com a já discutida perspectiva dos alunos de que o curso de Pedagogia prepara apenas para a docência, possuindo certa deficiência em outras disciplinas que deem respaldo para que os futuros pedagogos

desempenhem funções profissionais além da docência. Os alunos percebem que, apesar de o pedagogo estar apto a atuar em diversos lugares, não se encontra preparado para isso, pois não recebe formação adequada.

Além de destacarem esse argumento como causa da dificuldade em atuar em outros ambientes, os discentes também acreditam que ainda falta às próprias empresas, hospitais e demais espaços em que seja prevista a prática profissional de um pedagogo, uma abertura maior em seu quadro de funcionários para esse profissional. O estudante A10 acredita que “muitos espaços estão fechados para nós, justamente, porque esta identidade está sendo formada. E existe muito preconceito, tanto no mercado quanto na própria universidade, sobre entender o papel do pedagogo na sociedade” (A10).

A concepção de que o campo de atuação do pedagogo está diretamente voltado ao ambiente escolar, no entanto, é carregada de uma visão desfavorável e desvalorativa por parte dos estudantes. Porém é preciso considerar que, apesar da compreensão de que os processos educativos são amplos e acontecem em variados âmbitos e espaços da sociedade, o que demandaria a prática profissional de um pedagogo, o objetivo principal do curso de Pedagogia é a formação docente para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, inferimos que, malgrado alguns estudantes o terem como aspecto desfavorável, permanece a representação por parte dos mesmos de que o campo de atuação do pedagogo está voltado para o ambiente escolar, no qual podemos identificar o aspecto estável das representações sociais à medida que incorporam um aspecto histórico e enraizado do curso, embora marcadas por contradições que expressam, diversas vezes, modulações individuais, como o não interesse pela prática docente, ou a supervalorização das demais atividades profissionais exercidas pelo pedagogo.

Destacamos que a carreira docente apresenta-se como uma atividade não atrativa para a maioria dos estudantes, e que a escola se configura como ambiente em que estes não desejam atuar, refletindo a desvalorização social da profissão docente, aspecto já discutido na seção anterior. Para as pedagogas pesquisadas no estudo de Aquino e Saraiva (2011), “o fato da escola ser hoje um campo estigmatizado e não valorizado faz com que os seus profissionais procurem outros espaços de atuação” (p. 262). A desvalorização social e financeira da profissão docente afigura-se uma forte justificativa dos estudantes para a procura ou desejo de atuar nas áreas emergentes de atuação do pedagogo.

Gatti (1997) explicita que estudantes de licenciatura nem sempre apresentam preferência pela escolha da carreira docente, identificando que muitos dos que fazem uma licenciatura não pretendem exercer a profissão docente. Assim, a inserção do pedagogo em outros ambientes pode representar maior valorização social e profissional para além das dificuldades encontradas na carreira docente e possibilidade de conquistar, além de melhor status social, melhores condições de trabalho e de salário.

A outra categoria encontrada nas falas dos participantes da pesquisa diz respeito à percepção de que o campo de atuação do pedagogo tem como característica as **más condições de trabalho e salário**. Compreendemos que esse aspecto, não obstante ser relacionado pelos estudantes ao campo de atuação do pedagogo no geral, acha-se diretamente articulado com a perspectiva da profissão docente, principal campo da Pedagogia. Assim, os estudantes acabam atribuindo as características mais marcantes dessa ocupação, especificamente, ao contexto mais geral do campo de atuação desse profissional.

Constatamos, que a representação do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia está ancorada na concepção da profissão docente, uma vez que eles incorporam aos elementos e características dessa atividade os novos elementos provenientes do objeto representado, o campo de atuação do pedagogo. O processo de ancoragem tem como função incorporar o objeto às representações, num sistema de pensamentos pré-existentes, e, ao mesmo tempo, estabelecer uma rede de significações em torno do mesmo, guardando, portanto, particularidades que já circulavam no contexto social e que nem sempre estão completamente relacionadas ao novo objeto (SANTOS, 2005).

Os estudantes consideram:

Um campo bastante vasto de possibilidades, embora mal remunerado (A57);

São muitas funções e uma remuneração baixa. Além das péssimas condições de trabalho (A22).

Conforme foi mencionado, os discentes atribuem ao exercício profissional do pedagogo a concepção de que esse profissional é mal remunerado e possui péssimas condições de trabalho em qualquer ambiente em que atuar profissionalmente.

Esse entendimento também está diretamente relacionado com a **desvalorização** social do profissional pedagogo, do curso de Pedagogia e da área de educação no geral. Para os estudantes:

O pedagogo é um profissional que pode atuar em muitas áreas (meios escolares ou não escolares, empresas, hospitais) apenas falta reconhecimento e valorização (A37);

Que embora ainda seja amplo, pois pode este atuar em hospitais, empresas, escolas, etc. Este profissional ainda é pouco reconhecido e a representação social deste profissional para a maioria das pessoas ainda é defasada, pois todos que se remetem ao pedagogo fazem a mesma pergunta: tanta profissão, porque tu quer ser professor? (A7);

Acho que tem crescido muito, porém acredito que ainda está longe da valorização (A93).

A desvalorização descrita pelos estudantes ultrapassa os aspectos específicos da carreira docente, já tratados por nós, como uma área desvalorizada socialmente devido aos baixos salários pagos ao professor, à sobrecarga de trabalho, à violência a que o professor está submetido em seu dia a dia, entre outras questões já levantadas e discutidas. O próprio curso de Pedagogia carrega o estigma de possuir baixo prestígio social e, em decorrência disso, de ter uma grande carga de desvalorização.

Aquino (2011) constatou em sua pesquisa com egressos do curso de Pedagogia que trabalham em ambientes extraescolares uma desvalorização dos profissionais da educação em sentido mais amplo. Para ela, embora o mercado esteja aberto para esses pedagogos eles têm dificuldade em consolidar-se profissionalmente, seja no tocante à carreira, aos níveis salariais ou à própria (des) valorização e (des) prestígio atribuídos a esse profissional.

Infere-se, portanto, que a inserção do pedagogo em ambientes de trabalho extraescolares está revestida de sentidos diretamente associados à desvalorização dos profissionais da educação. Apesar de o pedagogo estar apto a trabalhar nesses ambientes, de a legislação determinar e assegurar o seu exercício do pedagogo nessas atividades profissionais, e de as próprias instituições não escolares absorverem esse profissional, ainda é notória a grande carga desvalorativa associada ao mesmo, atrelada à sua formação em um curso de graduação considerado de baixo prestígio social e às condições salariais a que o pedagogo está submetido. Além de todos os aspectos já mencionados, soma-se a falta de definição das atividades a serem desempenhadas pelo pedagogo nesses espaços, juntamente com a própria desinformação desse profissional quanto à sua função nessas áreas e às suas reais possibilidades de atuação.

Conseqüentemente, os estudantes expressaram que o campo de atuação do pedagogo ainda está num processo de configuração, ainda está se estabelecendo nessas

novas áreas previstas pelas DCNs e, por conseguinte, ainda possui uma indefinição em suas **atribuições profissionais**. Para os estudantes, as atividades que o pedagogo pode desenvolver fora do contexto escolar ainda precisam de uma maior definição e clareza. A estudante A44 justifica:

Sei que a atuação do Pedagogo é um campo amplo: empresas, hospitais, escolas, tribunais de justiça, etc... Mas saber as atribuições desse profissional nesse campo, eu não saberia dizer, acho que isso me entristece às vezes (A44).

Quando voltada ao ambiente escolar, a função do pedagogo está bem delimitada e bem definida na concepção dos estudantes, e ele pode exercer atividades de ensino em sala de aula, coordenação pedagógica, gestão escolar, entre outras. Mas, quando se trata de outros ambientes de trabalho, como empresas, ONGs, hospitais, suas atribuições ainda precisam ser mais bem definidas, mesmo que, em seu artigo 4º, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmem que o pedagogo está apto a exercer funções de

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 6).

Assim, os participantes da pesquisa entendem que tais funções nem sempre são atribuídas aos pedagogos, afirmando que muitos não possuem essas atribuições quando inseridos profissionalmente nas áreas extraescolares. Depreende-se, portanto, que, mesmo com a inserção do pedagogo nesses outros ambientes de trabalho, muitas vezes sua função continua desconhecida, até distorcida, e nesses casos, o egresso do curso de Pedagogia acaba realizando atividades que não são específicas de sua formação, como atividades burocrático-administrativas, ou suas atribuições misturam-se com as de outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais.

Por isso os estudantes parecem, muitas vezes, insatisfeitos com essa falta de clareza das reais funções e atribuições profissionais do pedagogo fora do ambiente escolar, bem como sentem falta de maiores esclarecimentos sobre essa temática durante sua formação no curso de Pedagogia, o que resulta, por vezes, num sentimento de despreparo para atuar nesses outros espaços.

Na visão das egressas do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa de Aquino e Saraiva (2011), mesmo atuando em ambientes extraescolares como pedagogas, não há uma legitimidade da função desse profissional nesses espaços não formais. Elas atribuem essa realidade à ausência de aportes teóricos sobre essas práticas

em sua formação inicial, além de sentirem certa dificuldade em articular os conhecimentos adquiridos no curso com a prática fora do ambiente escolar.

Contudo, alguns alunos têm uma concepção mais definida das atribuições do pedagogo, como podemos identificar nos argumentos a seguir:

Entendo que o pedagogo é formado para saber organizar e planejar os conteúdos, metas e perspectivas almejadas pela instituição (de ensino, empresarial ou hospitalar), de forma tal que consiga a participação ativa de todos os componentes da mesma. Assim como o mesmo deve procurar ter um olhar e uma postura humanizadora na instituição (A60);

O Pedagogo é um profissional muito importante no desenvolvimento educacional e profissional de um indivíduo, para tanto se faz necessária a participação do pedagogo nos mais diversos espaços de formação de pessoas (A56).

Nesse sentido, depreendemos uma articulação entre as funções atribuídas ao pedagogo e o sentido de formação humana conferido a esse profissional. Como já destacamos na seção anterior, quando analisamos a concepção de humanização atribuída ao curso de Pedagogia pelos participantes da pesquisa, esse aspecto de sua formação está relacionado a seu exercício profissional. Uma vez que a característica de humanização é conferida ao pedagogo, compreendemos que, na visão dos estudantes, esse profissional deve atuar realizando atividades educativas que visem à formação humana, política e crítica dos indivíduos.

De acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o pedagogo, em sua prática profissional, deve ser capaz de mobilizar os diversos conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação para desenvolver práticas educativas que ultrapassem a função técnica da educação e promovam o desenvolvimento de uma formação mais completa do indivíduo, formação humana, cognitiva, intelectual e social.

Complementando esse entendimento, Silva e Santos (2011) afirmam que

a missão da Pedagogia no mundo do trabalho é criar um caminho que leve as pessoas a transformarem conhecimento e informação em saberes que se perpetuam através da aquisição de novos saberes, gerando assim um ciclo de aprendizagem e não simplesmente apreender técnicas de como ser mais eficiente para o sistema produtivo (p. 23).

