

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUA ESPECIFICIDADE: A
PRÁXIS DE PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA EM ESPACOS
NÃO ESCOLARES**

**FORTALEZA
2007**

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUA ESPECIFICIDADE: A
PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA EM ESPAÇOS
NÃO ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Ângela Terezinha de Souza

**FORTALEZA
2007**

ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUA ESPECIFICIDADE: A PRÁXIS DE
PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA EM ESPACOS NÃO ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22/ 03/ 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ângela Terezinha de Souza (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Ph. D. Jacques Therrien
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a. Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE

*A todos aqueles que acreditam na realização
de um trabalho pedagógico crítico e reflexivo
como construto para a emancipação humana.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS que em toda Sua Graça concedeu-me esta vida para o meu necessário amadurecimento espiritual.

À minha família, que me nutre de vida e afeto, dando apoio e incentivo ao longo do meu caminhar, e pela compreensão de minha ausência em diversos momentos.

À professora doutora Ângela Souza, pelo apoio, orientação, incentivo, amizade e pela confiança depositada em mim.

Ao querido Adriano Auad, por seu amor que me ilumina.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Saber Docente e Prática Social do Educador. Aos professores doutores: Jacques Therrien, Werner Market e Fernando Marques pelos ensinamentos, reflexões e amizade dedicadas; aos bolsistas: Goretti Herculano, Juliana Parente, Lara Soldon, Ludmila Freire e Vinícios Souza, pelo apoio, amizade e incentivo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, por contribuírem para minha formação acadêmica, em especial, Luiz Botelho e Arimatéia Barros.

Aos sujeitos que deram suas contribuições como participantes da pesquisa.

Aos meus colegas do curso de Pós-Graduação, em especial, Adriana Campani, Ana Carmita, Dalva Oliveira, Joyce Carneiro, Margarida Pimentel, Pedro Rogério, Zenilda Costa com quem compartilhei momentos de reflexão, discussão e crescimento.

À professora doutora Marina Cavalcante, pelo apoio, amizade, carinho e incentivo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro indispensável para a realização deste trabalho.

A todos os amigos, primos e demais familiares que sempre torceram por mim.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

*Somos o que fazemos, mas somos, principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos.
(Eduardo Galcano)*

RESUMO

Este ensaio tem como principal objetivo compreender o trabalho pedagógico e sua especificidade a partir das ações desenvolvidas por profissionais de Pedagogia em espaços não escolares. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo na organização não governamental Comunicação e Cultura – CC e no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT, em Fortaleza. Foram utilizados como instrumentos de coleta da pesquisa, a observação direta das práticas de duas pedagogas, as entrevistas abertas e semi-estruturadas e a análise de documentos. Também fizeram parte deste estudo outros profissionais, como a secretária executiva do CC e o coordenador do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo do IDT. Com base nos dados, percebe-se que o trabalho pedagógico busca melhorar os resultados da aprendizagem de jovens e adultos e elevar a qualidade de sua formação no que diz respeito ao amadurecimento e desenvolvimento como pessoas. Constata-se também que as condições sociais, políticas e econômicas repercutem no trabalho realizado no CC e no IDT, estabelecendo limites às possibilidades objetivas de humanização e à autonomia profissional das pedagogas. As características divergentes das instituições quanto aos seus modelos organizacionais e estruturais também influenciam nos modos de fazer suas prioridades. Identifica-se, ainda, que a especificidade de seus trabalhos pedagógicos se define desde três eixos: relação pedagógica, articulação teoria e prática e características pessoais. Considera-se, portanto, que o ato de caracterizar o trabalho pedagógico no intuito de revelar sua especificidade aponta para uma elaboração que se assemelha a um arco originado na formação profissional e nas concepções de homem, mundo, sociedade e educação das pedagogas e segue pelo cotidiano de seu trabalho, mediado pela articulação teoria e prática, produzindo nova práxis.

Palavras-Chave: Trabalho pedagógico, especificidade pedagógica, profissional de Pedagogia e espaços não escolares.

ABSTRACT

The purpose of this work is to understand the pedagogical work and its peculiarities by analyzing the actions developed by pedagogues out of school. In order to do that, a qualitative research was conducted in the model of a multiple case study in the non-governmental organization *Comunicação e Cultura – CC* and in the *Instituto de Desenvolvimento do Trabalho – IDT*, both located in Fortaleza. The direct observation of the two pedagogues' work, the open and semi-structured interviews, and the document analyses were the source of the collected data. Other professionals like the executive secretary of CC and the Coordinator of the *Professional Qualification and Enterprising Department* of IDT were also investigated. Based on the data, we could see that the pedagogical work tries to improve the learning outcome of the youth and adults, as well as provide them with higher quality in education in what is concerned with maturity and development as humans. The research shows that social, political and economical conditions reflect on the work carried at CC and IDT setting up limits to the objective possibilities of humanization and the professional autonomy of the pedagogues. The opposing characteristics of the institutions concerning their organizational and structural sets also influence the way priorities are set up. It is identified that the peculiarities of the pedagogical work hold up three aspects: the pedagogical relationship, the articulation between theory and practice, and the personal characteristics. Therefore, characterizing the pedagogical work aiming to delineate its peculiarities implies planning that involves a relation that goes from the professional formation and the human, world, society and educational concepts, to the working routines guided by the articulation between theory and practice resulting in a new praxis.

Key words: Pedagogical work, pedagogical peculiarities, pedagogues, out of school

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 A centralidade do trabalho pedagógico no campo da formação do pedagogo.....	24
2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil: da origem até os dias atuais.....	24
2.2 A celeuma em torno das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia.....	32
2.3 Da concepção de trabalho pedagógico.....	38
2.3.1 Trabalho pedagógico: práxis social transformadora.....	41
3 O trabalho pedagógico na ONG Comunicação e Cultura.....	43
3.1 O Projeto Clube do Jornal.....	43
3.2 O ingresso de Maria no Comunicação e Cultura – CC.....	44
3.3 O trabalho pedagógico no CC: características gerais.....	46
3.3.1 Mediação de conflitos nas escolas.....	46
3.3.2 Acompanhamento dos Clubes dos Jornais.....	50
3.3.3 Formação dos Sócio (a)s dos Clubes.....	53
3.3.4 Avaliação dos assessores.....	58
3.3.5 Parcerias.....	60
3.3.6 Mediação de saberes dos assessores.....	62
3.4 Outras atividades.....	63
3.5 Dificuldades encontradas e possibilidades.....	64
3.6 Trabalho pedagógico e formação continuada.....	68
4 O trabalho pedagógico no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho - IDT – CE.....	71
4. 1 O projeto político-pedagógico.....	71
4.2 O ingresso de Joana no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT ..	73
4.3 O trabalho pedagógico no IDT: características gerais	76
4.3.1 Projeto político pedagógico – PPP: impressões de Joana.....	78
4.3.2 Oficina de Orientação profissional para o trabalho.....	80
4.3.3 Elaboração de projetos.....	84
4.3.4 Nivelamento e capacitação de monitores e facilitadores.....	88
4.3.5 Material didático.....	91
4.3.6 Avaliação.....	95
4. 4 Dificuldades encontradas e possibilidades.....	97
5 Especificidade do trabalho pedagógico.....	102
5.1 Pressupostos da especificidade do trabalho pedagógico.....	102
5.2 Relação pedagógica.....	110
5.3 Articulação teoria e prática.....	115
5.4 Características pessoais.....	120
6 Reflexões finais.....	126
Referências bibliográficas.....	131
Apêndices.....	137

1 INTRODUÇÃO

O interesse em discutir questões relativas ao trabalho pedagógico e sua especificidade decorre de questionamentos oriundos da minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Ceará - UECE (2000-2004), durante a qual tive a oportunidade de participar como bolsista de Iniciação Científica¹ do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores². Dentre as pesquisas de que participei, destaca-se o estudo sobre a “Profissão Pedagogo”³. Ele objetivou analisar como alunos e egressos do Curso de Pedagogia da UECE elaboravam sua identidade profissional, e mais, especificamente, perceber em que medida essa elaboração se aproximava ou se distanciava das orientações da atual política de formação e/ou das demandas sociais dos contextos em que atuavam.

Uma das constatações dessa pesquisa estava associada à idéia de que pensar a identidade profissional do pedagogo significa compreender como estão postas as demandas do mundo do trabalho, haja vista que o trabalho pedagógico se realiza em espaços de educação formal, não formal e informal⁴. Não se trata aqui de um esvaziamento do conteúdo próprio do Curso de Pedagogia, mas pensá-lo como base para outras funções do campo educacional, em uma perspectiva multidimensional⁵ (CAVALCANTE, 2003).

Nesse estudo, os sujeitos pesquisados enfatizaram a inserção do pedagogo em outros espaços educativos além da escola. Isso ficou evidente a partir dos depoimentos de alunos e egressos: “em quase todas as áreas de trabalho tem um espaço para o pedagogo, onde necessite de suporte didático e metodológico como fábricas, ONGS, empresas privadas, igrejas, hospitais etc” (Egresso nº 9); “o pedagogo pode atuar em quase todas as áreas da sociedade, fazendo treinamentos, aplicando mini-cursos porque o pedagogo é capaz de

¹ Bolsa de Iniciação Científica do projeto: “Do ‘eu’ ao ‘nós’: caminhos e perspectivas na construção da identidade do pedagogo”, sob a orientação da professora Maria Marina Dias Cavalcante.

² Este grupo inter-institucional surgiu em 1998 e é composto por pesquisadores e estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi renomeado e atualmente é cadastrado no CNPq como *Política Educacional, Docência e Memória*.

³ Esse estudo foi desenvolvido por professores e alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), enfocando os seguintes eixos: motivações, formação, nova proposta curricular e trabalho. Foram entrevistados 52 alunos, 47 egressos do Curso de Pedagogia, 7 representantes de empresas e 31 gestores escolares.

⁴ A Educação formal é estruturada, organizada, planejada intencionalmente e sistemática. A educação não formal é aquela cujas atividades contêm caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. A educação informal refere-se aos fatores ou elementos informais da vida individual que influenciam a educação de pessoas, porém não atuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente (LIBÂNEO, 2002).

⁵ Ver, Sheibe (2001).

trabalhar com gente numa visão global” (Egresso nº 31); “a Pedagogia é um curso de uma plenitude enorme e a cada dia surgem novos campos que o pedagogo pode atuar” (Aluno nº 13).

Não obstante a relevância do trabalho pedagógico em ambientes não escolares, as escolas continuavam a ser apontadas pelos entrevistados de forma bastante significativa como *locus* de atuação para o pedagogo. A perspectiva dos alunos e egressos sobre as instituições escolares, como campo de atuação do pedagogo, merece ser analisada com cuidado, principalmente se considerada a diversidade de áreas enumeradas (fábricas, ONGs, empresas, igrejas, hospitais) pelos respondentes. É preciso indagar até que ponto essa situação pode expressar a falta de clareza quanto à especificidade epistemológica do Curso de Pedagogia. Esta suspeita transparece nos seguintes registros: “ninguém sabe como o pedagogo atua” (Egresso nº 39); “não sugiro nenhuma área, pois o pedagogo está em qualquer lugar” (Aluno nº 85).

Quanto à formação do pedagogo, as sugestões dos alunos e egressos sinalizavam expectativas centradas tanto na preparação para o exercício efetivo do magistério em escolas quanto para espaços de atuação extra-escolar. Assim, apontaram a necessidade de uma reformulação da proposta pedagógica – PP do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, de sua estrutura curricular, a fim de atender as novas demandas sociais de práticas pedagógicas em ambientes não formais.

A importância dessa temática ficou mais evidente quando da realização de outra pesquisa⁶ intitulada: a “atuação do pedagogo em espaços não escolares: um estudo de caso hospital Sarah Kubitschek⁷ de Fortaleza”. Ela intencionou compreender as reflexões que os pedagogos faziam sobre sua ação profissional na referida instituição.

Essa investigação revelou a importância da atuação da pedagoga nessa instituição por desenvolver atividades que visavam à reinserção da criança hospitalizada no ambiente escolar, bem como sua reintegração social, viabilizando a continuidade do processo de aprendizagem e formação integral dessa criança. Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica buscava contribuir para o desenvolvimento físico, psicológico, social, profissional,

⁶Esse estudo foi desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). As informações foram obtidas no primeiro semestre letivo de 2003, através de observações e entrevista semi-estruturada realizada com uma pedagoga do hospital Sarah Kubitschek (CARNEIRO, 2003).

⁷ A Rede Sarah de Hospitais do Aparelho Locomotor é uma Rede de hospitais públicos que prestam serviços de ortopedia e de reabilitação. Ver www.sarah.br

educacional do paciente, compatível com seu comprometimento fisiológico e limitações decorrentes de alguma patologia.

No que diz respeito às dificuldades sentidas pela pedagoga em sua atuação, assinalou as exigências de seu trabalho que a obrigava a conhecer, à luz médica, os padrões e procedimentos que faziam parte da instituição hospitalar. Estes elementos não fazem parte da organização curricular dos cursos de formação para o magistério. Conforme registro da entrevistada, pouco se divulga no contexto universitário sobre a atuação em espaços hospitalares: “ao entrar no Sarah, não sabia da existência dessa área de atuação do pedagogo, isso demonstra o quanto a universidade ainda apresenta uma visão um tanto quanto restrita desse profissional”. Especificamente sobre o Curso de Pedagogia, assinala: “durante toda minha faculdade, por exemplo, nunca vi nada ligado ao papel do pedagogo em recursos humanos nem mesmo à atividade que exerço no momento”.

A insatisfação relativa à formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia também aparece nas constatações de um estudo⁸ realizado com representantes de empresas que admitem pedagogos aos seus quadros funcionais. Eles reconhecem, por exemplo, a existência de competências⁹ específicas para o pedagogo que atua em empresas, mas consideram que a falta de preparação para atuar nessas instituições dificulta seu exercício profissional.

O quadro ora apresentado revela que há excessiva preocupação por parte dos sujeitos que atuam no hospital e nas empresas com uma formação inicial de pedagogos voltada para atender às exigências do trabalho pedagógico desenvolvido em instituições não escolares. É necessário considerar, no entanto, que há no Curso de Pedagogia um conjunto de conhecimentos advindos de campos científicos diferentes, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, História, entre outros, que visam a proporcionar uma leitura crítica, reflexiva e transformadora do mundo, capaz de compreender e interpretar a complexidade desse campo de atuação.

Quanto à idéia de que há uma carência de conhecimentos específicos para a atuação do pedagogo em espaços não escolares, novas experiências universitárias se configuram na busca de desvelar os campos de atuação que ora despontam (respaldadas, agora, por legislação específica) (OLINDA, 2003; CECCIM et alii, 1997). Mesmo assim, é

⁸ Esse estudo faz parte da pesquisa Profissão pedagogo, já comentada.

⁹ Domínio de conhecimentos sobre planejamento, elaboração de projetos, com destaque para a demanda por profissionais “criativos”, capazes de assessorar a administração da empresa, e, sobretudo, com capacidade para “transmitir conhecimentos”.

preciso questionar de que forma os referidos cursos poderiam contemplar essa formação. Na realidade, o pedagogo, por interagir com distintos profissionais (psicólogos, administradores, médicos etc), e o fato de as instituições apresentarem estruturas físicas e normas diferentes marcam a complexidade do trabalho pedagógico, impossibilitando a formação inicial de contemplar todos os saberes especializados que ele mobiliza nesses espaços. Dessa maneira, pelo fato de os diferentes contextos suscitarem conhecimentos de áreas variadas, fica difícil saber qual formação específica é a mais apropriada para esse profissional.

Essa discussão se torna mais complexa quando se parte do entendimento de que a realização de um trabalho pedagógico competente não advém somente de conhecimentos teóricos, mas também de disposições¹⁰ adquiridas ao longo da profissão. Dessa maneira, não se reduz a um curso de graduação, mas envolve também um processo de formação continuada que acompanhe o exercício profissional a partir dos saberes elaborados na experiência de vida, bem como da trajetória de formação e atuação.

Não se trata, portanto, de abranger nos currículos dos Cursos de Pedagogia amplas opções de atuação para o pedagogo, mas em articulação com a realidade socioeconômica, priorizar áreas de intervenção pedagógica de acordo com as condições específicas das instituições formadoras.

A exigência de uma formação inicial que tenha como referência as funções variadas que o pedagogo pode exercer nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e em alguns ambientes empresariais e sindicais sinalizou a idéia de que ainda não está evidente para os próprios profissionais que estão atuando nesses espaços o significado de trabalho pedagógico.

Essa falta de evidência está intrinsecamente relacionada com os diversos sentidos de Pedagogia que demarcam sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas alterações em sua epistemologia (FRANCO, 2001). Um exame superficial das caracterizações que ela assume, historicamente, revela sua luta para se consolidar como campo específico de conhecimento e investigação.

O sentido mais comum do termo Pedagogia é oriundo do grego (paidagogia), que significa a teoria da arte de ensinar. Ela está relacionada ao ato de condução do saber, preocupando-se com os meios, com as formas e maneiras de como levar o indivíduo ao

¹⁰ As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. Essa concepção define o habitus (BONNEWITIZ, 2003).

conhecimento (GUIRALDELLI, 1987). Pode-se dizer que, com base nessa compreensão, o trabalho pedagógico encontra-se vinculado à educação e, de modo mais concreto, ao ensino, pois a Pedagogia consiste na profissão ou na prática de ensinar.

Os dilemas em torno do conceito de Pedagogia são percebidos mediante idéias que a definem ora como teoria ora como prática. No âmbito de tal razão, Durkheim (1985) a identifica em três sentidos: a) a Pedagogia como a arte do educador; b) a Pedagogia como reflexão sobre a ação educativa; e c) a Pedagogia como doutrina educacional. Para o autor, a segunda concepção é a que mais esclarece o sentido da Pedagogia que consiste, segundo ele, “em uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação”. (P.51). Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que o trabalho pedagógico é uma ação não científica, praxiológica¹¹, ou seja, que reflete sobre as práticas educativas em vista de melhorá-la.

John Dewey (1859-1962)¹², ao propagar uma visão cientificista do fenômeno educativo também contribui para uma visão simplista da Pedagogia, ao retirar seu caráter ético-normativo, precisamente porque valores e fins da educação não podem ser inferidos cientificamente. Daí, o sentido de trabalho pedagógico ser muitas vezes empregado, indistintamente, como método, técnica, forma de aprendizagem, forma de ensino etc.

Uma das tentativas de conferir cientificidade à Pedagogia adveio dos estudos de Schmied – Kowarzik (1983), que a intitula como Ciência prática *da e para* a práxis educacional (ou Pedagogia Dialética)¹³, que tem a finalidade de investigar teoricamente o fenômeno educativo, formular orientações para a prática a partir da própria ação e propor princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

Entre os autores brasileiros, destacam-se os estudos de Mazzotti (1996), que discute o estatuto de cientificidade da Pedagogia. Ele a compreende como “a ciência da prática educativa, que não se efetiva como uma tecnologia e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular que é a educação”. (P. 30). Nesse mesmo raciocínio, Pimenta (1996); Libaneo (2002) e Franco (2001) fundamentam uma concepção de Pedagogia como ciência da prática educativa, oferecendo uma idéia de como se delineiam as atuais tendências dessa discussão no Brasil. Com base nessa concepção de Pedagogia, o trabalho pedagógico é uma ação educativa, científica, planejada e intencional que visa à transformação

¹¹ O objetivo das disciplinas praxiológicas não é realmente “descrever ou explicar o que é ou foi, mas determinar o que deve ser”. (DURKHEIM, 1985, p.50).

¹² O filósofo John Dewey tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação e sistematização dos princípios do que se chamou de Escola Nova. Esta tem como proposta nuclear descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno.

¹³ Ver livro *Pedagogia dialética – de Aristóteles a Paulo Freire*.

pela práxis. Ela pressupõe, portanto, a necessária intercomunicação de pesquisa com a transformação, teoria com prática, consciência com intencionalidade.

Encontrou-se aqui o fundamento das caracterizações comumente dadas às expressões Pedagogia e trabalho pedagógico. O interesse em superar as dubiedades conceituais que as envolvem instigou-me a propor uma pesquisa para investigar qual a especificidade pedagógica construída pela (o)s pedagoga (o)s em seu trabalho diário para desempenhar suas atividades.

À medida em que busquei compreender essa temática, algumas perguntas foram se tornando mais inquietantes. O que caracteriza o trabalho da (o) pedagoga (o) nos espaços não escolares? Quais as dificuldades encontradas e as possibilidades que permeiam o cotidiano da (o)s pedagoga (o)s nesses espaços?

Com base nessas questões, o objetivo geral desta investigação foi compreender a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela (o)s pedagoga (o)s que atuam no âmbito de educação institucional extra-escolar. Também pretendi caracterizar o trabalho dessa (e)s profissional (eis) e identificar as dificuldades e possibilidades que permeiam o cotidiano de suas ações.

O estudo ora apresentado constituiu-se fundamentado na discussão acerca da noção de trabalho pedagógico desenvolvida por Libâneo (2002); Franco (2002); Therrien (2006), entre outros. A pertinência das elaborações desses decorre da compreensão de que trabalho pedagógico é uma ação científica, planejada, intencional e reflexiva que se realiza em espaços de educação formal, não formal e informal, traduzida em três dimensões: docência, gestão e pesquisa.

A especificidade do trabalho pedagógico foi abordada na perspectiva da ‘epistemologia da prática’, que ressalta os saberes múltiplos e heterogêneos mobilizados pelos sujeitos no contexto de suas ações (TARDIF, 2002) e a partir de autores que lidam com aspectos inerentes a essa temática (PIMENTA, 2002; HOUSSAYE, 2004; FRANCISCO, 2006, entre outros).

Com o delineamento do problema a ser investigado, construí o percurso metodológico.

A investigação sobre o trabalho pedagógico e sua especificidade seguiu os procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa. Suas características são: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador sendo o principal

instrumento; o fato de que os dados coletados são predominantemente descritivos. Há também um interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos e a consideração de que o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

No âmbito da abordagem qualitativa de investigação, escolhi o estudo de caso, pois permite apreender o contexto de trabalho específico da (o)s pedagoga (o)s podendo obter grande quantidade de informações e, conseqüentemente, aprofundar seus aspectos. Defini, assim, a opção pelo estudo de caso múltiplo, caracterizado como aquele que ocorre “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 97) e que podem assumir grande variedade de formas.

Foram utilizados como instrumentos de coleta da pesquisa a observação direta das ações da (o)s pedagoga (a)s, as entrevistas aberta e semi-estruturada e a análise de documentos. Esses procedimentos se complementaram, não havendo predominância de nenhuma delas.

A observação se constituiu em uma estratégia relevante, pois me permitiu chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos. Ela reside no fato de “... podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. (MINAYO, 1994, p.59-60).

As entrevistas foram consideradas um instrumento de grande importância para coleta e posterior análise de dados, pois nelas “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (...) na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33). As entrevistas semi-estruturadas basearam-se em um roteiro previamente planejado e flexível (apêndices A e B).

A análise de documentos também foi uma outra estratégia para a recolha das informações por se “constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

A escolha do *locus* de pesquisa não constituiu tarefa simples. Os diferentes espaços de atuação para a (o)s pedagoga (o)s são desconhecidos da maioria dos estudantes de Pedagogia e profissionais da área de Educação. Em geral, persiste a concepção historicamente

constituída de que os cursos de Pedagogia formam profissionais para atuar exclusivamente nas escolas, conseqüentemente, para o exercício da docência. Assim, ela aconteceu por indicações de colegas.

Primeiramente, recorri a pessoas que mesmo atuando em escolas, conheciam profissionais que trabalhavam em espaços de educação não formal. A partir das visitas a essas instituições, obtive informações de outros profissionais que trabalhavam fora do ambiente escolar.¹⁴ Esse mapeamento das instituições não escolares, em Fortaleza, onde há pedagogas (o)s trabalhando, foi realizado no segundo semestre de 2005.

A aproximação das instituições indicadas permitiu ter noção do trabalho desenvolvido pela (o)s pedagoga (o)s, identificar as possibilidades de realização da pesquisa e o interesse da (o) mesmo (a)s em participar do estudo. Após esse mapeamento, minha preocupação foi elaborar os critérios de escolha das instituições que tinham os sujeitos mais relevantes para alcançar os objetivos da pesquisa.

O primeiro critério foi a existência de um profissional de Pedagogia que realizasse um trabalho pedagógico voltado para atividades técnico-educacionais, como coordenação, planejamento, acompanhamento e avaliação, podendo, não obstante, também exercer a docência em sala de aula. A intenção não era desvalorizar o trabalho do professor, mas descobrir outras possibilidades de atuação para a (o)s pedagoga (o)s.

O segundo critério referiu-se ao fato de os sujeitos terem feito licenciatura plena¹⁵ em Pedagogia, estando, assim, em consonância com os pressupostos da resolução CNE/CP 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido Curso. Somado a esses critérios, foi considerado o tempo de serviço da (o) s pedagoga (o) s no local de atuação ser de, no mínimo, dois anos, pois supunha que, a partir desse período, já tivessem um certo domínio do processo de trabalho, contribuindo para o seu reconhecimento e estabilidade na instituição, e a aceitação demonstrada da (o) s pedagoga (o) s em participar da pesquisa.

Com base nesses critérios, selecionei duas instituições - a organização não governamental: Comunicação e Cultura – CC e o Instituto do Desenvolvimento do Trabalho –

¹⁴ As instituições indicadas foram: organização não governamental: Comunicação e Cultura - CC, Bolsa de Valores Regional, TV Ceará, FUNCI - Fundação da Criança da Cidade, Superintendência Estadual do Meio Ambiente - SEMACE, SEST – Serviço Social do Transporte e no SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, Instituto do Desenvolvimento do Trabalho - IDT e SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

¹⁵ A importância da licenciatura plena decorre ao fato de haver no Estado do Ceará um crescente número de licenciaturas breves e faculdades particulares que ofertam cursos de Pedagogia, colocando em discussão a qualidade desses cursos.

IDT, por considerar que ambas constituíram espaços ricos em possibilidades para atender os objetivos da pesquisa.

O¹⁶ CC¹⁷ tem o objetivo de promover atividades e projetos junto às populações de baixa renda do Estado do Ceará, em especial os (as) jovens. Utiliza-se de recursos da comunicação alternativa e da mobilização social para melhoria de qualidade de vida e buscando desenvolver neles atitudes participativas e solidárias, particularmente no que diz respeito ao envolvimento da esfera pública e o exercício de direitos.

Essa ONG foi fundada em 1988 por uma equipe de profissionais que tinha uma experiência de aproximadamente dez anos de trabalho com jornalismo comunitário. Durante esse tempo, a instituição apropriou-se de vários conhecimentos sobre mídia impressa popular, bem como com a publicação de jornais populares editados na Região Metropolitana de Fortaleza.

Até o momento da investigação, o CC apresentava dois grandes projetos que envolviam a publicação de jornais: um deles era o Clube do Jornal¹⁸, criado para viabilizar a publicação de jornais editados por jovens nas escolas públicas do Ceará. Outro veículo era o Primeiras Letras¹⁹, passando a publicar, além dos jornais juvenis, outros voltados para jornais exclusivos das crianças, sendo editados pelos professores do 1º ao 3º ciclos de ensino (antigas 1ª a 6ª séries).

O IDT é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada²⁰ pelo Governo do Estado do Ceará, como organização social, pelo Decreto Nº 25.019, de 03/07/98, que a tornou apta a executar, mediante Contrato de Gestão, firmado entre a Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo – SETE e a Secretaria de Administração – SEAD, nas linhas de atuação do Sistema Nacional de Emprego (SINE).

¹⁶ Em diversos textos produzidos pela Comunicação e Cultura foram empregados ora o artigo definido feminino, ora o masculino. Ao me referir à instituição, uso o artigo masculino.

¹⁷ A ONG Comunicação e Cultura foi declarada de interesse público municipal (Fortaleza, 1992) e estadual (Ceará, 1995). O trabalho desenvolvido foi declarado de interesse público cultural do Estado (1998). É sócio da Associação Brasileira de ONG's (ABONG) e está inscrito no Conselho Nacional de Serviço Social.

¹⁸ A proposta pedagógica desse projeto será abordada no capítulo 4.

¹⁹ Uma vez que não fazem parte deste estudo, as atividades do Projeto Primeiras Letras, não serão descritas neste trabalho. Um relato sobre sua organização e funcionamento pode ser encontrado no *site* www.comunicaçaoecultura.org.

²⁰ O inciso I do art. 2 da Lei 9.637/98 arrola os requisitos específicos para que as entidades privadas se habilitem à qualificação como Organização Social. São eles: a) natureza social de seus objetivos relativos à área de atuação; b) finalidade não lucrativa, com a obrigatoriedade de investimento de seus excedentes financeiros no desenvolvimento das próprias atividades; c) Estrutura mínima composta por: órgão deliberativo, órgão de fiscalização e órgão executivo; proibição de distribuição de bens ou de parcela do patrimônio líquido, em qualquer hipótese.

O objetivo do IDT é “viabilizar soluções para o desenvolvimento do trabalho e empreendedorismo visando à inclusão social”²¹. Tem como público prioritário os trabalhadores contemplados pelas políticas públicas de trabalho, nas esferas federal, estadual e municipal. Também trabalhadores organizados em associações e cooperativas, assim como profissionais liberais e autônomos, empregados de empresas públicas e privadas e desempregados de modo geral, em especial os segmentos com dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

O IDT atua nas áreas do trabalho e empreendedorismo, realizando intermediação de profissionais para o mercado de trabalho, orientando e habilitando trabalhadores ao seguro-desemprego, efetuando estudos e pesquisa nessa área. Também realiza capacitação profissional e para o empreendedorismo, bem como desenvolve ações específicas dos “Programas Portas Abertas, Multiespecial, Compre da Gente, Desenvolvimento do Artesanato Cearense, Ceará Empreendedor, Educação Profissional Permanente e Modernização da Administração Pública”²². Para tanto, possui uma rede de 109 unidades de atendimento integrado ao trabalhador, cobrindo os 184 municípios do Estado do Ceará.