Em síntese, é possível inferir que as representações construídas pelos estudantes acerca do campo de atuação do pedagogo resguardam as contradições da formação do pedagogo que perpassaram boa parte da história do curso, primeiramente como um curso de formação de especialistas em educação, que não tinham uma área definida para

atuar; posteriormente como docente de cursos de formação de professores em nível médio, mas sem que se tratasse de uma atividade específica desse profissional; por fim, enquanto professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em contraste com o especialista das áreas de orientação educacional, supervisor e administrador educacional (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

A homologação das DCNs visou acabar com a ruptura existente na formação do pedagogo, e terminou abarcando todas as áreas em que esse profissional já vinha atuando. Assim, o curso passou a ter, oficialmente, a docência como base formativa, mas articulada às demais atividades pedagógicas e educativas exigidas de um profissional da educação. Dessa maneira, na construção das representações sociais, os estudantes tendem a incorporar diferentes aspectos da realidade do objeto de representação, o campo de atuação do pedagogo, motivo pelo qual identificamos a concepção de que ele é amplo, porém com atribuições ainda não totalmente definidas, e, ao mesmo tempo, de que o campo apresenta ainda forte ligação com o ambiente escolar, visto que é a base de formação do pedagogo e seu principal campo de atuação, segundo as legislações que fundamentam essa formação.

Em resumo, podemos inferir que as representações sociais construídas pelos sujeitos são associadas a diversos fatores, incorporando elementos do objeto, como seu caráter social, histórico e simbólico. Monteiro (2005, p. 41) entende que as representações sociais

são construídas a partir do conjunto de ações compartilhadas por determinado grupo e expressam suas crenças, valores e sentimentos em relação aos objetos do mundo social, que o seu estudo possibilita compreender a interação entre o universo individual e as condições sociais nas quais os indivíduos interagem, e permite, ainda, compreender os processos que intervêm na adaptação sócio-cognitiva dos indivíduos às realidades cotidianas e ao seu ambiente social e ideológico (MONTEIRO, 2005, p. 41).

Os significados que se estabelecem em relação ao objeto, então, manifestam uma seleção das informações e saberes disponíveis sobre o objeto, orientada por valores e experiências do sujeito e do grupo. É preciso compreender, portanto, que no processo de representação o sujeito não reproduz passivamente o objeto, mas o reconstrói, a partir de um sistema de significação e valores existentes em seu grupo social, que ao mesmo tempo que o indivíduo apreende e reconstrói o objeto, ele se constitui enquanto sujeito, situando-se no universo social e material. Por isso as representações auxiliam na

construção da identidade grupal e do sentimento de pertença em relação àquele grupo em que o indivíduo se encontra inserido (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Moscovici (1978) evidencia que as representações sociais, mais que opiniões sobre determinado objeto, são teorias coletivas sobre o real, construídas e compartilhadas pelos sujeitos em um contexto social. Alves-Mazzotti (2008) complementa dizendo tratar-se de “sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” (p. 23).

Assim, mais do que opiniões, as RS apresentam-se como teorias do senso comum, que orientam a compreensão acerca de determinado objeto, produzidas em um contexto social específico, tendo como função promover a construção de uma realidade comum, a comunicação e interação dos sujeitos no grupo social em que estão inseridos, e principalmente, orientar as práticas e justificar as condutas.

Afigura-se-nos importante, também, apreender as expectativas profissionais delineadas pelos estudantes de Pedagogia, por compreendermos que as representações sociais possuem uma dimensão prática de orientação das condutas e de justificativa das tomadas de posição, constituindo-se como um saber prático. Entendemos que as RS do campo de atuação do pedagogo elaboradas pelos estudantes de Pedagogia, ao produzirem uma rede de significados relacionados a esse campo, articulam uma dimensão prática a essas significações, razão pela qual compreendemos que essa representação irá interferir nas expectativas profissionais construídas pelos estudantes, pois segundo entendemos, as expectativas não possuem apenas uma dimensão individual e subjetiva, mas são construídas, também, com base em possibilidades concretas e conhecimentos sociais (AGUIAR, 2004; AQUINO, 2011).

Conforme Abric (1994), as representações sociais são guias para a ação, orientando as práticas e as relações sociais; para o autor, a representação social “é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e de expectativas” (ABRIC, 1994, p. 3). Depreende-se que as RS servem como guia de interpretação da realidade, permeado por valores sociais e com função de definir a identidade grupal, orientar as práticas sociais e justificar as tomadas de posição.

As expectativas profissionais apreendidas nas falas dos estudantes dividem-se em 4 categorias: **ensinar, trabalhar nas outras áreas de atuação do pedagogo, fazer concurso público e seguir carreira acadêmica.**

A primeira categoria refere-se ao ato de **ensinar**, que é declaradamente a principal função profissional do pedagogo e um dos elementos das representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia, conforme já foi debatido nessa pesquisa. Observamos que, quando da elaboração dessa perspectiva pelos estudantes, concorreram diversos aspectos, como a formação oferecida no curso de Pedagogia (que tem a docência como base), a concepção de que a área de ensino é a que oferece maior número de vagas para esse profissional, a trajetória histórica do curso de Pedagogia que consolidou a prática docente como a essência da atuação do pedagogo, entre outros.

Para Gatti (2010), a escolha da docência apresenta-se como a maneira mais rápida de entrar no mercado de trabalho, visto que a possibilidade de exercício profissional nessa área é relativamente mais alta do que em outros ambientes. E, segundo os resultados de Aquino (2011), a atuação na docência incorpora a compreensão de que as chances profissionais no ambiente escolar são elevadíssimas.

Por outro lado, é possível identificar expectativas baseadas na representação de que o campo de atuação do pedagogo é amplo e de que esse profissional pode atuar em diversas áreas, como podemos identificar nas falas de alguns estudantes:

Atualmente faço estágio no TJPE e pretendo me especializar nesse campo de atuação, olhando o pedagogo no judiciário. E espero não precisar atuar em sala de aula (A47);

Bem, como já trabalho em uma empresa pretendo seguir este caminho. Levando o curso de Pedagogia para a empresa. Trabalhando no setor de pessoal, mas também pretendo se tiver espaço e tempo. Trabalhar em escola, nem que seja só um expediente (A54);

Não ir para a sala de aula e atuar em ONGs, coordenação pedagógica, e em outros espaços não-escolares (A49).

Atrelado à concepção de amplitude de possibilidades e espaços de atuação do pedagogo em seu exercício profissional, destaca-se o desejo de atuar nas áreas emergentes de atuação do pedagogo em detrimento da atividade docente. Os estudantes relatam não possuir o desejo de exercer a profissão docente, justificando que é uma atividade desvalorizada, mal remunerada, sem condições estruturais de funcionamento, permeada por violência, etc, corroborando as nossas análises anteriores.

Nos depoimentos dos discentes percebe-se que a maioria dos que têm a pretensão de atuar em outros ambientes que não os escolares são pessoas que já atuam nesses ramos, seja como estagiários de pedagogia ou exercendo outras funções que não

são específicas do pedagogo. Aquino (2011) atribui às trajetórias trilhadas ao longo da formação, e principalmente às experiências vivenciadas pelos egressos do curso, a função de definir as perspectivas de atuação na profissão. Em sua pesquisa, a autora afirma que as trajetórias construídas ao longo do curso possibilitaram às pedagogas o conhecimento de outros espaços em que pudessem atuar, assim como também a importância do fazer pedagógico em outras áreas, para além do ambiente escolar.

Gonçalves (2010) diz que essa percepção desvaloriza a atividade docente e afirma que as DCNs contribuíram para que os estudantes desenvolvessem esse sentimento de resistência à atividade docente. E, para Gatti (1997), nem todos os estudantes de licenciatura pretendem exercer a profissão docente, expressando preferência por outras funções profissionais.

Diante da realidade social, cultural, política e econômica em que estamos inseridos, compreendemos que as relações de trabalho nem sempre se dão de forma satisfatória para os sujeitos que exercem atividades profissionais. A questão remunerativa figura no imaginário social como um dos principais aspectos a serem analisados no processo de atuação profissional, atrelada às condições de trabalho, carga horária, valorização da profissão, etc. Depreende-se, portanto, que as expectativas e escolhas profissionais não são baseadas apenas em características e perspectivas pessoais, mas em todos os elementos do contexto histórico e socioeconômico de inserção do sujeito.

Gatti et al (2009) indicam que no Brasil vem se observando uma crescente demanda pelas carreiras do serviço público, que têm como principal característica o ingresso por concurso público e a estabilidade profissional. Nesse contexto, podemos compreender a terceira categoria de expectativas profissionais elaboradas pelos estudantes de Pedagogia, o que é ilustrado pelas falas dos alunos:

Fazer concurso público para Pedagogo em alguma instituição Federal. Não necessariamente para atuar em sala de aula (A79);

Realizar concurso público na área educacional (A62);

Bom, como já estou estudando para concurso no nível médio, pretendo quando terminar o curso, prestar concurso para nível superior (A35).

Analisando o conjunto dos depoimentos dos discentes, deduzimos que a intenção de ingressar em carreiras do exercício público profissional expressa, justamente, o desejo de estabilidade e de melhores condições de salário, principalmente quando os

estudantes especificam o ambiente em que pretendem prestar o concurso, “instituição federal”, pois como é de conhecimento comum, trata-se de um espaço que apresenta maiores valores remunerativos, além de conferir mais status social.

A expectativa criada a respeito da própria inserção no serviço público é mais importante para os estudantes do que o próprio exercício profissional que ele vai exercer, característica expressa nas falas dos sujeitos quando afirmam que pretendem prestar seleção pública independente da área ou da função exigida.

Por fim, identificamos um alto índice de respostas relacionadas à expectativa dos estudantes de Pedagogia por seguir carreira acadêmica, ou seja, prosseguir sua formação em cursos de pós-graduação – a maioria cita mestrado e doutorado – com a intenção de atuar profissionalmente na docência em nível superior. É o que retratam os depoimentos apresentados a seguir:

Irei continuar meus estudos (Mestrado). Formada em pedagogia, apenas, não conseguirei, provavelmente, um emprego com boa remuneração. Além disso, privilegiei mais atividades acadêmicas (monitoria, PIBIC, extensão) do que experiências práticas (estágio) (A2);

Pretendo continuar me dedicando as atividades da academia, fazer o mestrado. Pretendo atuar como professora da educação básica de escola pública e também docente no ensino superior (A46).

Diante dos dados apresentados, concluímos que compartilhamos com Aquino (2011) a compreensão de que as experiências vivenciadas pelos discentes ao longo de sua formação inicial permitem a construção de significados relacionados à sua prática profissional, influenciando na elaboração de expectativas de atuação profissional. Assim, depreendemos que o engajamento das estudantes em atividades mais ligadas ao meio acadêmico, como participação em grupos de estudo, monitoria, extensão e iniciação científica, desenvolvem no estudante de Pedagogia a perspectiva da docência no ensino superior como possibilidade de atuação do pedagogo.