A escolha dos sujeitos definiu-se pela quantidade de pedagoga (o)s existentes nas instituições. Como havia uma profissional de Pedagogia em cada instituição, que pressupunha realizar um trabalho pedagógico, a pesquisa focou o trabalho das duas. Também fizeram parte deste estudo outros profissionais, como a secretária executiva do CC e o coordenador do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo do IDT. A escolha desses sujeitos decorre do entendimento de que são pessoas capazes de fornecer informações necessárias para alcançar o objetivo geral desta investigação.

O Perfil dos sujeitos²³ apresenta as seguintes características: os dois sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino. Como omiti seus nomes reais, escolhi o nome Maria para a pedagoga do CC e para a do IDT a nomeei de Joana. Na instituição onde trabalha, Maria ocupa o atual cargo há três anos, tendo sido admitida no CC há seis. Joana encontra-se na atual função há 13 anos, mas atua no SINE/IDT há quase vinte. A carga horária de trabalho das duas é de 40h/semana.

Quanto ao salário, Maria o considera bom, mas, com a responsabilidade que assume na instituição, acha que deveria ganhar mais. Joana também critica o salário que

²¹ www.idt.org.br

²² www.idt.gov.br

²³ Os dados que permitiram traçar o perfil das pedagogas foram obtidos a partir das entrevistas.

recebe e, para suprir suas necessidades, ministra aulas em instituições particulares de Ensino Superior.

As trajetórias profissionais de Maria e Joana foram marcadas pela diversidade de experiências em instituições escolares e não escolares. Maria foi professora de Educação Infantil em escolas particulares e em uma escola pública de um município do Estado do Ceará. Sentindo-se desestimulada em relação a essa experiência, dada a realidade dessas escolas, buscou inserir-se em outros espaços de trabalho. Foi professora de Educação de Jovens e Adultos no Serviço Social da Indústria – SESI. Trabalhou em uma empresa e em uma cooperativa, especificamente, na área de assentamento rural.

Joana tem uma trajetória profissional anterior ao ingresso no Curso de Pedagogia. Foi monitora e professora de Educação Infantil e primeira série do Ensino Fundamental em uma escola filantrópica patrocinada por uma igreja evangélica em Belém (cidade onde nasceu). Em uma escola particular, ainda em Belém, também foi professora de crianças. Esse período foi marcado por uma constante reflexão sobre seu trabalho pedagógico no intuito de constituir novas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo as próprias conquistas e limites. Em Fortaleza, em razão da dificuldade de conseguir uma vaga como professora em instituições escolares, Joana passou a trabalhar na área de vendas. Durante o Curso de Pedagogia, foi bolsista do balcão de estágio do SINE (Sistema Nacional de Emprego), em convênio com a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. Depois atuou nas próprias unidades de atendimento do SINE. Também tem experiência docente no Ensino Superior.

Quanto à formação universitária, as impressões de Maria e Joana foram bastante positivas. Elas destacaram que o currículo formado por atividades acadêmicas, como iniciação científica, extensão, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras opções de caráter universitário e político-cultural contribuíram para sua formação. Elas sentem-se, pois, capazes de refletir sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nas instituições onde atuam. Esses princípios formativos evidenciam que “formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagem e relações de cada pessoa, na singularidade da sua própria história, com seu modo de agir, reagir e interagir. Um percurso da vida é sinônimo de um processo de formação”. (BOZZETO, 2000, p.122).

Na formação continuada, as duas têm curso de Especialização, pós-graduações *lato sensu*, na área de educação. Maria cursou Organização e Gestão do Ensino Básico. Joana cursou o programa Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável e

Mercado de Trabalho e Processos Sociais e, atualmente, realiza outro em Consultoria Empresarial.

Os projetos profissionais expressos por elas estão centrados em investir na formação para o trabalho. Elas exibem a intenção de cursar o Mestrado, de modo a ampliar a compreensão sobre a realidade e continuar sua atualização.

Por outro lado, Maria e Joana revelam que a sobrecarga de trabalho nas instituições onde atuam dificulta a ampliação de seus estudos de pós-graduação *stricto sensu*, o que é uma incoerência, em um mundo onde as profissões, inclusive a de Pedagogia, exigem cada vez mais a qualificação profissional fundamentada em saberes e conhecimentos que caracterizam e dão forma ao ato pedagógico.

Maria e Joana também se caracterizam pelo reconhecimento da agência contratante acerca do trabalho por elas realizado. Já estão nas instituições há mais de cinco anos e têm acúmulo considerável de experiência profissional no campo pedagógico. Isso lhes favorece melhor apropriação do repertório de conhecimentos e saberes formulados acerca da profissão pedagogo, favorecendo o estabelecimento da especificidade do trabalho pedagógico nessas instituições.

A coleta das informações foi realizada no período de março a agosto de 2006. Inicialmente, fui às instituições apresentar a proposta de estudo, esclarecendo as pretensões do processo investigativo para as pedagogas. Ambas se mostraram receptivas e não apresentaram nenhum tipo de objeção à pesquisa.

Em seguida ao primeiro contato, comecei a coleta de dados propriamente dita, que aconteceu basicamente em dois momentos, usando as técnicas de observação e entrevistas. No CC, as observações foram feitas dentro da sala do projeto Clube do Jornal²⁴ que Maria coordenava para onde me dirigi durante uma semana em turnos alternados (manhã e tarde). Estas também aconteceram em eventos que organizava, nas reuniões de que participava e nas escolas que visitava. No total foram realizadas dez sessões de observações.

No IDT, foram realizadas 14 observações no interior do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo e em sala de aula, quando Joana desempenhava atividades docentes. Não foi possível participar das reuniões de planejamento do projeto político-pedagógico, coordenado por essa profissional, no período da investigação, nem de reuniões com os gestores da instituição, limitando a amplitude das observações.

²⁴ O Projeto Clube do Jornal será comentado capítulo 3.

Em ambas as instituições, os dados sobre o trabalho pedagógico, trechos de sua fala, situações e impressões de minha parte foram registrados em um diário de campo²⁵.

As entrevistas²⁶ também foram utilizadas para a coleta das informações, como já mencionado. Nos primeiros contatos, utilizei a entrevista mais livre e exploratória. Seu conteúdo foi produzido a partir do contexto observado, pois nesse momento a intenção foi a compreensão geral do trabalho pedagógico exercido por Maria e Joana.

Após essa fase, o objetivo foi estruturar mais as entrevistas a partir de um roteiro de perguntas previamente planejado, possibilitando “maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada”. (MATOS e VIEIRA, 2002, p. 63). As questões contaram, inicialmente, com um comentário sobre as experiências e perspectivas profissionais de cada sujeito. Em seguida, enfoquei o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, identificando as dificuldades e as possibilidades para sua realização. Por último, destaquei aspectos referentes à especificidade do trabalho pedagógico. No CC, as entrevistas foram realizadas na sala do projeto Clube do Jornal, e no IDT no ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes cuja transcrição e digitação de seu conteúdo aconteceu paralelamente sua realização.

Construindo o alicerce da investigação, alguns documentos forneceram elementos que estruturavam o trabalho pedagógico realizado por Maria e Joana em suas instituições. O Projeto Político-Pedagógico do IDT e o Projeto do Clube do Jornal do CC serviram de base para compreender a racionalidade organizadora das práticas pedagógicas sob o ponto de vista institucional. Foram utilizados também os documentos legais que exercem influência direta sobre o objeto de estudo, como as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, resoluções, decretos e pareceres²⁷. No âmbito da sociedade, utilizei boletins de encontros promovidos pela Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE e documentos elaborados por ocasião das reuniões do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Interessou-me a leitura desse material

²⁵ O diário de campo é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

²⁶ Existem diferentes formas de entrevistas que se resumem em “estruturada” e “não estruturada” entre as quais há várias modalidades que se diferenciam em maior ou menor grau pelo fato de serem mais ou menos dirigidas (MINAYO, 2000).

²⁷ Resoluções CNE/CP N.ºs. 1/2002 e 2/2002. Decretos N.ºs. 3276/99 e 3554/00. Pareceres CNE/CP N.ºs. 9/2001 e 28/2001.

porque possibilitaram um mergulho na história do Curso de Pedagogia, trazendo à tona a trajetória de lutas e conquistas, avanços e retrocessos que vivencia o pedagogo.

Para melhor apresentação das informações obtidas junto às pedagogas e aos outros sujeitos, este trabalho foi estruturado em seis capítulos, cujos títulos são decorrentes dos eixos que nortearam a investigação.

O segundo capítulo - logo após a esta introdução, que é o primeiro – apresenta, inicialmente, a centralidade do trabalho pedagógico no campo das disputas político-ideológicas dos agentes, nos diversos contextos sócio-históricos, acerca da formação do pedagogo. Em seguida é explicitada a compreensão de trabalho pedagógico assumida nesta investigação.

O terceiro e o quarto capítulos trazem a análise do trabalho pedagógico a partir das ações desenvolvidas por Maria na organização não governamental Comunicação e Cultura - CC e por Joana no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT, respectivamente.

As questões relativas à especificidade dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos por Maria e Joana na organização não governamental Comunicação e Cultura - CC e no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT, respectivamente são alvo de análise do quinto capítulo.

O sexto e último capítulo constitui-se das reflexões finais, cuja proposta é elucidar os achados da pesquisa, considerando as suposições e as perguntas norteadoras do estudo. Em seguida, vem a relação de obras/autores que arrimaram empiricamente e teoricamente as reflexões e achados da presente investigação.

2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Neste capítulo apresento, inicialmente, a centralidade do trabalho pedagógico no campo das disputas político-ideológicas dos agentes, nos diversos contextos sócio-históricos, acerca da formação do pedagogo. Em seguida, explico a compreensão de trabalho pedagógico à luz de autores, como Libâneo (2002); Franco (2002); Therrien (2006), entre outros.

2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil: da origem até os dias atuais

No Brasil, o Curso de Pedagogia foi regulamentado quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade Brasil, mediante Decreto-Lei n 1.190, de 4 de abril de 1939. Este instituiu o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do país. Assim sendo, a referida faculdade teve seu destino atrelado ao padrão federal de universidade e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter prático e utilitário. De modo geral, “essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para ‘formar’ profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples”. (BRZEZINSKI, 1996, p.41-2).

Com o referido decreto, o Curso de Pedagogia foi previsto como o único curso da “seção” de Pedagogia que, ao lado de três outras – a de Filosofia, a de Ciências e de Letras – com seus respectivos cursos, compuseram as “seções fundamentais da Faculdade. Como “seção” especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo curso de Didática. Foram fixados os currículos plenos e a duração para todos os cursos.

O “padrão federal” determinou também a necessidade de três anos para cursar o conteúdo específico da área do saber e mais um ano de curso de Didática. Assim, os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia, História, Química, Física,

Matemática, Letras acrescentavam mais um curso à sua formação para se tornarem licenciados²⁸.

O Curso de Pedagogia também foi padronizado dentro das normas do “padrão federal”. A formação do pedagogo bacharel ocorria mediante três anos de curso, passando a ser reconhecido como “técnico em educação”. Com um ano a mais de Didática e Prática de Ensino, obtinha o título de licenciado em Pedagogia, com o qual podia atuar no magistério na Escola Normal. Dissociava, assim, o conteúdo específico da Pedagogia do conteúdo da Didática em cursos distintos, provocando “a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método”. (SILVA, 1999, p.35).

Ao bacharel eram conferidas atividades de natureza técnica, como administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação e nas secretarias do Estado e dos municípios. Ao licenciado era destinada a docência de matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial – normal rural, ou no segundo.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura do Curso de Pedagogia revela que em sua gênese já havia muitos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em Pedagogia, sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional; ou seja, a referência era muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas, na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse. O mercado de trabalho também era difuso para o licenciado em Pedagogia, pois o Curso Normal não era um espaço exclusivo de sua atuação (SILVA, 1999).

Desse contexto, emerge uma compreensão de trabalho pedagógico que intervém, prioritariamente, na educação escolar, na educação formal, na sala de aula, revelando a urgência do saber fazer e sufocando a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos de fazer. Essa forma de fazer parece ter sufocado, também, a possibilidade de tratar o trabalho pedagógico com base em sua especificidade epistemológica e teórico-prática, “como é o caso das normas do padrão federal que, ao regulamentar o Curso de Pedagogia, seguiram a mesma linha dos bacharelados”. (BRZEZINSKI, 1996, p.43).

²⁸ Na história dos estudos pedagógicos em nível superior, esse sistema de formação de professores secundários passou a ser conhecido como “esquema 3 + 1”.

Até 1961, quando foi homologada a Lei 4024, o Curso de Pedagogia permaneceu, por mais de duas décadas, com o esquema 3+1 que foi reforçado pela nova regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/62. Este aclara o propósito de formar bacharéis (especialista de Educação) e licenciados (professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal) em um bloco de quatro anos, no qual os estudantes deveriam cursar o bacharelado e a licenciatura, concomitantemente. Essa organização curricular, entretanto, “provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrer momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do Curso de Pedagogia”. (BRZEZINSKI, 1996, p.57).

Com o Parecer nº 251/62, não houve alterações significativas na formação do pedagogo. Na realidade, seu autor explicita a fragilidade do Curso de Pedagogia, ao se referir à controvérsia a respeito da manutenção ou extinção do Curso. Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao Curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria suceder ao nível superior e a de técnicos em Educação em estudos superiores ao da graduação.

O Referido Parecer também não fez nenhuma referência ao campo de trabalho dos técnicos ou especialistas da Educação, contribuindo para a indefinição da sua situação profissional. Eles começaram a exercer funções não docentes no setor educacional, mas nenhuma era cargo exclusivo dos pedagogos. “Embora algumas análises apontem para a impropriedade de formar, nessa época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que teria faltado era a regulamentação da profissão de pedagogo”. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p.17). Do mesmo modo era a condição dos licenciados que reivindicavam contra “invasão” de outros profissionais na docência, como médicos, dentistas, engenheiros, advogados etc.

Essa situação revela que o docente tem um campo demarcado, mas só parcialmente, considerando que juridicamente não é permitido a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, da capacidade de ensinar. Assim, juntamente com o ensino regular, há plena liberdade para o ensino informal. Por outro lado, não se encontra uma medicina ou uma advocacia não regulamentada (ENGUITA, 1991).

Com esse impasse, começa a existir de modo mais visível, no campo da formação do pedagogo, a necessidade de aprofundamento da organização do trabalho pedagógico dentro da própria escola.

O Parecer CFE 252/1969 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu-se a proposta da formação dos “especialistas” para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito das escolas e sistema escolar. Admitiu também a formação de licenciados para exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o Ensino Normal. Como licenciatura, permitiu o registro para o exercício do magistério nos cursos normais²⁹ e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitiu o exercício de pedagogos no magistério nos anos iniciais de escolarização. Este novo credenciamento do licenciado em Pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica e revelando o fato de que, na realidade educacional brasileira, “o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica”. (BRZEZINSKI, 1996, p.75).

A formação de técnicos denominados especialistas foi bastante criticada no final da década de 1970 e no período seguinte. Considerada uma justificativa para uma suposta demanda do mercado de trabalho, ocasionava uma fragmentação do trabalho pedagógico nas escolas, aumentando a separação entre a teoria e a prática e inviabilizando a visão de conjunto da situação educacional e escolar.

... a própria política de divisão de funções, da maneira como foi encaminhada, onde teoricamente cada profissional realiza um tipo de atividade específica, representou um reflexo das próprias formas de produção capitalista na escola, em que a divisão de trabalho cria a necessidade de “técnicos especialistas”, processo este que acaba por levar esses profissionais a perderem a visão geral da ação. (LEITE, 1986, p.125).

A desintegração do trabalho pedagógico também provocou no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um status ‘superior’ na hierarquia escolar. Essa posição “foi reforçada pela própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativas, concedeu aos especialistas da educação de diversas unidades da Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada”. (BRZEZINSKI, 1996, p.77).

²⁹ Posteriormente denominados magistério de 2º grau.

Importa sublinhar que a organização do trabalho pedagógico na escola foi influenciada pela concepção de Educação implícita no contexto histórico marcado pela ditadura militar³⁰, no qual foi vista como uma área aberta a investimentos que retornariam na força de trabalho, na capacidade de produção e no desenvolvimento econômico do País. Dessa maneira, difundiu-se a crença de que o trabalho pedagógico escolar atenderia as necessidades da época, considerando necessário reestruturá-lo de acordo com os modelos empresariais.

Esse contexto, portanto, favoreceu a compreensão de que o trabalho pedagógico é uma prática metodológica do ensino e organizativa da escola, desprovido de um caráter científico, intencional e planejado. Essa razão assenta-se na quase inexistência, até essa época, de estudos teóricos que tratassem a Pedagogia como ciência da educação.

A Indicação CFE 70/76³¹ contribuiu ainda mais para a descaracterização do trabalho pedagógico, pois se detinha no preparo de especialistas em educação a partir da extinção do próprio Curso de Pedagogia, que passaria a formar professores primários de nível superior, transformando o referido Curso em disciplinas pedagógicas ofertadas para as licenciaturas.

A partir de 1980, o Brasil foi marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas, decorrentes do processo de redemocratização do País, que provocaram transformações importantes nos sistemas de ensino, no perfil dos professores e, em consequência, no entendimento de trabalho pedagógico.

Atentas às exigências do momento histórico, várias universidades ampliaram seus debates, estudos e pesquisas a fim de efetuarem reformas educacionais, dentre elas, a reformulação dos cursos que formam professores. Com esse propósito, realizou-se na Unicamp (Campinas-SP, 1978) o I Seminário de Educação Brasileira. Surgem os Comitês Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia (Goiânia-GO, 1980), depois a CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Belo

³⁰ A ditadura militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart e teve seu fim com eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

³¹ Esta Indicação fazia parte de um “pacote” pedagógico de políticas de formação de profissionais da educação, relatado por Valnir Chagas. Esse “pacote” era composto por mais quatro Indicações (67/1975, 68/1975 e 71/1976, 69/1975), porém foram sustadas pela intensa mobilização dos educadores brasileiros.

Horizonte, 1983), transformada em 1990 em ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE.

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado hoje pela ANFOPE orienta seus objetivos para a luta por uma educação voltada para a transformação social, pela valorização da escola pública e do magistério. Propunha para isso a redefinição e a busca de uma base comum no Curso de Pedagogia. Mais tarde, inclui em seu programa de ação a reformulação também das licenciaturas.

A ANFOPE produziu, ao longo destes anos, documentos bastante expressivos contra o entendimento da formação de professores dentro sob a óptica tecnicista defendida no âmbito oficial, propondo novas concepções para a formação do pedagogo. Destaca o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um profissional “consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa, necessárias à luta pela transformação da sociedade brasileira”. (ANFOPE, 2000, p.16). Com base nesse entendimento, as tradicionais habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, entre outras) passaram a ser suprimidas e os cursos de graduação em Pedagogia se tornaram espaço pioneiro da formação de pedagogos para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Percebe-se, então, que o centro das preocupações e das decisões do movimento de educadores estava em associar os cursos de Pedagogia a cursos de formação de professores, interpretando a docência como a dimensão principal do trabalho pedagógico.

No âmbito dessa discussão, os educadores passaram a constituir teórica e praticamente a idéia da docência (ato educativo intencional) como fundamento do Curso de Pedagogia, ou seja, do trabalho pedagógico escolar e não escolar. Nesse sentido, houve um avanço no sentido de buscar superar as dicotomias presentes no campo pedagógico: professor *versus* especialistas; bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, técnico em educação *versus* professor.

Houve, no entanto, várias contestações à tese da docência como a base do trabalho pedagógico, ao defender a posição de que o pedagogo não teria de ser necessariamente professor e o Curso de Pedagogia, conseqüentemente, não deveria ser identificado como uma licenciatura. Uma das críticas argumenta que, dessas,

(...) a questão-chave é que a identificação dos estudos sistemáticos de Pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de

especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências de educação, retirando da Universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional. (LIBÂNEO, 2002, p.11).

Essa argumentação é dirigida, particularmente, às modificações curriculares introduzidas nos cursos de Pedagogia, influenciadas pelas propostas do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, desde a década de 1980. Considera que, nos referidos cursos, definidos a partir do lema de que a docência é a base comum do trabalho profissional do pedagogo, houve um esvaziamento dos estudos sistemáticos sobre a educação, impossibilitando uma formação para o exercício das funções específicas de um profissional estudioso dos processos educacionais. Teria incorrido, portanto, em um equívoco lógico-conceitual, ao considerar que “a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas (...) investiga os objetivos sócio-políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos sócio-culturais específicos”. (LIBÂNEO, 2002, p.13-14).

Na década de 1990, a tendência predominante também é a formação do pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, boa parte das instituições formadoras contempla o atendimento a demandas sociais específicas, com a oferta das disciplinas optativas, enriquecimento curricular, cursos de extensão e desenvolvimento de projetos sociais. Nesta última categoria, encontra-se a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Indígena, na Educação para os portadores de necessidades especiais, entre outras, a partir da capacidade instalada e da realização da pesquisa das respectivas áreas nessas instituições.

À medida que se consolida o entendimento de que há processos educativos ocorrendo em muitos lugares institucionalizados ou não, sob várias modalidades (formal, não formal e informal), compreende-se a Pedagogia como um campo científico que tem a educação, em todas suas dimensões, como seu objeto de estudo. Nessa lógica de raciocínio, a base do Curso de Pedagogia é essencialmente o trabalho pedagógico. Então, pode-se dizer que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. (LIBÂNEO, 2006, p. 5). A docência é uma modalidade da atividade pedagógica, de modo que o fundamento da docência é a formação pedagógica, não o inverso (IBID.).

O debate sobre a centralidade do trabalho pedagógico no campo da formação do pedagogo, não obstante, tornou-se cada vez mais polêmico e complexo, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e o conjunto de medidas governamentais (entre as principais: os Decretos nº 3.276/1999³² e nº 3.554/2000³³). Essas políticas oficiais reeditaram uma situação de ambigüidade – docência e/ou especialistas – que marca a discussão no campo pedagógico.

Tem-se como exemplo o artigo 62 da LDB que sugere os Institutos Superiores de Educação³⁴ como único espaço legítimo, responsável pela formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a oferta do curso normal superior. Uma das críticas a essa orientação legal refere-se à possibilidade da extinção do Curso de Pedagogia, omitindo o reconhecimento desse espaço como *locus* de formação historicamente constituído.

O artigo 64 da LDB também revela a situação de ambigüidade no campo pedagógico, ao reservar para o Curso de Pedagogia a formação de profissionais da Educação, exclusiva ou preferencialmente³⁵ para Administração, Planejamento, Inspeção, Orientação Educacional e a Supervisão para a Educação Básica³⁶, conforme o Parecer 252/69.

Essa orientação legal trouxe como conseqüência uma vigorosa reação do movimento de resistência dos profissionais da educação³⁷, pois extinguíram diversas funções que cabiam, historicamente, ao Curso de Pedagogia. Ademais, colocaram-se contra a multidimensionalidade intrínseca à sua natureza (SHEIBE, 2001, p.1), conseqüentemente, do trabalho pedagógico.

³² Esse decreto oficial dispõe da formação de professores, em nível superior, para atuar na Educação Básica. Este ato prevê que a *exclusividade* da formação de professores para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental fique a cargo dos cursos normais superiores.

³³ Esse Decreto presidencial dá nova redação ao Decreto presidencial nº 3.276/99, afirmando que a formação de professores para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental será feita não *exclusivamente*, mas *preferencialmente* em cursos normais superiores.

³⁴ A figura dos Institutos Superiores de Educação não é nova no Brasil. A constituição de um local específico e unificado para a formação de todos os professores em nível superior, com esta denominação, na história educacional brasileira, já foi pensada desde o início do século passado, originando experiências, localizadas no então Distrito Federal (Rio de Janeiro) e no Estado de São Paulo. Tais experiências foram abortadas após o início do seu restabelecimento.

³⁵ Aplicando a argumentação referida nos Decretos nº 3.276/1999 e nº 3.554/2000.

³⁶ A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (LDB, Art.21, I). Tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, Art. 22).

³⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR) e ANFOPE.

No ano seguinte à aprovação da LDB/ 96, as instituições de Ensino Superior (IES) passaram a se ocupar da elaboração das diretrizes curriculares referentes aos cursos, em atendimento à convocação feita pela Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MÊS), pelo do seu Edital 04/97, no sentido de que apresentassem suas sugestões sobre o assunto. (SEVERINO, 2000). O debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia será abordado a seguir.

2.2 A celeuma em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estão em conflito as imposições legislativas que fragmentam a proposta de formação e estabelecem a dicotomia no interior do *locus* de formação dos profissionais da educação e o posicionamento dos educadores que defende a docência como patamar básico da formação. Revela-se, portanto, uma relação da disputa entre função de projetos preconizando direções antagônicas: “*De um lado a posição de parte dos órgãos oficiais, separando o ensino da Pedagogia e, de outro, a representação acadêmica, entendendo o ensino integrado à Pedagogia*”. (SILVA, 2002, p.148).

A primeira proposta de Diretrizes Curriculares foi da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia³⁸, junto ao Ministério da Educação (MEC), elaborada e aprovada no âmbito da comissão, em 6 de maio de 1999. O perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999, p1).

Esse documento trouxe respostas para os dilemas que diziam respeito à formação do pedagogo (docência *versus* trabalho pedagógico) e da natureza do Curso de Pedagogia

³⁸ Neste período, fase de elaboração da proposta de diretrizes, compunha a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia: Celestino Alves da Silva (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tisuko Morchicha Kisimoto (USP) e Zélia Miléo Pavão (PUC/PR).

(bacharelado *versus* licenciatura), encampando, *grosso modo*, as teses defendidas pela ANFOPE.

A tese 1 assegura a docência como base do Curso de Pedagogia, considerando que a concepção de “profissional da educação” é fundamental para a compreensão contextualizada do espaço formativo do pedagogo no referido Curso. Nesse sentido, o que confere especificidade à função do profissional da educação é o entendimento histórico

dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (FORUMDIR, 1998 apud Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999, p.3).

A Comissão também assumiu um posicionamento de que o eixo da formação do pedagogo é o trabalho pedagógico escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. “*É a ação docente o fulcro do processo formativo que dão suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana*”. (P. 3).

A tese 2 considera que o Curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, porque forma o profissional de Educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. Conforme o documento do FORUMDIR (1998 apud Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999), as diferentes dimensões do trabalho pedagógico (docência, gestão e pesquisa) são edificadas sobre uma base comum de formação que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. Nesse sentido, o trabalho pedagógico se materializa a partir da natureza de suas funções, com suas múltiplas facetas, espaços e agentes.

Ao compreendê-lo (o trabalho pedagógico) como *práxis* educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da Educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de

aprofundamento. (FORUMDIR, 1998 apud Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999, p.4-5).

Mencionada, porém, não chegou a ser apreciada, uma vez que tanto a SESU quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de, em seu lugar, formular as diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado. Seguido de um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi enviado ao CNE, o qual decidiu não encaminhá-lo para discussão e deliberação.

Na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, em 7 de novembro de 2001, novamente a ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR apresentaram ao CNE documento de “Posicionamento Conjunto das Entidades”, que aprofundou e explicitou a proposta da Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia de 1999 sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Esse documento foi fundamental para a consolidação das principais teses sobre a formação do pedagogo, resultantes e constitutivas das experiências, discussões, reflexões e pesquisas presentes na agenda das instituições de Ensino Superior, especialmente das universidades públicas, nos últimos vinte anos. Serviu de base, portanto, para a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, enviada ao CNE em abril de 2002.

Em dezembro de 2003, o FORUMDIR, durante o XVII Encontro Nacional, realizado em Porto Alegre/RS, novamente se expressou sobre a necessidade de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a partir da definição de Pedagogia como campo teórico-investigativo da educação e do espaço de trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social. O curso de graduação em Pedagogia, nessa perspectiva, tem como função:

... oferecer ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas séries iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.(FORUMDIR, 2003 p.3).

Em maio de 2004, o CNE divulgou uma Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Essa proposta produziu uma reação de discordância e rejeição muito grande em todo o Território nacional. As universidades, diferentes associações e entidades representativas ligadas à formação de professores indicaram que esse documento não representava o avanço das discussões da área. Os pontos mais levantados de rejeição em relação a ele decorrem ao fato de desconsiderar as contribuições enviadas ao CNE pelas diferentes entidades e associações que respeitam o processo histórico de formação docente, conseguido nos últimos vinte anos.

Outro ponto de rejeição dessa proposta de resolução foi a redução do Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os cursos normais superiores. Não levou em consideração o fato de que o Curso de Pedagogia é um espaço acadêmico de que a Universidade brasileira dispõe para estudos sistemáticos e avançados na área da Educação. Apresentou, assim, uma concepção instrumental de formação de professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental e tinha uma proposta de bacharelado justaposto à licenciatura, com a duração de 800 h apostilado ao diploma. Além disso, esse bacharelado adicionava à licenciatura mais 800 horas, visando ao adensamento da formação científica. Esse adensamento foi criticado porque concebia uma formação técnico-instrumental, ou seja, uma formação aligeirada, que desarticula teoria e prática, que fragmenta o pensar e fazer, que esvazia a pesquisa investigativa na formação de professores.

Em virtude dessa inquietação, ocorreu, no mês de junho de 2005, o VII Seminário Nacional sobre a formação dos Profissionais da Educação, do qual participaram a ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, entre outras entidades, trazendo propostas e críticas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. O encontro resultou de um documento não novo, pois já tinha sido enviado, mas ignorado pelo CNE. Os principais pontos que esse documento propunha era que as diretrizes considerassem uma sólida formação teórica inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, “promovendo a articulação e o domínio de saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e ainda apropriação do processo de trabalho pedagógico”. (P.1).