A compreensão desse aspecto suscita mais uma discussão relacionada à atividade docente, visto que estudantes especificam sua perspectiva de atuação como docentes de nível superior, isto é, continuam atribuindo a função de docência ao pedagogo, porém em outro nível de ensino que não a educação básica. Essa característica pode ser compreendida sob a ótica de que os estudantes possuem uma identificação com a prática docente, porém reconhecem as dificuldades enfrentadas pelo professor da educação básica, principalmente aquele que atua em instituições públicas de ensino. Dessa forma, a docência no ensino superior apresenta-se como possibilidade

deste profissional exercer sua atividade profissional em um ambiente que oferece mais status social e melhores condições de remuneração. Melo e Cordeiro (2008) corroboram essa conclusão a que chegamos quando constatam que a docência no ensino superior é conferida maior status do que na educação básica.

A partir dos dados apresentados nesta seção, pudemos ter uma primeira aproximação com os sentidos atribuídos pelos estudantes de Pedagogia ao campo de atuação do pedagogo, objeto de suas representações sociais. Além disso, julgamos importante conhecer e compreender os elementos que constituem essa representação, assim como analisar de que forma eles estão estruturados. Por isso, no próximo bloco de resultados, apresentáramos as análises que efetuamos acerca dos elementos estruturantes dessa representação social, à base da técnica de associação livre de palavras que nos permitiu apreender os possíveis elementos que constituem o núcleo central e os sistemas periféricos dessa representação.

5.5 Conteúdo e estrutura das representações sociais do campo de atuação do pedagogo: uma análise do teste de associação livre

Conhecer os elementos constituintes da representação social e compreender como se configura sua organização interna apresenta-se como um procedimento de suma importância na apreensão das representações sociais construídas por determinados grupos acerca de objetos sociais. Assim, com o intento de ter uma melhor compreensão de nosso objeto de pesquisa, decidimos pela utilização de diversos métodos de coleta de dados, cercado-o em suas diversas dimensões. Nesse sentido, lançamos mão do uso da técnica de associação livre de palavras como um instrumento que irá possibilitar a apreensão dos elementos que constituem a representação social do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia, bem como permitirá a identificação da organização interna dessa representação, de que irão emergir os prováveis candidatos a núcleo central e sistema periférico da representação.

O teste de associação livre é uma técnica de coleta de dados que tem por objetivo fazer emergir os elementos constitutivos de uma representação; mediante um estímulo indutor, os sujeitos são solicitados a expressar palavras ou expressões que lhes tenham vindo instantaneamente à memória (SÁ, 1996; ABRIC, 2000). Abric (2000) ressalta que o método possui a vantagem de possuir um caráter mais espontâneo, permitindo uma facilidade de acesso aos elementos que compõem o universo semântico

da representação maior do que, por exemplo, na entrevista. Segundo Sá (1996) a associação livre ainda permite que os elementos implícitos ou latentes da representação venham à tona.

Na presente investigação utilizamos como estímulo indutor a expressão “*Campo de atuação do pedagogo*”, e os estudantes foram motivados a escrever as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes viessem à lembrança ao lê-la. Em seguida os estudantes foram solicitados a escolher, dentre os elementos elencados, os dois que eles consideravam mais importantes a respeito da expressão e justificar o porquê. Na análise das evocações realizadas pelos sujeitos, contabilizamos um quantitativo total de 511 palavras, sendo 139 destas diferentes entre si.

Na análise de tais evocações, utilizamos como ferramenta o *software* EVOC desenvolvido pelo pesquisador Pierre Vergès (2000), que auxilia no cálculo estatístico de correlação entre dois critérios, a frequência de evocação e a ordem média de evocação de cada palavra. Essa análise permite a criação de um quadro de quatro casas que possibilitará o levantamento dos possíveis elementos constitutivos do núcleo central e do sistema periférico.

Para Schuch et al (2008),

este programa organiza as palavras evocadas em quadrantes de acordo com a sua frequência e ordem média de evocação. A frequência é utilizada para avaliar o grau de compartilhamento das evocações no grupo pesquisado: quanto mais frequente, mais compartilhada é a palavra. A ordem média é considerada como um índice de saliência: a evocação mais rápida significa que a palavra está mais acessível na memória de trabalho do sujeito, sendo facilmente ativada pelo estímulo indutor, o que sugere uma forte ligação com o mesmo (SCHUCH et al, 2008, p. 4891).

Os elementos dos quatro quadrantes que constituem o quadro de quatro casas produzido pelo EVOC (2000) podem ser interpretados de acordo com seus níveis de centralidade, uma vez que, no primeiro quadrante (superior esquerdo), estão situados os elementos que possivelmente integram o núcleo central da representação e que são os que possuem maior frequência de evocação e também os mais prontamente evocados; o segundo e terceiro quadrantes (superior direito e inferior esquerdo, respectivamente), por sua vez, representam os elementos constitutivos do sistema periférico (AGUIAR, 2004; SÁ, 1996; VERGÈS, 2000), mas se encontram numa relação mais próxima ao núcleo central. O segundo quadrante comporta os elementos que possuem uma alta frequência, mas que foram evocados em últimas posições, e a terceira casa é constituída dos elementos que tiveram uma baixa frequência de evocação, mas que foram

prontamente citados (MACHADO; ANICETO, 2010). No quarto quadrante encontram-se os elementos que constituem uma periferia mais distante do núcleo central.

Após o tratamento dos dados realizado pelo *software* EVOC, foi construído o quadro de quatro casas referente à expressão “Campo de atuação do pedagogo”, que nos possibilitou apreender o conteúdo geral da representação social dos estudante e, mais especificamente, sua organização interna, identificando os elementos que possivelmente constituem o núcleo central da representação, bem como os elementos do sistema periférico, conforme podemos observar no quadro a seguir:

F >= 10 / OME < 2,5			F >= 10 / OME > 2,5		
	<i>f</i>	OME		<i>f</i>	OME
Escola	65	1,615	Coordenação	16	3,313
Professor	10	2,00	Empresa	49	3,306
			Gestão	13	3,615
			Hospitais	35	3,914
			Movimentos-sociais	10	2,900
			Ongs	35	3,314
			Recursos-humanos	12	3,500
			Sala-de-aula	17	2,882
F < 10 / OME < 2,5			F < 10 / OME > 2,5		
	<i>f</i>	OME		<i>f</i>	OME
Diversificado	5	2,400,	Amplio	9	2,556
Educação	6	2,333	Creche	5	3,400
			Ensino	7	2,857
			Formação	7	4,000
			Mal-remunerado	7	2,714
			Pesquisa	8	2,875
			Universidade	9	2,889

Quadro 2 – Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC a partir dos elementos relacionados à expressão indutora “Campo de atuação do pedagogo”

O quadro indica que os elementos que possivelmente constituem o núcleo central da representação social do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia são **escola** e **professor**, situando-se no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas.

Levando em conta que o núcleo central constitui a base comum e consensual da representação, resultante da memória social do grupo e de seu sistema de normas, compreendemos que os elementos **escola** e **professor** encontram-se diretamente relacionados à função histórica do pedagogo e do curso de Pedagogia. Abric (2000)

declara que o sistema central é essencialmente social e ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, associadas aos valores e às normas do grupo social. Esse sistema assegura a perenidade e a manutenção da representação, tendo a característica de ser estável e coerente.

Esses elementos apontam para uma representação do campo de atuação do pedagogo estritamente vinculada ao ambiente escolar, enquanto espaço primordial de atuação profissional do pedagogo, e à função de professor enquanto principal atribuição a ser desempenhada nesse espaço. É importante observar que, historicamente, o curso de Pedagogia sempre teve a escola como espaço prioritário de atuação do pedagogo, consoante já foi levantado na trajetória histórica realizada em capítulos anteriores. Além disso, a própria legislação que rege o curso no país (DCNs) estabelece a docência como base de formação do pedagogo e a escola como campo prioritário de atuação desse profissional. Nesse sentido, a representação do campo de atuação do pedagogo é permeada por valores históricos e sociais atribuídas a esse objeto.

Essa concepção da escola como principal espaço profissional do pedagogo está presente nas pesquisas de Silva (2002), Szymanski (2006), Aquino (2011) e Basílio (2012), em que os sujeitos atribuem ao egresso do curso de Pedagogia a função docente, a ser desenvolvida prioritariamente no ambiente escolar. As próprias DCNs e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia contribuem para a construção e fortalecimento dessa representação à medida que instituem uma formação pautada na docência como base e na escola como principal campo de trabalho do pedagogo. Dessa forma, é possível inferir que essa representação vai se firmando na formação inicial do pedagogo, levando em conta não só a base legislativa que regulamenta o curso, como também seu funcionamento e estrutura, pois prioriza em sua grade curricular disciplinas voltadas para a formação docente e os estágios curriculares (práticas pedagógicas) prioritariamente em ambientes escolares, seguindo o que a legislação prevê para o curso.

A compreensão dos estudantes pode ser apreendida em suas justificativas para a escolha desses elementos no teste de associação livre, como podemos identificar:

É o campo de atuação que exige mais demanda para um pedagogo formado (A32);

Durante muito tempo essa foi a única ou principal função do curso de Pedagogia (A87);

É onde a maioria dos formandos do curso atuam (A6);

Professor, por ser o foco do curso de Pedagogia da UFPE (A95).

Compreendemos, pois, que os elementos centrais dessa representação estão fundamentados em elementos históricos do objeto, mas também do contexto social e cultural em que atualmente está inserido. Abric (2000) entende que o núcleo central das RS é definido pela natureza do objeto representado, pelas relações mantidas pelo grupo com o objeto, e regido pelo sistema de valores e normas sociais que fazem parte do ambiente em que o grupo está inserido.

O núcleo central possui a característica de manter a estabilidade da representação em contextos móveis e evolutivos, resistindo às mudanças, o que explicaria, em meio às novas aptidões exigidas do egresso do curso de Pedagogia e aos novos espaços de atuação atribuídas ao pedagogo, a permanência da representação desse profissional enquanto professor e da escola enquanto espaço de trabalho.

No quadrante superior direito, que representa os elementos periféricos mais ligados ao núcleo central, podemos perceber a presença dos termos **coordenação, empresa, gestão, hospitais, movimentos-sociais, ONGs, recursos-humanos e sala-de-aula**. Esses elementos podem ser categorizados como **espaços de atuação do pedagogo**, visto que todos os termos referentes a esse quadrante são ambientes em que, na visão dos estudantes, o pedagogo pode exercer suas atividades profissionais.

Os elementos elencados pelos sujeitos e constituintes do sistema periférico de sua representação social do campo de atuação do pedagogo permitem uma compreensão de quais espaços são considerados pelos estudantes como possíveis para o exercício profissional do pedagogo. O sistema periférico protege o núcleo central, incorporando novos elementos à representação sem que a mesma seja modificada.

Segundo Abric (2000), o sistema periférico contém elementos mais acessíveis e concretos, ancorados na realidade imediata, permitindo a adaptação da representação às mudanças no contexto na medida em que integra novos elementos. O sistema periférico faz uma interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Podemos, então, inferir que esses elementos foram integrados às representações sociais do campo de pedagogo, mas sem que houvesse ruptura do núcleo central. Essas novas áreas de atuação do pedagogo começam a fazer parte da formação desse profissional e da realidade do curso de Pedagogia a partir da definição das DCNs, que passaram a reger o curso desde 2006. Embora reconheçam a profissão docente como eixo da formação do pedagogo e a escola como principal campo de atuação desse

profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionam outros espaços não escolares como locais de exercício profissional do pedagogo, onde este deverá desempenhar funções educativas e pedagógicas (BRASIL, 2006).