Outra sugestão a destacar refere-se à interação teoria e prática que recuperasse a *práxis* educativa como elemento inerente ao trabalho pedagógico, a pesquisa como princípio formativo e a gestão democrática e o trabalho coletivo como base da organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não escolares. Além disso, indicava a

importância do compromisso social, ético, político e técnico do profissional da Educação voltado para a formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da Educação e nas lutas desses profissionais articulados com os movimentos sociais. Nesse sentido, ressaltava a interface da formação inicial e continuada do profissional da Educação com a avaliação permanente e contínua nos processos de formação.

Nesse mesmo documento, a Pedagogia é tratada como um campo teórico-investigativo da Educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social. O pedagogo poderia, então, atuar na docência, organização e gestão dos sistemas, unidades e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares; ou seja, o pedagogo passa a ser tomado como um profissional cujo perfil deveria abranger três dimensões: a docência, a gestão e a produção de conhecimento. O Curso de Pedagogia, portanto, se caracterizaria como licenciatura e bacharelado, visto de forma integrada e não dicotomizada, como era a proposta do CNE-2005.

Após extenso debate nacional, e fundamentada na legislação em vigor, tem-se a aprovação da Resolução nº 01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para o Curso de Pedagogia (licenciatura). Ela apresenta uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que se arrasta nos últimos anos, no entanto, sem perspectiva de negociação e muito menos de consenso, principalmente no que diz respeito à polêmica bacharelado/licenciatura e à compreensão de trabalho pedagógico.

As DCN-Pedagogia definem esse curso como uma licenciatura que visa a formar profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Ensino 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. A formação assim definida abrangerá, integralmente, a docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas (Parecer CNE05/2005, p.6).

Abre-se, pois, amplo horizonte para a atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada no parágrafo único do artigo 4º da Resolução CNE/CP N.01/2006 que define as aptidões requeridas do profissional do Curso de Pedagogia.

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

Entendeu-se, pois que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, tendo a docência como base. A docência é concebida como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”. (Art.2º § 1º).

Dessa forma, a docência não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas nem se confunde com a utilização de métodos e técnicas pedagógicos oriundos de realidades históricas específicas. Ela constitui-se na “confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais”. (Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.7).

Quanto à Gestão Educacional, referido Parecer a entende em uma perspectiva democrática, que integra as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos; em especial no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação.

Essa compreensão de Gestão Educacional define em parte o campo pedagógico e o espaço privilegiado de atuação desse profissional. Ela é a dimensão fundante do trabalho pedagógico (THERRIEN, 2006). Faz-se necessário, portanto, entender o que constitui a categoria “trabalho pedagógico”.

2.3 Da concepção de trabalho pedagógico

A concepção de trabalho pedagógico está ancorada na idéia ampliada de Educação. Conforme Brandão (1981), a Educação é um fenômeno inerente ao processo de humanização que ocorre em toda a sociedade, pelos diferentes meios e distintos espaços sociais:

A Educação está presente na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para fazer ser ou para conviver. Todos os dias misturamos a vida com a Educação. Com uma ou com várias. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de Educação; a escola não é o único lugar que ela ocorre; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante. (P.40).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação, ou seja, a prática educativa, é um fenômeno social e universal, sendo uma ação eminentemente humana, necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Compreende o “conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado contexto...” (LIBÂNEO, 2002, p. 30). A Educação, assim, tem por finalidade modificar os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal.

Esses processos formativos que constituem o objeto de estudo da Pedagogia atuam por meio da comunicação e interação de saberes e modos de agir, formulados pela humanidade. A questão é que o processo educativo está relacionado com a capacidade dos indivíduos aprenderem saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado. Com isso, se instrumentalizam, alcançando novos patamares importantes na produção e reprodução de outros saberes, técnicas, valores etc. Nesse sentido, é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, por intermédio do qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o “conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto e a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano”. (LIBÂNEO, 2002, p.32).

Com essa concepção de Educação, cumpre distinguir múltiplas modalidades³⁹ de prática educativa, a exemplo da emergência de um novo campo educacional intitulado educação não formal cujos processos educativos ocorrem em organizações da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social.

Essa compreensão requer também um entendimento ampliado de Pedagogia, decorrente das transformações sociais, políticas e econômicas ocorrentes no mundo, impulsionada, principalmente, pelas novas demandas postas pelo que é chamado Revolução da Tecnologia da Informação (CASTELLS, 2000). Nesse sentido, o trabalho pedagógico não acontece exclusivamente nas escolas, mas “a todas as práticas educativas de uma sociedade de forma a potencializar a ação educacional com fins educativos, com vistas a um projeto de formação de sociedade”. (FRANCO, 2002, p.116). Em conseqüência, o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias “da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”. (LIBÂNEO, 2002, p.33).

A preocupação com os objetivos em função da formação humana leva a acentuar que todo trabalho pedagógico introduz um elemento diferencial nas ações educativas, as quais se manifestam em situações históricas e sociais concretas, pois determinam finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica de tais atos (FRANCO, 2002). Ele é uma ação científica sobre a prática educativa, visando a compreendê-la, torná-la explícita aos seus protagonistas, transformá-la por intermédio da conscientização, dar-lhe um suporte teórico, teorizar com os autores e buscar encontrar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas (IBID.).

Para exemplificar, posso dizer que o que diferencia uma emissora de televisão, predominantemente voltada para o entretenimento, de uma estação de TV educativa, é a organização desta para fins específicos de formação, estando seus sujeitos imbuídos de responsabilidade social desta prática, que têm a consciência de formar seres humanos para o exercício da cidadania. Nesse sentido, “o processo educativo se viabiliza como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente”. (LIBÂNEO, 2002, p. 34), implicando questões teóricas e também morais, pois, no processo educativo, são requeridas opções sobre

³⁹Educação formal, educação não formal e educação informal.

o destino humano, tipos de sujeitos a formar, bem como a criação de perspectivas para a sociedade.

Therrien et all (2004) também caracterizam o trabalho pedagógico como uma ação consciente, planejada, organizada e intencional, ou seja, que dá uma direção de sentido, um rumo à prática dos sujeitos e às suas intervenções interativas com outro (s) sujeito (s). Nessa acepção, é uma prática voltada para fins desejáveis na formação, conforme a concepção de homem e sociedade do educador, implicando, portanto, escolhas, valores e compromissos éticos:

O modo de relação que o professor estabelece com seus alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é decorrente da sua concepção de educação. Assim, questões morais acerca do tipo de sujeito que ele deseja formar pela sua atuação profissional não podem ser evitadas. A inclusão do aluno no interior do processo de ensino-aprendizagem enquanto sujeito ativo depende, notadamente, da postura do docente frente a essas questões. (P.53).

O ato de ensinar, assim, implica um trabalho pedagógico, isto é, supõe uma intenção consciente e organizada para converter os conhecimentos científicos em conteúdo de ensino. Essa conversão constitui “colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos”. (LIBÂNEO, 2002, p.35). Para ensinar, portanto, não implica apenas o domínio das disciplinas específicas, é preciso que o professor, em uma relação dialógica e de comunicação com os alunos, transforme o conteúdo de ensino ao nível daqueles a quem se destina, para que a compreensão desse conteúdo tenha um significado para suas vidas.

O ensino-aprendizagem também remete àquilo que se denomina como dimensão hermenêutica do trabalho pedagógico, que propõe a leitura do mundo do contexto de trabalho, a fim de que sejam descobertos os muitos sentidos ali presentes. Requer-se para essa leitura um ambiente de liberdade, onde educadores e educandos se relacionem e se comuniquem, tomando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade.

Nessa perspectiva, o pedagogo é um “profissional do saber”, o que pressupõe a posse de um conjunto de normas, valores e saberes específicos. Ele é, assim, um sujeito que domina as regras e os conhecimentos das atividades que desenvolve, transformando esses mesmos conhecimentos e produzindo novas configurações de saberes. Essa compreensão de

profissional de Pedagogia pressupõe que o trabalho pedagógico é uma “práxis social transformadora”.

2.3.1 Trabalho pedagógico: práxis social transformadora

O trabalho pedagógico procede de uma “práxis social transformadora” de um sujeito (educador) em interação situada com outro sujeito (aprendiz), em que a produção de saberes, técnicas, atitudes, valores e de significados em torno de conteúdos de aprendizagem “caracteriza e direciona a comunicação, a dialogicidade e o entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social”. (THERRIEN, 2006, p.8). Nessa concepção, o trabalho pedagógico constitui-se em um processo educativo de instrução; ou seja, propicia o domínio de saberes e modos de agir acumulados pela experiência humana, mas também de formação humana, a qual só pode ter um caráter educativo se apresentar uma intencionalidade explícita de fortalecer as condições para o emergir do sujeito social, cultural, político e profissional, desenvolvendo, por fim, sua autonomia e liberdade intelectual.

A noção de *práxis* social entende que os conhecimentos teóricos e a prática estão em uma condição de interdependência na medida em que a “prática aqui é práxis humana total – tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela”. (VASQUEZ, 1977, p, 234). Assim, a prática, em seu sentido mais amplo, tem fundamento da teoria, quando este se encontra vinculado às necessidades do homem social (IBID.). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico se torna eminentemente *práxis*, entendida como uma determinação da existência humana para elaboração da realidade e não como uma atividade técnica dissociada da teoria:

Pela *práxis* o homem opera e age. Ela é o movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria separada da prática seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega (SEVERINO, 2001, p. 46).

Essa compreensão aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os

instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. (TARDIF, 2002, p.230). Por outro lado, a noção de *práxis* implica uma intervenção crítica, comprometida e intencional em um determinado espaço social historicamente situado a fim de que se realize um trabalho pedagógico voltado para a formação humana.

Outra característica da *práxis* é ser uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que determina, bem como transformar a prática que a concretiza. Considero, portanto, importante o triplo movimento sugerido por Schön (1992): reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ela possibilita a problematização das práticas e dos contextos em que estão inseridos, encontrando soluções para as situações complexas enfrentadas. A reflexão, entretanto, não é um processo psicológico individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ela é um conhecimento pleno de conflitos e contradições sociais e políticas e impregna o próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja nas instituições de ensino seja em outro lugar (PERÉZ GOMES, 1992, p.103).

Para tanto, não basta ser um simples prático ou simplesmente pensar e orientar o trabalho pedagógico; é preciso que o profissional combine essas duas dimensões a partir de sua ação para que em situações complexas seja capaz de deliberar, analisar, interpretar e tomar decisões. Nesse sentido, “só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria/prática em educação”. (HOUSSAYE, 2004, p.11).

Finalmente é interessante ressaltar que o trabalho pedagógico, ancorado na ciência da Pedagogia, caracteriza-se pela ação científica, planejada, intencional e reflexiva. Portanto, esclarece, transforma e orienta a *práxis* educativa, para finalidades sociais, políticas e coletivas, estabelecendo direção de sentido às *práxis*, dentro dos princípios da ética emancipatória; e organiza ações para concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da *práxis*. Portanto, tem um papel específico importante, pois visa à formação de consciências e à humanização da sociedade.

No capítulo seguinte, será apresentada a análise das informações colhidas na organização não governamental Comunicação e Cultura - CC, evidenciando o trabalho pedagógico desenvolvido por Maria.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ONG COMUNICAÇÃO E CULTURA – CC

Este capítulo tem como objetivo compreender o trabalho pedagógico desenvolvido na organização não governamental Comunicação e Cultura – CC, explicitando suas características. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir da observação direta das ações de Maria e por meio de entrevistas realizadas com essa profissional e com a secretária executiva dessa Instituição.

O texto encontra-se organizado em cinco itens. O primeiro trata do projeto Clube do Jornal, apresentando sua finalidade e organização. O segundo refere-se ao ingresso de Maria na organização não governamental Comunicação e Cultura - CC, expressando a trajetória percorrida para alcançar seu atual cargo. O terceiro segmento analisa aspectos do trabalho pedagógico exercido por essa profissional. O quarto módulo, por sua vez, contempla as dificuldades encontradas e as possibilidades para a realização de suas ações. O quinto e último refere-se à relação do trabalho pedagógico com a formação continuada.

3.1 O Projeto Clube do Jornal

Em andamento desde 1994, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, o projeto Clube do Jornal publica jornais livres editados por alunos (as) de escolas públicas de ensino médio. Seu objetivo é “a formação de adolescentes e jovens para a cidadania e ação social, mediante um processo de aprendizagem na prática cujos resultados têm influência na promoção da escola democrática e na redução da vulnerabilidade social juvenil⁴⁰”.

Com o apoio do projeto, os/as adolescentes e jovens com vocação para a comunicação criam nas suas escolas organizações juvenis informais, denominadas Clube do Jornal, que editam jornais voltados para seus colegas e a escola em geral. Qualquer aluno/a pode fazer parte do Clube do Jornal, sem restrições ou seleção. A forma de organização do Clube também é livre, ressalvada a obrigatoriedade de preenchimento de duas funções – Moderador/a Ética e Tesoureiro/a, e o respeito da democracia interna.

⁴⁰ Documento Projeto Clube do Jornal.

A pauta, redação, programação visual, nome das publicações, periodicidade (não superior a uma vez por mês) e tiragens são determinadas pelos Clubes. A distribuição, feita também pelos sócios/as dos Clubes, é sempre gratuita (um exemplar para cada aluno/a). Os Clubes contribuem com uma quantia que representa em torno de 20% do custo de impressão, podendo solicitar o patrocínio dos comerciantes do bairro. Os jornais são impressos pela ONG Comunicação e Cultura.

O Código de Ética do projeto contextualiza a liberdade de ação dos jovens editores (as) como prática de cidadania. Ele é ao mesmo tempo um pacto de parceria entre o Comunicação e Cultura e cada Clube. As principais regras dos jornais são: promovem os direitos humanos em toda sua extensão e uma visão tolerante das diferenças culturais, raciais, de gênero, sexuais, religiosas e outras; concedem direito de resposta na mesma edição; não podem ser utilizados para promoção pessoal ou partidária; todas as matérias publicadas são assinadas pelos autores e publicam prestação de contas, declarando a tiragem no expediente. A prestação de contas, assim, informa sobre as despesas realizadas e os recursos recebidos dos anunciantes e doadores.

A forma como Maria observa o respeito ao Código de Ética e à Prestação de Conta será explicada, posteriormente, na caracterização do trabalho pedagógico realizado por essa profissional no âmbito do projeto Clube do Jornal. Antes disso, cabe apresentar de que forma ingressou na ONG Comunicação e Cultura – CC.

3.2 O ingresso de Maria no Comunicação e Cultura - CC

O ingresso de Maria no CC foi inicialmente no projeto “Primeiras Letras”⁴¹ mediante o qual foi contratada como prestadora de serviços. Ela citou algumas exigências da instituição para a realização desse trabalho, como uma “pessoa que tivesse disponibilidade para viajar e quisesse trabalhar com professores”. Destacou também a necessidade de “alguém que entendesse um pouco e soubesse montar as oficinas, enfim, que pudesse contribuir com o projeto”.

⁴¹ Uma vez que não fazem parte deste estudo, as atividades do Projeto Primeiras Letras não serão descritas neste trabalho. Relato sobre sua organização e funcionamento pode ser encontrado no *site* www.comunicaçãocultura.org.

Dessa experiência profissional, emerge no discurso de Maria a importância dos Conhecimentos oriundos da Pedagogia para o desenvolvimento de suas atividades de planejamento que vão caracterizar seu trabalho pedagógico no âmbito do projeto Clube do Jornal:

Quando eu trabalhava no “Primeira Letras”, minha relação com os profissionais era de construção porque as duas meninas eram assistentes sociais e eu era pedagoga. Eu tinha que trabalhar com professores e planejar as oficinas e, nessa hora, eu acho que o meu conhecimento fazia a diferença porque eu dizia: ‘para a gente trabalhar com o professor, desse jeito não vai dar certo porque os professores podem na hora da oficina achar que estar tudo bem, mas na prática quando a gente está bem longe deles, na sala de aula deles, eles fazem como eles querem. Então, a gente tem que tornar as coisas mais simples e fazer com que eles realmente gostem...’ Então, como o projeto era para trabalhar com leitura e escrita, eu trazia muitas situações de sala de aula e sugestões para montar as atividades.

Com base nesse depoimento, parece que o objeto específico do trabalho pedagógico é o processo de ensino-aprendizagem. Maria, assim, pode ter sido beneficiada em seu trabalho, especificamente, no planejamento das oficinas por ter experiência no magistério. Portanto, o que talvez a diferenciou dos outros profissionais foi sua ação (pensamento, elaboração de conhecimento e atuação), a partir da compreensão das múltiplas e complexas relações dos e entre os processos de ensino-aprendizagem.

Um processo de redimensionamento das funções do CC possibilitou que Maria assumisse a coordenação do projeto “Clube do Jornal”. Na visão da secretária executiva dessa Instituição, a escolha de Maria para o cargo de coordenadora do projeto Clube do Jornal decorreu, sobretudo, de suas características pessoais: “ela já conhecia a instituição. Ela tem essa vivacidade na forma de trabalhar, tem uma energia que transpira. Eu não estou sendo muito poliana, mas eu dou meu sangue... não é o lema de vestir a camisa... mas eu senti que ela se doava para o que assumia, isso era importante para os projetos”.

A compreensão de que as características pessoais foram fundamentais para a ascensão funcional de Maria no CC remete à discussão sobre a especificidade de seu trabalho pedagógico, aspecto que será abordado no capítulo 5. Cabe, então, apresentar a seguir como este é desenvolvido nessa Instituição.

3.3 O trabalho pedagógico no CC: características gerais

O trabalho pedagógico realizado por Maria no CC tem a finalidade de viabilizar, junto com os assessores do projeto Clube do Jornal, a publicação de jornais editados por jovens nas escolas públicas do Ceará, na tentativa de contribuir no desenvolvimento de suas capacidades de aprender e na sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação da cidadania.

As categorias constitutivas e explicativas desse trabalho pedagógico são: mediação de conflitos nas escolas, acompanhamento dos Clubes dos Jornais, formação dos sócios (as) do Clube, avaliação dos assessores, parcerias e mediação de saberes dos assessores.

3.3. 1 Mediação de conflitos nas escolas

A intervenção de Maria no cotidiano das escolas públicas que têm o projeto Clube do Jornal é uma das formas ativas de estabelecer parcerias entre o CC e essas instituições, contribuindo com uma gestão escolar mais horizontal, participativa e democrática, tendo em vista a descentralização do poder, a partir de um trabalho cooperativo. Esse trabalho constituiu-se em um de seus principais desafios, considerando que “trabalhar com o Clube do Jornal em algumas escolas públicas, não é uma tarefa fácil, pois eu preciso estar todo tempo mediando conflitos”.

Os conflitos acontecem quando direções de escolas manifestam seu desacordo quanto ao conteúdo de algum jornal liberado para impressão pela Ouvidoria⁴² do projeto, contribuindo para a exacerbação do lado conservador da ação educacional em detrimento da dimensão transformadora. Nesse caso, Maria promove um diálogo que procura fazer avançar o respeito do direito de expressão e a incorporação pela instituição da pedagogia para o protagonismo juvenil.

A gente vai às escolas e conversa com a direção. Na primeira visita, a gente explica como é o projeto, como a gente trabalha com protagonismo juvenil, entre outras coisas. Eles até pedem o projeto. A gente tem umas 300 escolas só esperando... As direções ligam tudo

⁴² A Ouvidoria é uma atribuição de Maria no âmbito do projeto Clube do Jornal que será comentada posteriormente.

querendo... pensam que o projeto é para melhorar a escola, mas a primeira matéria que sai falando da escola eles querem tirar o projeto.

Eu já fui a uma reunião urgente no CREDE⁴³ da cidade X porque três diretores queriam tirar o projeto da escola porque os meninos escreveram uma matéria que não tinha problemas éticos. Uma menina falou que os professores estavam cansados, estressados porque eles trabalhavam demais e às vezes não tinham paciência com os alunos, só isso! Todos os diretores e professores se sentiram ofendidos. Eu achei muito legal porque a secretaria instalou nos CREDES um programa de ouvidoria que escuta as reclamações. Eu achei muito bom o posicionamento da ouvidora.

A escola diz que é democrática, que vai formar cidadão, mas como ela vai fazer isso se nas relações da escola muitas vezes não existe essa democracia, não se vivencia isso? Porque quando os meninos querem colocar uma matéria, mesmo de acordo com o código de ética, que fala do que acontece dentro da escola, a direção muitas vezes não aceita. Ela usa o poder e a força dela, como às vezes ligava para mães dos alunos para dizer que o projeto não prestava.

O sentimento de Maria em relação às tensões do tipo práticas democráticas *versus* práticas autoritárias dentro da escola é de muita angústia:

Uma coisa do Clube do Jornal que me deixa muito inquieta é essa relação que os meus colegas professores têm do jornal, de olhar para esse jornal como se fosse uma arma, uma ameaça. E não é isso. Eles falam que a escola é um espaço democrático, só que o jornal tem demonstrado que não é assim, que não existe na prática essa democracia. Então, isso me deixa muito angustiada.

Em sua opinião, as razões que justificam as múltiplas ocorrências antidemocráticas nas escolas são as instituições formadoras de professores que supervalorizam o conhecimento teórico e excluem da formação a reflexão crítica sobre a realidade escolar e as práticas docentes:

Eu penso na Faculdade Educação porque é um espaço que forma professores, que se discute a Educação. Eu tenho vontade de chegar lá e juntar aqueles professores do mestrado e falar ‘olha, tem uma falha aqui, isso aqui não está certo, o que a gente pode fazer? O que a Faculdade pode fazer para discutir isso? Será que no Curso de Pedagogia está se discutindo isso na prática? São esses professores que estão saindo da Faculdade e chegando na escola?’ E agora eu sinto vontade de voltar lá e... se eu pudesse juntar todo mundo e dizer: ‘a gente está precisando melhorar isso aqui...’.

Os questionamentos de Maria estão voltados para a idéia de que as atuais formas de estruturação do Curso de Pedagogia nas universidades devam formar o profissional com

⁴³ Centro Regional de Desenvolvimento da Educação.

efetivas condições de superar os dilemas enfrentados no contexto de trabalho. Sabe-se, porém, que a formação em Pedagogia é sempre inconclusa, incompleta, que nunca forma definitivamente a (o) pedagoga (o). Isso aparece como algo intrínseco a sua condição, pelo fato de as situações educacionais nunca se repetirem, nunca serem as mesmas. Isso porque mudam as épocas, as conjunturas políticas e sociais, os alunos, o caráter dos conhecimentos e, inclusive, o próprio pedagogo (a), já que ele (a) se encontra no contínuo processo de qualificação de sua identidade. E é exatamente por isso que a “formação que a universidade venha a oferecer deve ser entendida apenas como uma formação inicial, como o desenvolvimento de uma capacidade de aprender, de aprender sempre, de modo sempre novo diante de cada nova experiência ou situação”. (BOUFLEUER, 1999, p, 55-6).

Quanto à sua intervenção na escola na tentativa de mediar os conflitos, Maria lembra de sua atitude intencional, consciente e comprometida perante a educação, a escola, e a juventude: “isso não é uma atuação irresponsável da gente. É uma atuação consciente de refletir que escola nós queremos, de que participação juvenil nós queremos e que resultado nós queremos futuramente. É tão certo isso que nós também estamos na defesa da escola quando os alunos erram”.

Além do “poder” que os diretores querem assumir nas escolas, já houve casos em que os próprios adolescentes do projeto se sentiam “os todo poderosos” utilizando o jornal para legitimar suas idéias, não respeitando, assim, o Código de Ética. Sobre esse tipo de conflito, Maria comenta:

Já aconteceu uma questão política na escola X que nós (eu e o coordenador do CC) tivemos que ir à instituição para conversar com a diretora e os adolescentes do Clube. O caso foi que a diretora diminuiu a carga horária da disciplina de Filosofia (ela podia fazer isso) e o Clube do Jornal não queria aceitar. Então, os meninos fizeram uma série de denúncias no jornal (...) O diálogo foi muito difícil porque o Clube também ficou bem irredutível, quase não tinha conversa. A gente conversou com os meninos, mas eles não queriam dar o direito de resposta para a diretoria de jeito nenhum.

Maria também mediou conflitos nas escolas entre o grêmio estudantil e o Clube do

Jornal:

Ano passado tinha muita briga do Clube do Jornal com o grêmio. Várias vezes, eu tive que ir à escola, sentar os dois grupos e explicar... Esse ano, a gente está percebendo que tem membro do grêmio dentro do Clube do Jornal. Então, é um outro aspecto que a gente tem que perceber. Eu tenho que explicar para os meninos que os alunos do grêmio podem fazer parte do Clube do Jornal, mas o jornal não é do grêmio.

Em sua abordagem pedagógica junto aos adolescentes, Maria se reporta ao Código de Ética do projeto, explicando que o jornal estudantil dá espaço para todas as correntes de opinião de todos os setores da escola (no caso, tanto para a diretoria do grêmio como para uma eventual oposição). Sobre esse assunto, a proposta do projeto esclarece que o Grêmio Estudantil é uma representação social dos educandos, validada por eleições, enquanto o Clube do Jornal não têm nenhuma função de representação. Nesse sentido, há uma diferença entre o boletim do grêmio e o jornal estudantil.

O papel de resistência de Maria às situações de conflito nas escolas mostra que um dos aspectos que caracteriza o trabalho pedagógico refere-se às implicações éticas, considerando que o contexto escolar envolve fenômenos tais como complexidade “a ação imediata, a incerteza, a instabilidade e a singularidade da situação, a deliberação individual e coletiva bem como conflitos de valores...” (THERRIEN, 2003, p.7). Nesse sentido, as direções dadas por essa profissional situam-se em um patamar ético “porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológicos suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos”. (IBID.).

A ética, na perspectiva da emancipação humana, portanto, revela que uma das características do trabalho pedagógico é a formação de sujeitos. Maria cumpre essa intenção quando, na responsabilidade para com os jovens, mostra os princípios do Código de Ética do projeto, para que lhes possa servir de referência. Transmitindo esse conhecimento, sua ação pedagógica os prepara para a inserção crítica e consciente na sociedade.

Emerge daí a dimensão crítico-reflexiva do trabalho Pedagógico pondo o sentido da emancipação humana, pois Maria busca assegurar as condições ideais de uma comunicação sem coações nas escolas. Nesse sentido, sua intervenção crítica diante dos conflitos nessas instituições orienta os jovens para fins sempre humanitários.

Nessa perspectiva, sendo esse trabalho pedagógico necessário para a sociedade, mediante o qual são educados os jovens, em uma perspectiva de humanização propriamente dita, é de fundamental importância a atuação de Maria diante dos conflitos escolares, por se mostrar capaz de analisar situações pedagógicas e de argumentar em torno de afirmações ou proposições.

3.3.2 Acompanhamento dos Clubes dos Jornais

O acompanhamento dos Clubes⁴⁴ oferece “uma orientação voltada para o fortalecimento do grupo no processo de elaboração do seu jornal”, permitindo que os adolescentes dialoguem sobre o jornal e discutam as dificuldades de lidar com o mesmo. Esse trabalho é importante, pois,

(...) nas reuniões, a gente percebe o que está acontecendo de bom em cada Clube e quais são os limites que os adolescentes estão sentindo para continuar o trabalho do Clube. Falar para eles o que eles entendem por moderação ética e falar da importância da prestação de conta é uma coisa muito importante no jornal. A transparência!

Uma reflexão com os jovens sobre a questão do “poder” propiciado pelo jornal também acontece nas reuniões de acompanhamento:

Uma coisa que a gente tem que trabalhar com os meninos é a questão do poder. Quando eles percebem que se destacam como liderança dentro da escola e que o jornal dá um certo poder, eles acabam reproduzindo aquela relação de poder que a gente tem em casa. É isso que o Clube do Jornal já vem tentando mudar. Como é que a gente trabalha com essas lideranças? Porque eles reproduzem a ponto de dizer que ‘fulano não entra no jornal’? Eles acabam usando esse poder mesmo... Eles dizem: ‘você não entra no Clube porque eu não gosto de você’. Ou: ‘a sua matéria não entra’. O Clube do Jornal é democrático, então, a gente conversa com os meninos...

Eu digo para eles: ‘por que vocês não pedem para os meninos entrarem?’ Eles dizem: ‘Porque eles pensam e são muito diferentes da gente’. Eu comento: ‘mas a gente não disse que o Clube respeita as diferenças?’ Eu digo isso para que eles construam isso de uma outra forma, para que eles vivenciem essa democracia que o Clube diz ser. Todas as tribos devem estar dentro do Clube. Então, é preciso que gente esteja por perto para fazer com que eles reflitam e não dizer: ‘olha, vocês estão errado’.

A condução desse trabalho junto aos jovens, oferecendo-lhes uma orientação sobre o sentido do jornal, mediante reflexões, mostra sua importância para a aprendizagem de novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos dos estudantes. Esse conjunto de conhecimentos depois de “sistemizado, codificado e assimilado pelos indivíduos e grupos sociais, constitui elementos fundamentais para a geração de novas mentalidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos”. (GOHN, 1992, p. 56). Isso

⁴⁴ O acompanhamento dos Clubes acontece nas escolas, mas, em razão das dificuldades financeiras da Instituição, passou a ser realizado também nas instalações do CC. Esse trabalho é realizado por Maria e assessores pedagógicos.

demonstra, portanto, que Maria tem compromisso com os adolescentes, especialmente, no seu aspecto formativo e ético, o que exige um trabalho pedagógico comunicativo e dialógico para que este não se caracterize como autoritário.

Faz parte também do acompanhamento dos Clubes a realização de reuniões com os diretores das escolas, “objetivando contribuir para a prática dos conceitos de protagonismo juvenil e a liberdade de expressão em ambiente escolar”, conseqüentemente, para uma melhor relação do núcleo gestor com os alunos participantes do projeto.