Esses dados aproximam-se dos resultados das pesquisas de Gonçalves e Azevedo (2010), Basílio (2012) e Aquino (2011), em que são evidenciadas, por estudantes e egressos do curso de Pedagogia, concepções de que o exercício profissional do pedagogo pode acontecer em vários espaços, não só nos escolares, mas também nos ambientes extraescolares.

Aquino (2011) atesta que a representação da escola, enquanto único espaço reconhecido de atuação profissional do pedagogo, perpassa as concepções dos ingressantes no curso, que vão se modificando a partir da trajetória trilhada ao longo do curso, e que permite a descoberta de novos espaços possíveis de desenvolvimento de práticas profissionais além do ambiente escolar.

A representação dos participantes do nosso estudo é de uma possibilidade de inserção do pedagogo em ambientes profissionais como **empresa, hospitais, ONGs, sala-de-aula e movimentos-sociais**, exercendo atividades de **coordenação, gestão, recursos-humanos**. Autores como Libâneo (2010), Pimenta (2011), Fireman (2006) e Aquino (2011) identificam a possibilidade de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, citando como principais ambientes extra-escolares as empresas, instituições hospitalares, meios de comunicação, espaços não-formais de educação, entre outros. Considera-se, portanto, que, em todo ambiente em que houver práticas educativas ou pedagógicas, haverá a necessidade de contratação de um pedagogo.

Os elementos **coordenação, gestão e recursos-humanos** indicam as funções que o pedagogo pode exercer nesses diversos ambientes. Como dispõe a resolução que institui as diretrizes curriculares nacionais, as atividades elencadas como atribuições do pedagogo são: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas, projetos e experiências educativas em ambientes escolares e não escolares. O termo **sala-de-aula**, por sua vez, apresenta ligação mais direta com os elementos do núcleo central, uma vez que é o ambiente, dentro da **escola**, em que o **professor** exercerá sua profissão.

Já no terceiro quadrante (inferior esquerdo), reconhecemos a presença dos termos **diversificado e educação**, também considerados elementos da periferia mais próxima ao núcleo central. À medida que vamos avançando nas análises, observamos uma estreita ligação entre os elementos que constituem a representação social do campo de atuação do pedagogo, além de uma ratificação dessas representações.

Sendo assim, podemos inferir que o termo **educação** se constitui elemento dessa representação pelo fato de que a inserção do pedagogo em quaisquer que sejam os ambientes de trabalho está diretamente ligada à concepção de que a educação constitui-se como o elemento norteador de sua atividade profissional. Ou seja, o pedagogo atua em espaços em que sejam previstas práticas educativas, entendendo-se educação em seu sentido mais amplo.

Essa característica confirma os resultados das análises que realizamos sobre as respostas dos nossos sujeitos aos questionários, já abordadas na seção anterior. Além de ser corroborada pelos estudos de Aquino e Saraiva (2011), Basílio (2012) e Gonçalves e Azevedo (2010). Esses estudos apresentam uma concepção de amplitude do campo de atuação do pedagogo focada na perspectiva de que esse profissional deve realizar principalmente atividades relativas à educação e considerando que a educação se dá em variados ambientes da sociedade.

Para Brandão (1995), Libâneo (2010) e Pimenta (2011), a educação é ampla e não pode ser reduzida ao processo de ensino e aprendizado que acontece no ambiente escolar, ao contrário, esses autores consideram que os processos educativos vão além da aquisição de saberes instrucionais, pois articulam conhecimento político, cognitivo, social e podem estar presentes em diversas esferas da sociedade. Por isso, esse elemento dialoga com o outro termo presente nessa periferia, **diversificado**, que corrobora a interpretação de que a educação pode acontecer em contextos e ambientes diversificados.

Os elementos de uma representação social possuem ligações entre si, denominadas de conexidade, que irão modular as características atribuídas pelo sujeito ao objeto de representação (ABRIC, 2000; SÁ, 1996).

Os termos constituintes do quarto quadrante (inferior direito) são considerados elementos da periferia mais distante do núcleo central, a saber: **amplo, creche, ensino, formação, mal-remunerado, pesquisa e universidade**.

A periferia mais distante inclui os elementos mais diversificados da representação, mas que, ainda assim, apresentam ligação com os demais elementos e resguardam as características mais individuais da representação. É com base nesse duplo sistema em que as representações sociais estão organizadas que se torna possível compreender as contradições existentes dentro da própria representação, que se apresentam, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Para Abric (2000)

Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhados pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou grupos.

As representações sociais são, pois, ao mesmo tempo, consensuais e marcadas por modulações individuais. Diante do exposto, podemos inferir que os elementos evocados pelos sujeitos, e que se situam na periferia mais distante, guardam fortes marcas individuais, podendo ter sido diretamente influenciadas por práticas do sujeito durante sua formação, por exemplo, a inserção em atividades acadêmicas voltadas para a pesquisa (atividades de extensão, grupo de estudo, iniciação científica), ou mesmo inserção profissional em alguma área específica do campo de atuação do pedagogo.

Aquino (2011) atribui às trajetórias acadêmicas dos participantes de sua pesquisa o conhecimento dos outros espaços onde o pedagogo pode atuar, como também imputa às suas experiências profissionais, dentro ou fora do ambiente escolar, as diferenciações nas representações do campo de atuação do pedagogo por esses indivíduos.

Basílio (2012) também constatou que a representação social dos estudantes sobre o curso de Pedagogia e sobre as possibilidades de atuação profissional do pedagogo foi sendo modificada a partir das trajetórias trilhadas ao longo do curso de formação inicial. Além disso, essa pesquisa teve resultados que dialogam diretamente com nossos achados, uma vez que, em suas análises, a autora identifica que os estudantes de Pedagogia têm uma percepção da inserção do pedagogo no mercado de trabalho relacionada com aspectos como a amplitude dos espaços de atuação, a má remuneração, as atividades de pesquisa e sua relação com a universidade. Todos esses aspectos são, no entanto, vistos pelos estudantes sob o prisma da formação oferecida no curso de Pedagogia.

Em síntese, compreendemos que a pesquisa, embora instituída pelas DCNs como uma das atribuições profissionais do pedagogo, ainda não é reconhecida socialmente como tal. Porém o curso de Pedagogia da UFPE tem a pesquisa como eixo formador do pedagogo, promovendo essa formação a partir do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, que articula elementos de pesquisa e prática profissional à formação oferecida. Além disso, a pesquisa está presente na prática de estudantes que estejam engajados em atividades acadêmicas de iniciação científica, ou mesmo de monitoria e extensão. A universidade e a pesquisa são tidos, portanto, como possíveis campos de atuação do pedagogo.

O elemento formação pode ser compreendido enquanto atribuição ao pedagogo de promover a formação humana e, por isso, seu campo ser considerado amplo. O aspecto de amplitude refere-se às várias possibilidades de trabalho desse profissional que, mesmo alcançando novos campos e novas atribuições, ainda é considerado mal remunerado.

O elemento ensino, apesar de constituir a periferia mais distante, guarda vínculos com elementos do núcleo central e com a segunda periferia. A atribuição de ensinar está diretamente relacionada com o cargo de professor conferido como núcleo central dessa

representação social que vai ser desenvolvida numa sala de aula de um ambiente formal de educação, a escola. Todos esses elementos remetem à função e definição do curso de Pedagogia e a seu principal objetivo: formar o pedagogo com base na docência e tendo como principal campo de atuação o ambiente escolar (BRASIL, 2006).

A creche pode ser relacionada como mais um ambiente de trabalho do pedagogo, uma vez que faz parte da Educação Infantil, que se constitui como *lócus* de atuação desse profissional, enquanto docente, gestor, coordenador, etc.

Desse ponto de vista, chegamos à conclusão de que as representações sociais são constituídas de informações, crenças e opiniões acerca de determinado objeto social e de que esse conjunto de elementos possui organização interna própria, estruturando-se em dois sistemas específicos: o núcleo central e o sistema periférico, que constituirão um sistema sociocognitivo sobre o objeto. O núcleo central, possuindo a característica de estabilidade e rigidez, confere significado à representação, e o sistema periférico, por sua vez, além de proteger o núcleo central e, com ele, a representação, permite a integração de novos elementos à representação que estejam mais ligados ao contexto imediato e às práticas sociais.

Dessa maneira, podemos considerar que os estudantes de Pedagogia, ao representarem o campo de atuação do pedagogo, articulam elementos estáveis e enraizados socialmente que constituem o núcleo central com outros recém-incorporados à representação, mais ligados ao contexto imediato, sem que a representação fique comprometida. Constatamos, então, que, enquanto escola e professor constituem-se os prováveis elementos do núcleo central, a representação também incorporou outros elementos que vão além do entendimento proporcionado pelos do núcleo central, como amplo, diversificado, e pelos demais elementos que, na representação dos estudantes, definem o campo de atuação do pedagogo.

As análises da organização estrutural da representação nos permitiram aprofundar e ratificar aspectos já encontrados nas análises das respostas dos sujeitos aos questionários. Com o intuito de nos aprofundarmos ainda mais na apreensão das representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia, trataremos no próximo bloco das categorias emergentes das análises das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

5.6 As categorias emergentes das entrevistas: “o pedagogo é aquele que atua na área de educação, que pode ser na escola, como fora”

Os dados provenientes das entrevistas foram criteriosamente tratados mediante a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), que nos auxiliou no processo de compreensão e organização desses resultados. De posse dos dados dos depoimentos dos

11 sujeitos que participaram das entrevistas, classificamo-los em categorias, por meio das quais pudemos apreender as representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes do curso de Pedagogia. É preciso compreender que essas categorias não são estanques, ao contrário, possuem relações entre si, além de estarem ligadas também aos dados já emergentes das análises do questionário e do teste de associação livre. Com efeito, cada um desses instrumentos de coleta nos auxiliou a ter uma compreensão mais global dessas representações, e pudemos identificar que a cada análise dos dados, as representações vão se legitimando.

Após o procedimento de análise e classificação dos resultados, organizamos os dados em quatro categorias definidas como: **representação social do campo de atuação do pedagogo; representação do pedagogo e suas atribuições profissionais; a contribuição da formação para a atuação profissional; e reais possibilidades de atuação.**

Na primeira categoria, no que tange à **representação social do campo de atuação do pedagogo** os estudantes mais uma vez caracterizavam esse campo como amplo, legitimando nossos resultados, já que tal representação foi encontrada nas análises das repostas aos questionários e também no teste de associação livre. Embora esse elemento encontre-se apenas na periferia distante da representação que os estudantes têm do campo de atuação do pedagogo, ele possui a característica de estar mais ligado à realidade prática e aos novos contextos que esse objeto vem traçando. Esse elemento também possui relação com outros elementos da representação, porquanto pudemos identificar nas explicações dadas pelos sujeitos que a concepção de amplitude envolve elementos como os espaços em que o pedagogo pode atuar nas representações dos estudantes, as atribuições desse profissional, além de sua relação com a concepção de educação.

O depoimento da estudante A70 retrata a representação de amplitude que o campo de atuação do pedagogo tem para os estudantes de Pedagogia:

[...] Só que daí a gente pode pensar nas possibilidades de atuação do pedagogo como eu havia falado antes. Esse pedagogo estar atuando no espaço não-formal e aí a gente pode pensar nas ONGs, que esse campo da educação que veio no contexto da globalização ele vai emergir mais ainda, não pra negar a instituição escola, no sentido da escolarização, mas pra caminhar juntos. Então esse pedagogo ele pode estar atuando nesse espaço não-formal da ONG e aí pode estar atuando no próprio espaço formal também. E não tá se restringindo a sua função de pedagogo só ao campo de sala de aula, mas estar sempre todas as possibilidades que eu tenho de estar explorando a pedagogia. E a gente pode estar até pensando também em outro espaço não-formal, porque o campo da pedagogia é interessante por isso. Se a gente pensa, por exemplo, que o pedagogo pode estar atuando no espaço

hospitalar, na empresa. Então a pedagogia ela tem essa dimensão, ela é ampla. E por isso também eu faço o curso de Pedagogia, nessa possibilidade desses vários campos, dessas várias atuações (A70).

O campo de atuação do pedagogo, da maneira como se configura atualmente, ainda não está totalmente consolidado, visto que se encontra assim definido desde o ano de 2006, quando da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que incorpora à já instituída função docente outras atribuições profissionais ao pedagogo, fixando novos espaços institucionais de atuação desse profissional além do já reconhecido ambiente escolar (AGUIAR et al, 2006; BRASIL, 2006).

Nesse sentido, é possível compreender as relações estabelecidas pelos estudantes de Pedagogia quando atribuem ao campo de atuação do pedagogo a representação de amplo, articulando nessa concepção elementos constitutivos desse objeto, mas também aspirações individuais, porque as falas dos sujeitos deixam transparecer seus desejos de atuar profissionalmente nas outras áreas que não a docência.

As representações sociais, enquanto forma de conhecimento social elaborado por um grupo sobre determinado objeto, articulam as informações referentes a esse objeto às opiniões, atitudes e crenças que integram o ambiente social, mas também são determinadas pelas significações individuais que os sujeitos lhes atribuem. Conforme salienta Abric (2001), “[a representação] é determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social” (p. 156).

Nesse sentido, outras pesquisas, como as de Braúna (2009), Oliveira (2010) e Duran (2010), apontam que os estudantes de Pedagogia expressam grande desejo de atuar nas áreas emergentes do campo educacional, em detrimento da sala de aula. No entanto, Oliveira (2010) afirma que essa ampliação das possibilidades de trabalho do pedagogo proporcionou certa resistência dos estudantes a trabalhar como docentes e aumento da procura pelas outras áreas de atuação, não só por questões de valorização profissional, mas também por questões remunerativas e de condições de trabalho.

Gatti et al (2009) atribuem essa situação à desvalorização social da profissão docente, para a qual contribuem diversos aspectos relacionados a essa ocupação, como a sobrecarga de trabalho, a má remuneração, o desprestígio social, as condições de trabalho, etc.

Na visão dos estudantes de Pedagogia, a valorização do trabalho do pedagogo em ambientes extraescolares contribui para essa representação, como afirma a estudante A46

Eu acho, primeiro por conta do salário, eu acho que o salário das outras áreas são mais atraentes. Visto essa questão do trabalho do professor que ele é maior, a questão do planejar, depois do avaliar e eu acho que o professor é mal-remunerado e não-valorizado, eu acho que quando a gente sai da escola e vai, sei lá, para uma empresa, eu acho que o profissional ele é visto de uma forma diferente, mais valorizada. Eu acho que é por isso que os pedagogos eles tão saindo da escola, da docência pra ir pra outras áreas (A46).

Os estudantes apresentam certo receio pelo exercício da docência, justamente pela realidade encontrada nas salas de aula do país, principalmente de escolas públicas, em que não há condições estruturais de trabalho, há casos de violência, além de os baixos salários demandarem dos professores a atuação profissional em mais de um ambiente, como indica a estudante A50:

Por conta da realidade da sala de aula, né. Como eu já tinha dito, é desgastante, você ter que estar sempre bem pra lidar com os alunos, e tem a questão da sala de aula de ser QUENTE, uma sala de aula de uma escola da prefeitura é quente, às vezes é suja, às vezes é superlotada, você tem que trabalhar, um horário só a remuneração não é boa, então pra você se sustentar você tem que trabalhar no mínimo dois horários, dois turnos, então tem que planejar, porque não pode chegar e dar uma aula de qualquer jeito, tem que planejar. E a realidade da educação infelizmente no nosso país não é muito boa né, pra isso.

A desvalorização da profissão docente foi referenciada pelos participantes das pesquisas de Basílio (2012) e Alves-Mazzotti (2007), sendo vista como um elemento forte e sempre presente nas concepções sobre a profissão docente. Em articulação com os resultados de nosso estudo, as autoras acima citadas afirmam que esse sentido é perpassado por diversos elementos da realidade social, cultural e econômica que envolvem essa ocupação. São citados fatores, como as condições desfavoráveis de trabalho, o acúmulo de funções, a má remuneração, a grande carga de trabalho e o pouco tempo de planejamento, a falta de autonomia e a burocratização das atividades, o aumento da violência, entre outros.

Esses são os sentidos que concorrem para uma representação baseada em um conceito de amplitude da atuação profissional do pedagogo e de desvalorização da profissão docente, e que interferem diretamente nas perspectivas e escolhas profissionais dos estudantes.

Contudo, nessa categoria ainda merece ser destacado que a representação do campo de atuação do pedagogo também está estruturada no ambiente escolar e na prática docente, e mais uma vez os resultados encontrados nas entrevistas fortalecem nossas análises anteriores.

Esses dados revelam que a escola foi incorporada à representação social do campo de atuação do pedagogo, em relação direta com a função docente exercida nesse ambiente. Assim, fica claro que a atribuição desses elementos a essa representação possui relação direta com as legislações que regem o curso de Pedagogia e que preconizam os campos de atuação do pedagogo, como as DCNs e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Conforme instituem esses documentos, o curso de Pedagogia tem por finalidade formar o docente para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo a principal atribuição do profissional pedagogo.

Por essa razão, acreditamos que essa representação vai sendo delineada no percurso formativo do estudante de Pedagogia, uma vez que a formação oferecida no curso tem como base a docência e estrutura-se em torno desse objetivo. A fala da estudante A46 retrata essa concepção:

eu acho que o campo de atuação do pedagogo são as instituições escolares; principalmente né. Como eu já tinha dito agora e no questionário a gente sabe que existe um leque que eu nem acho que seja tão grande, que o pessoal diz que é tão grande, mas eu não acho que seja tão grande e como a universidade que a gente está se graduando ela tem esse foco mesmo do ensino mesmo, da docência, eu acho que é as instituições escolares, tanto a escola que é formal, quanto os espaços não-formais, mas eu acho que é a instituição de ensino (A46).

Corroboram nossos resultados as pesquisas de Monteiro (2005) e Basílio (2012), que constata uma representação social do curso de Pedagogia relacionada à profissão docente.

Além da formação oferecida no curso, as experiências concretas dos sujeitos fortalecem essa representação, visto que, na prática, o pedagogo permanece tendo a escola como espaço prioritário de atuação e a docência como principal atividade profissional. Apesar da possibilidade de atuação em variadas áreas extraescolares, esses campos ainda não dão conta de atender a demanda desses profissionais, por ainda serem poucas as vagas para o pedagogo fora da escola.

Conforme foi constatado por Silva (2002), Szymanski (2006) e Silva (2005), apesar de o campo de atuação do pedagogo compreender diferentes espaços, a maior parte desses profissionais atua na docência. Dessa forma, compreendemos que as

representações sociais do campo de atuação do pedagogo fundamentam-se nas condições objetivas dessa prática. Segundo Jodelet (2005), as representações sociais são construídas na dinâmica social, permeadas pelas práticas grupais, por seus valores e tomadas de posição.

Aliada a essa realidade do profissional pedagogo, está a compreensão de que sua atuação em outros ambientes ainda não possui atribuições bem definidas, o que dificulta a inserção desse profissional em espaços extraescolares. A categoria **representação do pedagogo e suas atribuições profissionais** incorpora os significados atribuídos pelos estudantes às funções profissionais conferidas ao pedagogo e à forma como este profissional é visto pelos alunos de Pedagogia.

Como afirmamos anteriormente as categorias de análise não são estanques, possuem relação entre si. Assim, as concepções que os estudantes de Pedagogia têm acerca do pedagogo e de suas atribuições profissionais são permeadas de significados já atribuídos, como a significação que os estudantes têm de que o campo de atuação do pedagogo é amplo e de que a educação é o foco profissional do pedagogo. A estudante A50 assim se expressa:

É o que eu acho, o pedagogo é aquele que atua na área de educação, que pode ser na escola, principalmente na escola, em sala de aula ou em gestão, como fora, mas aí fora eu não sei muito a respeito, porque a gente aqui como aluno de pedagogia aprende mais sobre o pedagogo atuando na escola (A50).

Em síntese, é possível depreender da fala da entrevistada que o pedagogo é visto como o profissional que atua na área de educação em geral, por isso pode desenvolver atividades na sala de aula ou fora do ambiente escolar. Mais uma vez, nossos resultados anteriormente discutidos são corroborados pelos depoimentos dos estudantes no processo de entrevista, de que pudemos inferir que as representações sociais do campo de atuação do pedagogo estão baseadas em uma perspectiva de educação em seu sentido mais amplo, sendo considerada o princípio da atividade profissional do pedagogo.

Para autores como Libâneo (2010), Pimenta (2011) e Brandão (1995), a atividade profissional do pedagogo é, antes de tudo, a realização da prática educativa, em qualquer função ou ambiente em que este trabalhe. Em consonância com essa concepção, destacamos a fala de uma estudante:

O pedagogo tem que ter como norte da atividade dele esse princípio de educar o ser humano pra ser um cidadão, de educar o ser humano pra vida. E educar nesse sentido maior da palavra, de educar mesmo pra humanizar. E

por isso educar pra vida e por isso educar pra cidadania. Humanizar no sentido na perspectiva de ser crítico, como diz Paulo Freire de ser mais, de ser autônomo e aí é quando eu digo que eu to falando de humanização (A70).

Assim, é possível identificar uma concepção do pedagogo enquanto agente educador que tem como principal função promover a prática educativa em qualquer instância institucional. Porém as funções educativas que deveriam ser atribuídas a esse profissional em outros ambientes, por vezes, são desconhecidas pelos estudantes, porque são áreas que ainda estão se estabelecendo, de certa forma há pouco tempo, se tomarmos como base a homologação das DCNs (BRASIL, 2006). Para os estudantes, as funções do pedagogo em outros ambientes ainda não estão bem definidas, como podemos constatar:

existem algumas oportunidades em empresa, mas é bem pouquinho e quando você vai pra uma empresa que vai trabalhar você não faz muito o trabalho de um pedagogo, faz um trabalho de RH, de recursos humanos, meio de assistente social, eu acho que inclusive a função do pedagogo fica um pouco confusa nas empresas (A18).