A aproximação da realidade escolar propiciada pelo acompanhamento dos Clubes contribuiu para o desenvolvimento de uma sensível visão pedagógica, trazendo mudanças na sua forma de conceber e conduzir o seu trabalho:

Eu acho que deveria ter feito essas visitas nas escolas em 2004. Assim que assumi o Clube, deveria ter visitado escola por escola e não ter ido só nas escolas que deram algum problema, alguma confusão... Realmente, é um olhar que tenho diferente dos assessores. A conversa com o núcleo gestor é diferente porque eu acho que passo algumas outras coisas que nem todos os assessores conseguem passar de informação, de segurança em relação ao projeto. E agora, daqui para frente, vou sempre me organizar para tentar fazer isso em todas as escolas, principalmente, no interior. Eu não sei como vou conseguir fazer isso, mas é importante esse contato com o núcleo gestor e com os alunos, principalmente, nas escolas. Acho que isso constrói bastante o projeto.

Maria também enfatiza a noção de que as visitas escolares contribuíram para diminuir a distância entre o que era dito pelos assessores sobre os Clubes e o que de fato acontecia nas escolas. Na sua opinião, o fato de sentir de perto a dinâmica interna das escolas trouxe um maior conhecimento dessas instituições, proporcionando até mesmo uma leitura mais crítica dos jornais.

Eu acho que trabalho melhor quando conheço a realidade. A melhor parte é esse contato com o núcleo gestor, com os adolescentes. É conhecer a escola, ver o que acontece dentro dela... sentir a escola! Pronto, eu acho que é isso: sentir todo o movimento da escola! Eu acho que trabalho melhor quando conheço a realidade. Quer dizer, agora quando eu olhar para o jornal ‘Verdade Expressa’... Quando eu olhar para aquele jornal, eu não vou ver só aquelas matérias, eu vou conseguir ver a escola ali dentro também. Eu acho que isso ajuda muito também na construção do projeto.

Esse depoimento revela que o acompanhamento dos Clubes é um trabalho pedagógico que não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. Sendo assim, “a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma

influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e a outra ao mesmo tempo”. (VEIGA, 1992, p.17).

O diálogo com a escola, principalmente, as conexões estabelecidas com os adolescentes e o núcleo gestor, portanto, contribuíram positivamente, tanto para formação dos jovens quanto para a eficácia do seu trabalho pedagógico. Sua entrada na escola, por conseguinte, simbolizou o descortinar de tudo o que nela acontece, possibilitando-lhe uma reflexão sobre a própria prática e, conseqüentemente, uma revisão de sua atitude em relação ao seu trabalho.

Outra forma de acompanhamento dos Clubes acontece por meio da ouvidoria, o que, na prática, consta de leitura atenta de todas as matérias dos diferentes jornais, antes de sua publicação, para verificar se o Código de Ética foi respeitado⁴⁵. Quando Maria detecta algo que fere esse código, sugere mudanças no ponto de vista dos autores ou até a substituição da matéria: “eu faço questão de fazer esse trabalho porque assim eu posso ter a visão de como o Clube está”.

A prestação de contas do jornal também é uma forma de acompanhamento dos Clubes⁴⁶. Depois da publicação do jornal, Maria verifica as informações e emite um certificado de prestação de contas correta ou um levantamento de erros. Uma correspondência com esses pareceres é enviada ao Clube e à direção da escola ou ao conselho escolar.

Tanto o controle de aplicação do Código de Ética como a certificação da prestação de contas são considerados como oportunidades para uma abordagem pedagógica, visando à aprendizagem, ao desenvolvimento das competências cidadãs dos jovens e ao próprio fortalecimento dos Clubes.

O acompanhamento dos Clubes, portanto, é um trabalho pedagógico marcado pela interação de pessoas, pela sua intencionalidade, pela interligação com os valores morais, orientado para finalidades sociais e políticas almejadas pelo projeto Clube do Jornal. Nesse sentido, ele dá uma direção de sentido às ações dos jovens, um rumo às suas práticas produtoras de jornais nas escolas públicas cearenses.

⁴⁵ Antes de o ouvidor do projeto observar se o Código de Ética foi respeitado, ele é acompanhado em primeira instância pelo moderador ético de cada Clube, que faz a supervisão interna.

⁴⁶ Assim como na observação do Código de Ética, a Prestação de Contas é acompanhada em primeira instância pelo próprio tesoureiro/a do Clube, que assina as prestações.

3.3.3 Formação dos sócios (as) do Clube

Maria atua na formação dos jovens por meio de vários recursos (cursos, promoção de encontros, aumento do repertório cultural e intercâmbio de experiências). Essas atividades trazem importantes benefícios pessoais, como a aquisição de um conjunto de habilidades que os preparam para o mundo do trabalho e fortalecem o empreendedorismo: “capacidade de liderança, capacidade para trabalhar em grupo, capacidade de se comunicar e se expressar, responsabilidade no cumprimento de tarefas, vontade de ‘fazer melhor’, capacidade para pesquisar informações, capacidade para gerir uma organização, respeito e entendimento das diferenças etc”.⁴⁷

Nos Encontros dos Intercâmbios de Experiências, há um espaço onde cada Clube fala sobre si mesmo: é o chamado “Tribuna Livre”. Maria explica que este “é o espaço onde os Clubes de Fortaleza, da Região Metropolitana e do interior se encontram, sendo um momento muito rico, pois são eles que estão falando”. Esse momento também é importante, pois, com base em reflexões possibilitadas pelo encontro dos jovens de escolas diferentes, estabelece novas relações entre o que já sabe e o que ainda não conhece.

Cada encontro do Intercâmbio tem uma programação especial, de acordo com a situação do projeto e a própria conjuntura política. Geralmente, um profissional é convidado para discutir determinado tema, a exemplo de cultura de paz, drogas, sexualidade, violência, entre outros. A idéia é de que seja alguém que tenha experiência para lidar com essas temáticas a partir da linguagem juvenil, considerando que, como diz Maria, “nem todo mundo que a gente convida sabe conversar com adolescente. A gente acha que manter um diálogo não é só você chegar... não é todo mundo que consegue fazer uma interação”.

A preocupação em organizar os Intercâmbios de Experiência de acordo com a linguagem dos adolescentes revela que o trabalho pedagógico realizado consiste em propiciar-lhes uma formação que respeite seus saberes, cultura e vivências, na perspectiva de que possa reduzir a vulnerabilidade social juvenil. É também uma forma de desmistificar a linguagem mais erudita das elites e de valorizar a popular. Isso é fundamental, pois torna possíveis a comunicação, o diálogo e a troca de saberes entre educadores e educandos, estando estes em constante busca de conhecer o mundo, a si mesmos e aos outros.

⁴⁷ Citação do projeto Clube do Jornal.

Os cursos de capacitação constituem espaço formativo para todos os sócio (a)s dos Clubes, contribuindo para que reflitam sobre o papel da escola na sociedade. Eles ocorrem em duas etapas. A primeira é uma introdução ao jornalismo estudantil, com uma carga horária de 12 horas/aula, distribuídas em cinco oficinas de 2 ½ horas cada uma. Ela está organizada em torno de três temáticas: “Brasil: que país é este?”; “Escola Melhor Mundo Melhor”; “O poder da mídia e o poder do jornalista”. A segunda etapa é constituída de cinco oficinas voltadas para as técnicas de confecção do jornal, como: reunião de pauta e elaboração de matérias.

No caso da oficina “Escola Melhor Mundo Melhor”, Maria destaca sua importância para o incentivo da valorização da escola onde os adolescentes estudam: “ele foi criado para que os adolescentes vejam que a escola deles é boa e que eles podem fazer a diferença dentro dela. Então, a gente tem que trabalhar com alguma coisa que eles possam melhorar essa escola utilizando o jornal”. Ao mesmo tempo, enfatiza que sua intenção é ajudar na formação humana dos jovens e não retirar o papel da instituição escolar de ensinar o aluno a ler e escrever:

Isso é um problema da escola. Ela tem de fazer com que os alunos desenvolvam a leitura e a escrita, mas nós não queremos resolver esse problema. A gente quer ajudar nesse sentido porque a gente consegue muita crítica lá dos professores que eles escrevem tudo errado nos jornais, e que devia ter um revisor aqui porque sai muito erro. Só que os erros que saem no jornal é reflexo do trabalho que a escola faz com os alunos. A gente não vai colocar um revisor aqui para revisar os textos que são feitos pelos alunos. Então, a gente queria até que a escola trabalhasse isso com os meninos.

As oficinas também são consideradas significativas por Maria, pois ajudam os adolescentes a desenvolverem autonomia para escolher o conteúdo de seus jornais. Eles podem fazer críticas aos professores e à estrutura física da escola, desde que respeitem o Código de Ética do projeto, e também produzir matérias voltadas para temáticas sociais, como vestibular, drogas, Aids, sexualidade, dentre outros. Essas produções são constituídas a partir dos novos conhecimentos adquiridos nas oficinas, e todos os alunos da escola têm acesso a elas, mesmo não sendo sócios do Clube do Jornal:

Uma coisa está muito relacionada à outra. Os meninos não podem só montar o jornal, a gente tem capacitar e levar novos conhecimentos. Então, como eles são jovens, a gente trabalha com temas relacionados à vulnerabilidade juvenil, que a escola não trabalha. Eles pegam esses novos conhecimentos e transformam em matéria, alcançando um número maior de alunos. A gente diz que tem um público direto e um público indireto. O direto são os 5, 10 alunos que vem da escola que é o Clube e o indireto são os 3.000 alunos da escola. Então, o Clube acaba levando essa discussão.

O planejamento do curso revela que Maria não tem uma preocupação somente com a técnica do fazer jornal. Ele é um trabalho pedagógico de caráter social e político que visa a formar lideranças atuantes, conscientes e também responsáveis do mundo em que vivem; ou seja, formar adolescentes cidadãos capazes de reconhecer seus direitos, efetuar deveres e, sobretudo, interpretar conscientemente a realidade. Nesse sentido, essa profissional demonstra ter compromisso com os jovens, com a ética, com a qualidade das atividades que desenvolve.

O planejamento de cursos e oficinas também incluiu o respeito e a valorização da diversidade cultural dos adolescentes e da origem social dos jovens, como Maria registra neste depoimento:

Às vezes, quando a gente vai montar as oficinas, eu fico preocupada se não estou padronizando os adolescentes, se eu não estou querendo fazer o que a escola faz. Como é que posso trabalhar isso respeitando o lado deles, a cultura deles? Então, às vezes fico preocupada, quando monto uma oficina sobre gênero, AIDS, se eu não estou fazendo do mesmo jeito para todos os adolescentes daqui de Fortaleza e do interior.

Sua preocupação em realizar um planejamento de acordo com as necessidades reais dos jovens revela que seu trabalho pedagógico está pautado na reflexão-ação-reflexão. Dessa maneira, o planejamento não se esgota nele mesmo, mas apóia-se em uma concepção de sociedade, de pessoa humana e de educação, articulado com o contexto dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, é fácil notar que os conteúdos das oficinas são produtores de sentidos para que os jovens desenvolvam sua capacidade de compreensão do mundo, propiciando o exercício de práticas cidadãs e democráticas, de autoconhecimento e realização pessoal. Esses aspectos ajudam, portanto, a torná-los “livre do preconceito, do medo, da ignorância, da sensação de incapacidade e de impossibilidade de reverter as mais várias situações de opressão e marginalidade as quais estão submetidos”. (SALES, 2002, p.66).

O trabalho pedagógico realizado por Maria contribui, assim, com o fortalecimento da escola e da cidadania dos jovens; não apenas no sentido de reconhecerem seus direitos e efetuar seus deveres, mas de conseguirem interpretar conscientemente a realidade em que vivem. Nesse sentido, o jornal é considerado um “recurso potencializador de novos saberes e aprendizados, nele sendo reconhecido um teor político de forte expressão...” (BRITO, 2006, p.151).

Da compreensão do processo de planejamento das oficinas, tal como foi exposto, emergem algumas dificuldades enfrentadas por Maria na realização desse trabalho

pedagógico. No depoimento que se segue, registram-se a defasagem de escrita dos alunos e a ausência de um conhecimento político:

Quando nós tivemos a oportunidade de oferecer um curso de capacitação em jornalismo alternativo, a gente achava que ia orientar os meninos só para ter conhecimento de uma boa notícia, uma boa reportagem. Quando a gente começou a trabalhar com esses jovens, a gente se deparou com o analfabetismo forte de escrita, os meninos não sabiam escrever... Então, a gente teve que ampliar esse curso para um curso de redação. Acabou sendo um curso de redação jornalística (...) Outra questão é o nível de analfabetismo político dos alunos. A gente começou a investir mais ainda nessa questão.

(Secretária executiva do CC)

A necessidade de (re) planejamento do curso de capacitação, conforme expressou o depoimento, mostra que o plano é um “guia de orientação”, uma ação reflexiva, viva, contínua e não uma decisão inflexível. Assim sendo, a relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sujeito a alterações. Essa idéia também está presente na seguinte afirmação: “a gente tem que estar sempre atualizando essas oficinas porque a gente utilizou um texto... mas hoje a discussão, a conjuntura é outra. Então, a gente busca estar sempre atualizando isso”.

Maria também se ocupa com o planejamento de oficinas, buscando incorporar o voluntariado no esquema de capacitação e acompanhamento dos (das) adolescentes e jovens que participam do projeto:

Uma atividade que o coordenador me passou é para elaborar uma proposta em que a gente pudesse chamar os alunos do Curso de Comunicação Social para vir discutir com os adolescentes: o que é uma matéria, o que tem que ter para ser considerado uma notícia, dentre outras questões que envolvem a produção de um jornal (...) É uma saída que a gente está tentando ver, já que não tem dinheiro...

Os objetivos e meios de realização da referida proposta estão associados à melhoria da produção dos jornais por parte dos jovens no intuito de que estes contribuam para a veiculação de informações nas escolas onde estudam:

Através das reuniões de acompanhamento, eu já tenho uma noção de quantas pessoas vêm, de como eu posso montar essas turmas para, então, entrar em contato com a coordenadora do Curso de Comunicação. A instituição já tem uma boa relação com ela. Seria tipo assim: os alunos do último semestre viriam aqui dar uma oficina para os meninos sobre o que é uma notícia, o que é uma notícia numa linguagem jornalística. Este ano, a gente está querendo melhorar a qualidade dos jornais.

A gente trabalha com essas questões até para os meninos entenderem o que é o jornal, como se escreve, qual é a linguagem do jornal, mas não com a pretensão de que os meninos saiam daqui como jornalistas, só de que levem a informação para escola.

O caráter pedagógico desse trabalho também é observado quando Maria busca assumir uma relação de confiança mútua, em que todos decidem, discutem, (re) criam, propõem, sugerem e criticam coletivamente as oficinas: *“a minha idéia é chamar um grupo da Comunicação Social aqui, conversar com eles, explicar o que é o Clube do Jornal, o que é o protagonismo juvenil, fazer um pacto com eles e perguntar quais oficinas, quais assuntos eles acham que dá para trabalhar com os jovens”*.

A necessidade de acompanhamento dos jovens participantes das oficinas também foi destacada:

Aparentemente, é uma idéia simples, pois vem uma pessoa dá uma oficina, mas, do ponto de vista do trabalho, é bem... porque vão ter que ter várias turmas. Aqui, em Fortaleza, são 61 Clubes com 17 da Região Metropolitana e a gente quer que todos assistam essas oficinas. Do ponto de vista do trabalho, da organização, é preciso controlar quem veio para turma tal... Tem os meninos que estudam de manhã que tem que vir a tarde e os de tarde vem de manhã...