A falta de definição sobre quais atividades devem ser exercidas pelo pedagogo em ambientes extraescolares perpassa a própria legislação que as regulamenta, visto que não estão bem delimitadas nas DCNs como na proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFPE. Além disso, a falta de experiências práticas em outros campos de atuação que não os escolares contribui para que as funções que o pedagogo desempenha em espaços não escolares permaneçam como um tema obscuro para os estudantes de Pedagogia. Uma vez fundamentado na docência, o curso possui uma estrutura curricular baseada numa sólida formação para a docência, não só nas disciplinas teóricas, como também nas práticas proporcionadas aos estudantes.

As DCNs prevêm que a formação do pedagogo deve assegurar aos estudantes o caráter teórico-prático, visto que considera a prática também como princípio formativo desse profissional (PIMENTA, 1997). Diante desse entendimento, o curso de Pedagogia da UFPE proporciona esse caráter prático ao seu estudante a partir do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), permitindo uma aproximação do aluno com os campos empíricos de atuação pedagógica. Porém a aproximação do estudante em outros ambientes que não os escolares acontece exclusivamente na primeira PPP, que tem como tema “Processos formativos em espaços não-escolares”, mas, na prática, segundo os estudantes, restringe-se à inserção do discente em Organizações Não

Governamentais e em Movimentos Sociais. A estudante A70 ratifica o entendimento sobre a prática oferecida no curso de Pedagogia com base na disciplina de PPP:

Eu acredito que geralmente, existem muitas queixas que dizem que o curso de pedagogia forma para o espaço formal. E essas queixas talvez venham a partir da grade curricular que a gente tem, onde tem incluída as disciplinas de PPP, que leva a gente, a maioria leva a gente para o campo formal de educação (A70).

Podemos inferir que a falta de conhecimento das atividades desenvolvidas pelos pedagogos em espaços não escolares pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de clareza nos documentos legais, a formação oferecida no curso de Pedagogia, a ausência de experiências práticas nesses ambientes, seja em caráter curricular ou extra-curricular, entre outros.

Articulada a essa realidade, a contribuição da formação oferecida no curso de Pedagogia para a inserção do pedagogo nos diversos âmbitos de atuação constitui a terceira categoria de análise dos dados provenientes das entrevistas. Levando em consideração que o objetivo do curso de Pedagogia deve ser a formação para a docência, buscamos apreender de que forma esse curso contribui na atuação profissional do pedagogo, quer através dos conhecimentos oferecidos ou de práticas proporcionadas aos estudantes em formação.

Todos os estudantes entrevistados indicam que a base do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação da UFPE é a docência, porém as opiniões sobre a formação oferecida no referido curso e sua relação com a atuação profissional do pedagogo dividem-se em duas vertentes: uma perspectiva **não favorável** e uma **favorável**. Na concepção não favorável, os alunos avaliam que o curso de Pedagogia oferece uma formação baseada exclusivamente na profissão docente, preparando seu estudante apenas para essa atividade profissional; já na visão positiva que os alunos têm do curso, destaca-se uma compreensão de que este oferece uma formação ampla, pautada numa concepção de formação humana e de educação que ultrapassa o sentido da prática de ensino; dessa forma, o curso possibilita, do ponto de vista dos estudantes, uma formação que permite aos egressos possuírem um amplo repertório de conhecimentos sobre a prática educativa, cabendo a estes articulá-los de acordo com suas necessidades profissionais.

A fala da entrevistada A2 revela a concepção de que o curso de Pedagogia é “restrito” à formação docente, conforme podemos observar:

Formar para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Eles falam de gestão, mas o que está mais forte é o ensino fundamental e a formação dos professores (A2)

Gonçalves e Azevedo (2010), Aquino (2011) e Basílio (2012) apresentam resultados compatíveis com nossas interpretações, pois a ênfase na formação docente proporcionada pelo curso de Pedagogia é vista como um aspecto negativo pelos estudantes. É possível inferir que o aspecto negativo atribuído a essa característica deriva de um duplo sistema de referências: primeiramente é relacionado às regulamentações oficiais do curso de Pedagogia que preveem uma formação que contemple outros aspectos da docência que não apenas o ensino; e em segundo lugar, a questões subjetivas dos próprios estudantes que apresentam certa resistência ao trabalho docente, por motivos já citados, como más condições de trabalho para o professor, baixos salários, desvalorização social da profissão, etc.

Por sua vez, os estudantes que têm uma visão favorável à formação proporcionada pelo curso de Pedagogia da UFPE e à sua base para a inserção no mercado de trabalho avaliam que esse curso possibilita uma formação pautada na humanização e na concepção de educação como um amplo processo e, desse modo, mobiliza saberes necessários à atuação do pedagogo em diversos espaços institucionais. O depoimento da estudante A70 permite uma melhor compreensão desse aspecto:

Eu acredito, que aqui no curso de Pedagogia hoje, nós temos um bom processo de formação, um bom processo de formação. Eu acredito que a gente consegue se formar enquanto pedagogo com essa capacidade crítica, com essa capacidade criativa, e aí sendo crítico sendo autônomo também, no pensamento, na forma de pensar. [...]eu acredito também que ele instiga na gente um sentido muito maior que é o compromisso com a educação como um todo. Então eu diria que o curso de Pedagogia ele tem uma identidade de formar, uma preocupação de formar o educador, de formar o pedagogo e esse pedagogo enquanto educador (A70).

Em consonância com os resultados que encontramos nos questionários, os estudantes reafirmam o caráter crítico, reflexivo e humanizador do curso de Pedagogia da UFPE, considerando que o mesmo é voltado para a formação humana, indo além do aprendizado de métodos e técnicas de ensino ou de outra atividade. Efetivamente, o curso fornece uma série de conhecimentos que possibilitarão ao pedagogo formar-se como um profissional que possui competência teórica, prática, crítica e reflexiva, apto a atuar nas questões relativas à educação e à formação humana como um todo.

As propriedades reflexivas e humanizadoras do curso de Pedagogia são embasadas nas concepções de teóricos como Freire (1986, 1997), Libâneo (2010) e Saviani (2008) que compreendem a educação como processo de formação humana do indivíduo, indo além dos conteúdos escolares, contextualizada com a realidade social, econômica e política em que o sujeito está inserido. Assim, a criticidade e a reflexividade apresentam-se como elementos indispensáveis à formação do pedagogo.

As DCNs legitimam como característica do curso de Pedagogia o caráter humanizador, crítico e reflexivo, levando em conta que este deve proporcionar a reflexão crítica do pedagogo e sua ação no desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006). Depreendemos, portanto, que o curso de Pedagogia da UFPE, embasado nas DCNs, vem desempenhando esse caráter formativo mais geral, propiciando uma base teórica necessária à compreensão do fenômeno educativo como um todo, contextualizada com a realidade social e com os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atuação desse profissional na realidade social em que está inserido, qualquer que seja o ambiente institucional de sua atuação profissional.

Por último, destacamos a compreensão dos sujeitos sobre a real possibilidade de atuação do pedagogo em variados espaços profissionais. Esse entendimento torna-se necessário, visto que, conforme ressaltamos, os estudantes atribuem certo significado de desvalor à atividade docente e de valorização às outras áreas possíveis de atuação do pedagogo. Porém, ao mesmo tempo, esses alunos não conhecem todas as atribuições, nem funções desenvolvidas pelo pedagogo em contextos extraescolares, como também não apresentaram muitas experiências práticas fora do ambiente escolar. Dos onze participantes que responderam às entrevistas, apenas dois afirmaram que não conheciam pedagogos que trabalhassem em ambientes extra-escolares.

Entendemos, pois, que essa representação será constituída por elementos decorrentes das interações sociais desses sujeitos, e que estas serão produzidas a partir de informações que circulam no grupo sobre o objeto, e de ressignificações que o grupo realizará desses elementos, produzindo verdadeiros “universos consensuais” que explicarão o objeto e serão compartilhadas socialmente, em processos de comunicação intragrupal.

Segundo Moscovici (1978), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Sendo uma preparação para a ação, a representação guia

os comportamentos, bem como remodela e reconstitui o ambiente em que esse comportamento tem lugar. Com base nessas considerações, podemos constatar duas funções básicas das representações sociais: a de estabelecer padrões comuns de conhecimento e conduta e a de forjar os comportamentos conforme padrões e convenções estabelecidos. Abric (2000) complementa afirmando que a representação social constitui-se como um sistema de interpretação da realidade que vai determinar as práticas e as condutas dos indivíduos e orientar suas relações com o seu meio físico e social. Em síntese, ao representar, os indivíduos incorporam e organizam valores, crenças e significações constituintes das práticas e situações comuns dentro de seu grupo social.

As análises das respostas apresentadas pelos estudantes dividem-se em duas concepções: uma que afirma ser possível a inserção profissional do pedagogo em diversos ambientes; e outra que não acredita nessa possibilidade.

Essa segunda dimensão tem relação direta com a concepção, já amplamente discutida, de que o campo do pedagogo é restrito à docência e de que o curso de Pedagogia não oferece subsídios para uma formação mais ampla. O sujeito A81 expressa de que maneira ele percebe a real possibilidade de atuação do pedagogo:

Eu vejo realmente só na sala de aula, entendeu? Eles podem atuar na coordenação, pode atuar avaliando outras coisas, uma gestão, mas acho que realmente é voltado pra sala de aula

Analisando essa compreensão, verificamos que ela está ancorada na representação de campo de atuação do pedagogo vinculada ao ambiente escolar e, mais especificamente, à atividade de ensino.

De acordo com a outra parcela dos entrevistados, a possibilidade de atuação do pedagogo em ambientes extraescolares é real, mesmo que, para eles, esse profissional ainda tenha muito espaço a conquistar e que suas atribuições sejam mais bem definidas nesses ambientes, conforme expressam as estudantes:

Eu acho que tem espaço sim, só precisa de uma formação mais orientada, mais voltada. E eu conheço, eu to estagiando numa empresa de criação de games, então é necessário um estagiário de pedagogia, mas provavelmente um futuro profissional de pedagogia. Em espaços de hospitais, em espaços não-formais de ressocialização, conheço alguns profissionais (A102);

E daí, por isso que eu digo que eu acredito que há possibilidade desse pedagogo estar trabalhando em outros espaços, porque você vai ter aí, um conhecimento, uma demanda de conhecimento que você enquanto pedagogo foi configurando ao longo do tempo, em relação com todas essas outras

ciências, do campo social, do campo antropológico, ou seja, o que você precisa quando ta nesses outros espaços não é ter um conhecimento outros da sociedade, da antropologia? Então por isso eu acredito que o pedagogo pode estar sim preparado (A100).

Para esses estudantes, as representações sociais que são mobilizadas para essa compreensão são as que conferem um sentido de amplitude ao campo de atuação do pedagogo. Desse modo, os estudantes articulam a essa representação o entendimento de que o pedagogo tem, no curso de Pedagogia, uma formação compatível com a amplitude de suas ações profissionais, bem como de que existe espaço para ele em diversos espaços além dos escolares, sendo citados alguns, como ONGs, hospitais e empresas.

Diante dos resultados com que nos deparamos nas análises das entrevistas, compreendemos que estes legitimaram todos os nossos achados anteriores, derivados dos dados provenientes das análises dos questionários e do teste de associação livre. Compreendemos que foi importante cercar o objeto de pesquisa, utilizando-nos de um procedimento plurimetodológico de coleta dos dados que permitiu uma compreensão mais completa do nosso objeto de pesquisa: as representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, buscamos compreender as representações sociais do campo de atuação do pedagogo elaboradas pelos estudantes do curso de Pedagogia, por entendermos ser esta uma temática relevante no tocante à função do pedagogo na atual sociedade, marcada por profundas transformações sociais, econômicas e culturais que rebatem diretamente na organização do mundo do trabalho e nas demandas profissionais e formativas que vão se delineando ante essa nova realidade.

Diante desse contexto, percebemos a necessidade de maior aprofundamento acerca da formação do pedagogo e de seus espaços potenciais de atuação, que, neste estudo, são apreendidos sob a ótica dos futuros pedagogos, estudantes concluintes de Pedagogia. Assim, a utilização da Teoria das Representações Sociais como base teórica para esta pesquisa possibilitou a compreensão das concepções e sentidos atribuídos ao campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia. Portanto, o desenvolvimento desta investigação nos possibilitou alcançar nossos objetivos de pesquisa e responder às questões levantadas por este estudo.

Nossos achados evidenciaram que a escolha do curso de Pedagogia é perpassada por uma série de valores e concepções sobre o curso e as atividades profissionais do pedagogo, de natureza pessoal e/ou social, conforme pudemos perceber ao analisar os motivos elencados pelos sujeitos pesquisados, dos quais destacamos a identificação com a área, a facilidade de ingresso no curso, a influência familiar, a necessidade de complementar a formação em Magistério (Normal Médio), a experiência prévia na área de educação, entre outros. Esses resultados permitiram-nos ter mais elementos para compreender os sentidos e significados que os estudantes atribuem à sua escolha do curso de Pedagogia, bem como às suas expectativas profissionais.

Os resultados apontaram que os estudantes consideram que o curso de Pedagogia proporciona uma sólida base teórica para o futuro pedagogo, sendo voltado para a formação humana, tendo a qualidade de ser reflexivo e humanizador, razões pelas quais é considerado um curso amplo. Mas sem que a especificidade da formação do pedagogo seja esquecida, pois a formação para a docência e para a atuação no ambiente escolar é uma característica destacada pelos estudantes com relação ao seu curso. Porém os estudantes também destacam que o curso, por vezes, é demasiadamente teórico e que a prática acaba ficando em segundo plano, além de terem uma concepção de que o curso é desvalorizado e desprestigiado socialmente.

Todas essas evidências apresentam-se como base para nosso entendimento das representações dos estudantes de Pedagogia sobre o campo de atuação do pedagogo,

uma vez que compreendemos que na elaboração de tais representações entrelaçam-se diversos aspectos, de ordem individual e social, dos quais podemos destacar os sentidos atribuídos ao curso, as concepções das atividades profissionais exercidas pelo pedagogo, a questão da valorização e da remuneração, as expectativas profissionais, entre outros. Por isso, tais elementos constituíram-se também objetos de nossas análises, por avaliarmos que se encontram imbricados no processo de elaboração dessas representações sociais.

Como destaca Jodelet (2001), as RS, enquanto teorias socialmente elaboradas e partilhadas, possuem relação com a construção da realidade cotidiana, com as práticas, os valores e as comunicações que se estabelecem nesse contexto em que são elaboradas. Elas não são construídas no vazio social. Além disso, Moscovici (1978) salienta que as RS orientam as práticas e condutas de um grupo, além de definirem as identidades pessoais e grupais.

Essas considerações nos fazem compreender que as representações sociais não são apenas opiniões, atitudes ou imagem de, mas também uma teoria sobre um objeto, integrando-o a uma rede de relações de sua realidade social, num processo de interação com os demais membros desse meio, funcionando como um sistema de interpretação dessa realidade que orienta as práticas e justifica as condutas dos indivíduos em suas relações sociais acerca do objeto. Dessa forma, foi possível apreender, no decorrer desta pesquisa, que os estudantes de Pedagogia articulam diversos aspectos na construção de sua representação social do campo de atuação do pedagogo.

Os resultados evidenciam uma representação do campo de atuação do pedagogo pautada em duas perspectivas: uma mais voltada à realidade concreta e outra mais relacionada às expectativas pessoais dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o campo de atuação do pedagogo é concebido pelos estudantes como voltado para a docência e para a escola, ele também é considerado amplo, com possibilidade de atuação em diversos ambientes.

A análise da organização interna dos elementos constituintes da representação nos permitiu entender tais contradições, visto que a abordagem estrutural das representações sociais possibilita a compreensão de que a representação é formada por um duplo sistema que irá resguardar características socialmente enraizadas daquela representação, como também as diferenças individuais que marcam esse processo (ABRIC, 2000). Por isso a importância da utilização de mais de um método de coleta de

dados, por julgarmos que um complementa o outro na busca por uma apreensão mais ampla e completa do nosso objeto de pesquisa.

Na elaboração dessas representações dos estudantes sobre o campo de atuação do pedagogo, destacamos aspectos históricos e mais concretos que regem o curso quando nos deparamos com a concepção mais voltada para o pedagogo no ambiente escolar e exercendo principalmente atividades de ensino. Entendemos que essa representação está fundamentada também na legislação que rege o curso (DCNs), uma vez que institui como base da formação e como principal atividade profissional do pedagogo a docência. Essas representações são mais relacionadas ao sistema central, que está ligado à memória social e à história do grupo, além de ser mais estável e rígida.

Ao mesmo tempo é possível identificar outro aspecto mobilizado na construção dessas representações sociais, mais voltado para o contexto atual, integrando as mudanças e novas configurações desse campo, e, por isso, mais relacionado ao sistema periférico. Essa representação em que o estudante atribui ao campo de atuação do pedagogo um aspecto de amplitude e de possibilidade de exercício em diversos ambientes articula-se com perspectivas de ascensão profissional, de melhores condições de trabalho e de remuneração, e de maior valorização profissional. Também se baseia nas DCNs, que regulamentam a atuação profissional do pedagogo em outros ambientes que não apenas o escolar.

Assim, reiteramos que os resultados desta pesquisa nos levaram à compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes de Pedagogia ao campo de atuação do pedagogo, permitindo uma apreensão dos diversos aspectos que contribuem na elaboração dessas representações sociais, além de terem possibilitado a percepção das contradições que permeiam tais representações.

Por fim, destacamos que a formação e a especificidade profissional do pedagogo vêm se refazendo historicamente, sendo atualmente regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que instituem novas características para esse profissional, bem como abrem novas possibilidades de atuação e de atribuições para o mesmo. Nesse contexto, os cursos de Pedagogia sofreram mudanças quanto a seu funcionamento, estrutura e especificidade. Consideramos, portanto, que, diante dessa reconfiguração do curso de Pedagogia e das atribuições profissionais do pedagogo, torna-se importante a realização de pesquisas que tratem das novas configurações profissionais que vem se delineando a com base nessas novas regulamentações do curso.

Evidencia-se, por conseguinte, a necessidade de pesquisas que foquem a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, porquanto, essa temática ainda se apresenta obscura para os estudantes de Pedagogia, pois também são desconhecidas as atribuições profissionais do pedagogo em ambientes extraescolares, permanecendo algumas questões que podem servir como inquietação para futuras pesquisas: qual a identidade profissional delineada no decorrer do curso de Pedagogia? Quem é o profissional pedagogo? Quais são os espaços de atuação desse profissional em instituições extra-escolares? Qual a sua função nesses ambientes?

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. “Les représentations sociales: aspects théoriques.” In: Abric J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

AGUIAR, M. C. C. **A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Portugal. 2004.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

AGUIAR, E. C. P. et al. **Formação do pedagogo para espaços não-escolares: uma análise dos currículos do curso de pedagogia da UFPE para atuação na área de recursos humanos**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Centro de Educação, UFPE. Recife, 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/a%20formao%20do%20pedagogo%20para%20espaos%20no-escolares%20uma%20anlis.pdf>. Acesso em: 08/08/2012.

AIRES, A. M. P. **Políticas de formação inicial para professores do Ensino Fundamental: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p. 117-160.

ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações de identidade profissional docente. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. 1. ed. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007, v. 1, p. 297-317.

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 1-23, 2008

ANFOPE. **Considerações das entidades Nacionais de Educação** – ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Abril, 2005.

ANFOPE; ANPEd; CEDES. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia:** documento final. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc>.

AQUINO, S. L. de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais. 2011.

AQUINO; S. L.; SARAIVA; A. C. L. C. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do curso de Pedagogia. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011.

AUGUSTO, I. P. F. **Formação de gestores escolares no curso de Pedagogia:** a relação entre saberes e práticas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BASÍLIO, M. A. T. **O curso de Pedagogia nas representações sociais dos seus estudantes.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República, 1939.

_____. **Parecer CNE/CP N° 5, de 13 de dezembro de 2005.** CNE, 2005.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE, 2006.

BRAÚNA, R. C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: **32ª Reunião Anual da ANPEd**, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>>.

_____. Profissão docente: representações atribuídas por estudantes de Pedagogia. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT08-6468--Res.pdf>>.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO, J. O.; CARVALHO, L. R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo, 2006. Anais... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100024&sc_rpt=sci_arttext>.

CASTANHO, M. I. S.; ARIMA, T. T. O espaço da educação não formal e os processos de desenvolvimento e aprendizagem: estudo de uma realidade. In: **Congresso brasileiro de extensão universitária**, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2004

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto, 2011.

CERONI, M. R. O Perfil do Pedagogo para atuação em espaços não escolares. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006, São Paulo. Anais...

COUTINHO, L.; TELES, L. O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6843--Res.pdf>>.

CRUZ, G. B. O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. GT-08 - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-3970--Int.pdf>>.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. Curitiba. **Educar**, n.24, p 213-225. 2004.

DURAN, M. C. G. Educação, formação docente e representações sociais. **Educação e Linguagem**. v. 13. n. 22. p. 217-237, jul-dez. 2010.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITHC, S. (org.). **Textos em Representações Sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERREIRA, F. A. M. **Do risco de Emílio ao rabisco de Emília: o status do desenho infantil nos cursos de Pedagogia / Normal Superior de Recife e Olinda-PE**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

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

FONTANA, M. I. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2858--Res.pdf>>.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, 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.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.(Relatório de pesquisa).

GATTI, A. B. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**– Relatório Final – São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. (Relatório de Pesquisa)

GENTIL, H. S. Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT/Cáceres e Sinop. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Res.pdf>>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GISI, M. L.; ENS, R. T. A representação de estudantes de curso de Pedagogia sobre o que é um bom professor. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4536--Res.pdf>>.

GONÇALVES, L. S. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica da Campinas, São Paulo, 2010.

GONÇALVES, L. S.; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6416--Int.pdf> >.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Trad. Lilian Ulup.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. Trad. Lucy Magalhães.

_____. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-74.

_____. Ponto de vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, pp. 19 – 26, 2011.

LEMOS, A. R. P.; Santiago, M. E. **A prática de ensino sob a forma de pesquisa e prática pedagógica no curso de Pedagogia - UFPE**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco.

LEITÃO, A. et al. (Org.) **Manual acadêmico do estudante de Pedagogia**. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: **XIII ENDIPE**, 2006, Pernambuco. Anais... Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008. Coleção Educa.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, R. C. P.; FERNANDES, M. C. S. G. Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre suas trajetórias escolares. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. GT-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt14-3463--int.pdf> >. Acesso em: 31/05/2012.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de Ciclos de Aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas**

Públicas em Educação, Fundação Cesgranrio, v. 18, n.67, p. 345-363, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2010.

MAGALHÃES, F. **Tempos pós-modernos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, H.; SILVA, E. M. M. M. Dar aula: Representações Sociais de alunos de curso de Pedagogia. In: **VIII Congresso Nacional de Educação Educere Edição Internacional/III Congresso Ibero Americano sobre violências na escola - CIAVE**, 2008, Curitiba.

MANDÚ; T. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Sentidos e significados atribuídos ao curso de Pedagogia por seus estudantes. In: **Anais do 1º Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação – ENAPPE**, 2012, Natal. Linha temática: Formação Docente. 2012a.

MANDÚ, T. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Sentidos e significados dos estudantes de pedagogia da UFPE acerca do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica II como elemento estruturador de sua formação. In: **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012b, Campinas. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012. p. 14-25. 2012b.

MATOS, E. M. Pedagogia hospitalar: uma possibilidade a mais. **Revista Eletrônica Facinter**, 2007. Disponível em: < <http://www.facinter.br> >.

MATTOS, P. L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 39, n.4, p. 823-847, jul./ago. 2005.

MAURÍCIO, L. V. A opção pelo magistério representada por professores do ensino fundamental em memórias. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 115-138, abr. 2009.

MELO, M. M. O. Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas diretrizes curriculares nacionais sobre esse curso. In: SILVA, A. M. et. al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social**. XIII ENDIPE. Recife, 2006.

MELO, P. L.; CABRAL, C. L. O.A Formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPI: a visão dos discentes. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**, 2010, Teresina. VI Encontro de Pesquisa em Educação (PPGED/UFPI) - O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2010. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_05.pdf>. Acesso em: 18/08/2011.

MELO, M. M. O.; CORDEIRO, T. S. C.; (Org.). **Formação Pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, I. A. **Formação inicial de profissão docente: as Representações Sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

MOREIRA, A. S. P. et al. (Orgs.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2005.

MORETO, C. Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da UFES no curso de Pedagogia/EAD. In: **29ª Reunião anual da ANPED**, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1971--Int.pdf>>.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Trad. Álvaro Cabral.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, M. S. **Espaço didático: crenças sociais? A representação social da didática pelos professores e alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, L. M. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação**. n. 67 vol. 18 Abril/Jun 2010. p. 234-252.

PETERNELLA, A.; GALUCH, M. T. B. A formação do pedagogo sob a orientação de documentos elaborados no início do século XXI: da necessidade de continuar o debate. In: **XI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL)**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1872/477>>.

PIERRO, G. M. S.; FONTOURA, H. A. Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5678--Res.pdf>>.

PRAÇA, K. B. D.; NOVAES, H. G. V. A Representação Social do Trabalho do Psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 02, p. 32-47, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, A. K. R. **Reformulação do curso de Pedagogia: a experiência do centro de educação da UFPE, na perspectiva dos professores**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

ROCHA, A. M. C. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas do tipo estado da arte. Curitiba. **Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p 37-50. Set/dez. 2006.

ROSA, S.S.; CARDIERI, E.; TAURINO, M. S. Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de Pedagogia. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4717--Res.pdf>>.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

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

SANT'ANA, F. M. A. **Desvelando o lugar da Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do curso Normal Superior à luz da teoria da inclusão**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed Universitária da UFPE/UFAL, 2005. p. 13-38.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação**. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SARAIVA, A. C. L. C; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08.

Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Res.pdf>>.

SARAIVA, A. C. L. C.; REIS, C. L.; OLIVEIRA, M. A. As representações sociais dos discentes do curso de pedagogia de uma instituição de minas gerais: fatores de influência no processo de escolha profissional. In: **XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL**, 2009, Maceió.

Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/395.%20as%20representa%C7%D5es%20sociais%20dos%20discentes%20do%20curso%20de%20pedagogia%20de%20uma%20institui%C7%C3o.pdf>. Acesso em: 21/07/2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008. Coleção memória da educação.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 1999. p. 220-238.

SCHUCH, D. S. et al. O uso de instrumentos teórico metodológicos da representação social na pesquisa em Educação Ambiental. In: **Anais do VIII Congresso Internacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Editora Champagnat, 2008.

Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/678_425.pdf>.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção polêmicas do nosso tempo.

SILVA, D. E. **Formação de professores (as) e campo de atuação profissional: um estudo de egressos (as) do curso de Pedagogia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, N. M. A. Representações sociais, ações e sociedade pensante: interações e perspectivas possíveis em educação. **Atos de pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB, v.5, nº1, p. 2-20, jan./abr. 2010.

SILVA, W. R. **A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professor/as**. Recife, 2005. 135 folhas Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação.

SILVA, M. M.; DE SORDI, M. R. L. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2334--Int.pdf>>.

SILVA, S. C. V.; MACHADO, C. A. S. Vozes dos acadêmicos (as) do curso de Pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. GT-08.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-5009--Res.pdf>>.

SILVA, S. T. L. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de Pedagogia a partir da Pesquisa e Prática Pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, C. P.; SANTOS, J. M. A. **Dizeres de pedagogos (as) sobre sua atuação profissional na área de Recursos Humanos (RH) de instituições públicas**. Trabalho de conclusão de curso. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SOUZA, E. A. **Melhoria da qualidade de ensino no curso de Pedagogia da UFPE: a análise de um projeto de formação do educador**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SZYMANSKI, M. L. S. A contribuição do curso de Pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. GT-08. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2302--Int.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE**. Recife, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. **Página eletrônica**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=178>. Acesso em: 02/05/2012.

UFPE; PROACAD; COVEST. **Manual do candidato**. Vestibular UFPE 2013. SEGIC. Disponível em: <http://gcovest.htl.com.br/anexos/2106281392_MANUAL%20VEST%20UFPE%202013_finalalterado10122012.pdf>. Acesso em: 06/02/2013.

VERGÈS, P. **Ensemble de programm espermettant l'analyse dès evocations. EVOC2000**. Manuel. Paris, 2000. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso em: 06/05/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Prezado (a) Estudante

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes do curso de Pedagogia**”, que atualmente se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Para tanto, pedimos a sua colaboração, no sentido de preencher este questionário com clareza e sinceridade, pois suas impressões pessoais são muito importantes.

Fique inteiramente à vontade para responder individualmente ao que lhe sugerimos, pois ele é sigiloso.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: Feminino Masculino

Data de nascimento: ____/____/____

Telefone: () _____ - _____ / () _____ - _____

Email: _____

Turno de origem: Manhã Tarde Noite

Ano e semestre de ingresso no curso de Pedagogia: _____

Estado civil: Solteiro (a) Casado (a) Divorciado (a) Viúvo (a) Outro: _____

Naturalidade: _____

Escola de origem: Pública Particular Ambas

Renda familiar: 1 a 5 salários mínimos 6 a 10 salários mínimos
 11 a 20 salários mínimos 21 ou mais

Possui filhos? Não Sim Quantidade: _____

Quantidade de moradores da residência: _____

Ocupação profissional: _____

1. Por que você escolheu prestar vestibular para o curso de Pedagogia?

2. No momento da realização do vestibular, que (quais) curso (s) você pretendia fazer?

3. Quais foram as fontes de informação sobre o curso de Pedagogia?

4. Teve alguma influência de parentes e/ou amigos na escolha do curso? De que forma influenciaram?

5. Realizava alguma atividade profissional no ano em que prestou vestibular? Em que área?

6. Essa atividade influenciou de alguma forma na escolha do curso? De que forma?

7. Qual seu nível de satisfação e identificação atualmente em relação ao curso? Justifique.

8. Houve alguma mudança de concepção em relação ao curso de quando você ingressou até o atual momento? Explique.

9. Qual sua concepção acerca do campo de atuação do pedagogo?

10. Acredita que o curso dá conta de uma formação completa para o campo de atuação do pedagogo?

11. Quais suas expectativas profissionais após o término do curso?

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

- Escreva as 5 palavras que lhe vêm à mente ao escutar ou ler a expressão “CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO”.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

- Das cinco palavras que você escreveu, escolha as duas que você considera as mais próximas da sua ideia de “CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO”. Em seguida, justifique sua escolha por essas duas palavras:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto	Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes do curso de Pedagogia
Pesquisador Responsável	Thamyris Mariana Camarote Mandú – Mestranda
Orientador	Prof ^ª Dr ^ª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Instituição a que pertence o Pesquisador	Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Educação
Contato	(81) 8804-9441 / (81) 9617-4749 / thamymariana@yahoo.com.br

O sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes do curso de Pedagogia**, que tem como **objetivos geral**: compreender as representações sociais que os estudantes do curso de Pedagogia elaboram acerca do campo de atuação do Pedagogo; e como **objetivos específicos**: (i) conhecer as motivações que levaram os estudantes a escolher o curso de Pedagogia; (ii) identificar como os estudantes concebem sua formação no referido curso; (iii) identificar o perfil dos estudantes e (iiii) apreender o conteúdo e a organização interna das representações sociais do campo de atuação do pedagogo construídas pelos discentes. Este é um estudo baseado na Teoria das Representações Sociais enquanto abordagem teórico-metodológica, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário, o teste de associação livre e a entrevista semi-estruturada.

Os usos das informações oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário e teste de associação livre num primeiro momento do estudo. Em um segundo momento, haverá uma entrevista, com gravação de áudio, para posterior transcrição.

O sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

O sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Sendo assim, eu, _____, RG nº _____, telefone (____) _____, email _____, declaro, por meio deste termo, estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e estou de acordo em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de 20__.

(Assinatura do voluntário)

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA
ENTREVISTA

1. Para você, quem é o profissional pedagogo e quais suas principais atribuições?
2. Como você define e considera o campo de atuação profissional do pedagogo?
3. Acredita que o curso de Pedagogia da UFPE dá conta de uma formação mais abrangente quanto a área de atuação? Justifique falando sobre a relação entre o curso de Pedagogia e os conhecimentos e habilidades exigidos em sua atuação profissional.
4. Em que área você gostaria de atuar? Explique por quê.
5. Como você percebe a real possibilidade de atuação do pedagogo em diversos âmbitos?
6. Sabendo dos espaços não-escolares que o pedagogo está ocupando hoje no mercado de trabalho, porque você acha que esse profissional está procurando novos campos de atuação para além da escola?