O planejamento dessas oficinas também suscitou a preocupação sobre como seriam elas realizadas nos outros municípios do Ceará, que têm o projeto Clube do Jornal, tendo em vista que a prioridade do seu trabalho pedagógico é a articulação e o fortalecimento dos Clubes, como ilustra o seguinte depoimento: *“o que a gente tem que começar a pensar são outras saídas. Esse projeto com ou sem financiamento vai sair. Então, eu tenho que começar a me preocupar com o interior, o que eu vou fazer com os Clubes do interior”*.

Essa preocupação também é explicitada no depoimento:

Eu tenho que pensar como vou levar isso para o interior porque lá, quando a gente vai para o interior, a gente precisa de um dia todo, no mínimo, para ver se a gente consegue dar duas ou três oficinas. Eu não sei se esses alunos da Universidade vão querer ir para Iguatu, Russas e, também, mesmo que eles queiram ir, a gente vai ter que pagar hospedagem, alimentação, transporte, ou seja, eu tenho que pensar como é... Também não é justo excluir os meninos. (...) E se os meninos não quiserem ir, não tem problema. A gente assiste as oficinas e vai para o interior. A questão é só financeira.

Outro aspecto abordado por Maria é a avaliação, que se inscreve na continuidade do seu trabalho pedagógico como uma reflexão sobre a qualidade da atuação do facilitador e do desempenho dos jovens: *“outra coisa que a gente quer combinar como esses jornalistas é que no final da oficina eles avaliem o trabalho deles também. Eu acho que é uma coisa*

importante para eles, para quem está dando a oficina, e eles também avaliam como foi o desempenho dos meninos”.

A incursão no contexto de trabalho de Maria evidenciou que o planejamento é uma atividade a partir da qual são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização de seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, os elementos do processo didático, como objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos e avaliação, definiram-se com bastante clareza.

Percebe-se, de início, que os objetivos das propostas de cursos, oficinas e encontros apresentaram-se vinculados à realidade social dos jovens, expressando a idéia de torná-los sujeitos participativos, criativos, autônomos e cidadãos. Os conteúdos, por sua vez, foram definidos coletivamente, mostrando elos significativos com as experiências de vida dos adolescentes, seus interesses e necessidades.

É perceptível também, o fato de que os procedimentos metodológicos são ativos, com espaço para discussão e análise crítica dos conteúdos contribuindo para a atividade intelectual e criativa dos jovens. Os recursos didáticos são provocadores de desafios e oportunidades de reflexão sobre os objetivos e conteúdos estudados. Avaliação, por fim, caracteriza-se por uma função diagnóstica e formativa com destino de melhorar a aprendizagem.

No contexto ora descrito, o planejamento das oficinas e capacitações dos jovens e a organização de Encontros de Intercâmbios de experiências caracterizam-se como uma ação refletida, consciente, sistemática, coordenada e permeada pela intencionalidade. A intencionalidade, portanto, é um componente central do trabalho pedagógico, pois ela se exerce como uma referência que pretende guiar a ação pedagógica, dar direção e sentido aos objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos e avaliação.

3.3.4 Avaliação dos assessores

A avaliação dos assessores é uma das dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido por Maria e, dada a sua relevância, constitui aspecto fundamental para a efetivação do projeto Clube do Jornal. A esse respeito, comenta:

Se o assessor está falando e se os adolescentes não estão entendendo, então, alguma coisa não está sendo clara. O assessor não está se fazendo entender ou... Como eu analiso os

jornais, eu tenho toda a idéia de como está o trabalho do assessor porque se é um jornal que vem com muito problema é porque talvez o assessor não esteja sempre claro nas informações. Então, isso é muito bom para perceber o jornal, perceber como está o Clube dentro da escola. Quando é um Clube que faz muitas matérias com relação à direção da escola, a gente já percebe que tem um diálogo assim... que tem uma certa atenção dentro da escola. Então, a gente tem que ficar um pouco de olho no Clube e na direção da escola também.

As listas de frequências das reuniões de acompanhamento dos Clubes dos Jornais e dos encontros de Intercâmbios de Experiência são outras formas utilizadas por Maria para avaliar se os assessores estão desempenhando bem as suas funções:

Nas reuniões de acompanhamento, eu vejo a lista de frequência e identifico quais os Clubes que vieram e os que não vieram. Os que estavam presentes no mês passado e os que não estão presentes neste mês. Eu pergunto ao assessor: o que é que aconteceu? O que houve? Aumentou ou diminuiu a frequência? Eu vejo também se o Clube participou das oficinas, dos intercâmbios porque às vezes o Clube não vem porque trabalha... Então, eu tenho que sentar com cada assessor para ver o que está acontecendo.

Outra forma de avaliação dos assessores é destacada no seguinte depoimento:

Tem o outro lado que eu sempre tenho que ver. Um Clube não pode passar mais de três meses sem lançar nenhuma edição. Isso, para nós, é um problema. Se o assessor tem Clubes nessa situação, eu pergunto: O que está acontecendo? Então, todo mês eu tenho que sentar com cada assessor e perguntar: 'olha, o que é que aconteceu aqui?'.

Consciente de que o foco de sua atuação é a articulação dos Clubes, tendo que alcançar as metas do projeto, a avaliação dos assessores também remete a uma reflexão sobre seu trabalho pedagógico:

Uma coisa que o coordenador geral espera e que eu acho que toda coordenação espera é que eu consiga atingir as metas. Por exemplo, cada Clube tem que lançar no mínimo três edições. Se os Clubes não lançam as três edições, então, está acontecendo alguma coisa. Eu vou ver o que está acontecendo e porque isso não foi possível. Então, eu tenho que trabalhar para estar aqui, para conversar com o assessor, com o Clube e perguntar: o que está acontecendo? Onde estão os limites? É o patrocínio que está difícil de conseguir? É o Clube que está com algum problema? É o trabalho do assessor? Mas mesmo que seja do assessor é da minha responsabilidade. Então, eu já sei que eu tenho que estar com as minhas metas e compromissos alcançados.

Diante do exposto, é notável que a avaliação é parte integrante do trabalho pedagógico realizado por Maria e comporta a intencionalidade de identificar em que medida os objetivos do projeto Clube do Jornal são alcançados. A intenção também é encontrar os possíveis problemas, dificuldades e necessidades dos assessores, dando continuidade a uma

intervenção de caráter positivo. Nesse sentido, sua função é de acompanhamento sistemático e de correção do processo e não de medição de resultados.

O ato avaliativo, assim, é um ato pedagógico. Nele, Maria mostra as suas qualidades de educadora na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades intelectuais dos assessores em face das exigências do projeto Clube do Jornal. A avaliação, portanto, tem caráter formativo, pois contextualiza as informações dos assessores, como sujeitos históricos que acompanham os Clubes dos Jornais em determinadas condições. É o conhecimento situado que está em processo de julgamento, não exclusivamente o assessor.

3.3.5 Parcerias

O trabalho pedagógico realizado no CC ocorre no âmbito de parcerias com a sociedade civil, como o Fórum Permanente de ONG's em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - FÓRUM DCA⁴⁸, o Fórum ONG's/ Aids e o Fórum Cearense de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Essa relação contribui na articulação das ONGs cujo *“diálogo com outros atores sociais públicos e privados tem aumentado a cada ano”* (FIEGE, 2003, p.23), principalmente quando é considerado um *“trabalho contínuo e de certa forma compartilhado”*. (P.40).

Maria participa efetivamente do Fórum DCA, cujo trabalho pedagógico é considerado por ela como importante, pois tem em vista a definição de estratégias políticas para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes:

Nas segundas semanas do mês, eu tenho que participar das reuniões dos fóruns. Dentro do fórum DCA, a gente faz parte da comissão de controle. A gente tem que lançar um olhar para essas instituições sobre as políticas públicas para crianças e adolescentes do Estado do Ceará. E, fora essa segunda semana, a gente está na comissão de controle. Então, a gente tem que tirar um outro dia para se reunir e discutir a situação das crianças e dos adolescentes no Estado do Ceará.

⁴⁸ O Fórum DCA começou a se organizar em Fortaleza no final de 1995. Pretende ser uma articulação nacional permanente de entidades não governamentais que trabalham na luta pelos direitos infanto-juvenis no Brasil, de forma a fomentar um espaço para discussão na sociedade civil sobre seu posicionamento diante do cenário atual referente à criança e ao adolescente, exercendo um papel propositivo no que se refere à criação de políticas que garantem o exercício da cidadania.

O envolvimento com as políticas públicas para crianças e adolescentes indica que o trabalho pedagógico não implica somente um saber-fazer, e sim uma ação política, refletida, crítica e consciente, exigindo que sua intervenção seja permeada de intenções, objetivos, valores e compromissos coletivos, de modo a contribuir mais eficazmente na consecução da cidadania. Nessa perspectiva, mostra uma coerência “*entre o teórico e o prático, entre o metodológico e o social, integrando o pedagógico e o político, a complexidade da vida e suas relações com as exigências teóricas e práticas da vida*”. (PLANTAMURA, 2003, p.16).

Dando continuidade a essas reflexões, é importante destacar o fato de que as parcerias com o Poder público, como Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, entidades privadas, fundações, institutos etc também caracterizam o trabalho pedagógico desenvolvido por Maria. Embora o estabelecimento de convênios e contratos com governos, com apoios de fundações e ONGs internacionais, sejam de responsabilidade do coordenador geral e da secretária executiva do CC, essa profissional também se apresenta como uma representante legítima da Instituição perante essas relações contratuais.

Há também parcerias com outras instituições, que não necessariamente para arrecadar recursos, como o Banco do Nordeste do Brasil - BNB promove debates com os adolescentes, e a Casa José de Alencar, onde acontece a maioria dos Encontros de Intercâmbios de Experiência.

A gente tem que manter essa relação com as outras instituições, como o Banco do Nordeste e a Casa José de Alencar. Eu acho que o mais importante é manter os Clubes articulados e eles trabalhando... Mas também tem que buscar outras formas de como fazer com que eles estejam articulados, estar sempre vendo outras possibilidades de articulações. Isso não é uma coisa só da coordenação executiva, a gente também pode contribuir nesse sentido.

Outros parceiros, como o Jornal O Povo, também contribuem com a formação dos adolescentes a partir do o projeto “Jornalista Amigo do Clube”, que tem a finalidade de incentivar a descoberta de talentos, habilidades, de aumentar a autonomia e auto-estima dos alunos:

Outra coisa que a gente fez no ano passado e que o coordenador quer que a gente retome esse ano é o “Jornalista Amigo do Clube”. O jornalista do jornal O Povo recebe o jornal dos adolescentes para fazer comentários. Claro que a gente explica que os meninos não são jornalistas; a proposta é trabalhar a comunicação dentro da escola. Então, eles comentam o jornal, o que tem de bom, o que tem de melhorar e depois a gente manda o comentário para o Clube do Jornal. Eles acham o máximo porque é um jornalista que comenta o trabalho deles.

Os parceiros explicitados aqui são exemplos dos espaços públicos e privados que propiciam o aprofundamento de reflexões sobre a formação de jovens, ao mesmo tempo em que provocam a motivação para o desenvolvimento de uma concepção de trabalho pedagógico que centraliza o sujeito educando como produtor de conhecimentos, uma possibilidade para a articulação dos Clubes dos Jornais. É um espaço do diálogo e de trocas de experiências.

Nessa perspectiva, as relações estabelecidas com diferentes parceiros revelam mais uma vez que o trabalho pedagógico é uma ação intencional, baseada em tomadas de decisões e em articulação de esforços em vista certos objetivos. Assim, Maria toma suas decisões de forma consciente, responsável e comprometida com a transformação social, revelando a dimensão política de sua ação.

3.3.6 Mediação de saberes dos assessores

Maria, como coordenadora do projeto Clube do Jornal, tem a função de orientar, mediar e articular a gama de conhecimentos existentes na equipe⁴⁹, momento chamado de nivelamento conceitual: “cada um pensa várias coisas, mas a gente precisa ter um conhecimento único para repassar para os Clubes de forma igual, quer dizer, de forma única, para não uniformizar porque cada um vai passar da sua forma”. Dessa maneira, exerce o papel de problematizadora nos momentos do diálogo, quando os assessores organizam e procuram argumentar e justificar suas idéias.

A secretária executiva também comenta sobre a importância desse trabalho pedagógico realizado por Maria junto a sua equipe:

O CC acredita que pode contribuir para formação de pessoas que estão na universidade, trazendo pessoas de lá para discutir a prática escolar, a prática da juventude, a prática da cidadania. Então, o trabalho da coordenadora com sua equipe é um pouco de formação e orientação. Ela tem um papel importantíssimo de aglutinar o conhecimento que essa equipe está trazendo para o projeto com o conhecimento que o projeto produz em si. Ela vai ser uma articuladora e uma orientadora desses conhecimentos. Ela acaba mediando esse espaço de debate.

⁴⁹ A equipe do projeto Clube do Jornal é pequena por conta de uma crise financeira da Instituição. Ela é composta por uma estudante universitária (assessora) e uma estudante de escola pública (bolsista), recebendo apoio de outros profissionais que atuam na Instituição.

A mediação dos saberes dos assessores da equipe do projeto Clube do Jornal, nessa perspectiva, é um aspecto central do trabalho pedagógico realizado por Maria, pois promove “*mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade*”. (LIBÂNEO, 2006 p.215).

3.4 Outras atividades

No âmbito do projeto Clube do Jornal, Maria desenvolve uma variedade de atividades que não se caracterizam como trabalho pedagógico porque são de caráter administrativo e financeiro. Pelo fato de estarem relacionadas ao referido projeto, resolvi aqui explicitá-las:

Na coordenação, a gente tem muitas outras atividades para fazer. Nesse período, eu estou muito sobrecarregada... A gente não está tendo recurso, mas os projetos estão sendo elaborados e enviados constantemente... Eu tenho que estar fazendo custos e são várias planilhas que tem que ser feitas de todas as formas para que a gente possa viabilizar o projeto. Isso também é importante porque se não tiver essa parte, não entra o projeto.

A responsabilidade maior é concentrada no coordenador Geral e na Secretária Executiva. Mas eu também ajudo fazendo os dados, os cálculos, o que for preciso para a gente mandar os projetos.

Atividades relacionadas ao financiamento também foram citadas:

Tem que fazer um orçamento financeiro porque a gente tem que dar os vales para os meninos. Se não, como é que eles vão vir? Principalmente, quem mora em Maranguape, Maracanaú que é caro (...) Além de pensar isso, eu tenho que pensar no orçamento, identificar da onde a gente vai tirar o recurso para comprar esses vales porque tem que ser uma atividade regular.

Essa questão financeira, por enquanto, fica muito com a Secretária Executiva, mas, quando ela entrou de licença maternidade, o coordenador geral ligou pedindo um orçamento porque ia mandar um projeto. Eu fiquei doidinha... No orçamento, você tem que calcular transporte, hora-aula, alimentação, é muita conta. Além de ser muita conta, Iguatu é um preço, Russas é outro, Baturité é outro e dentro de Baturité ainda tem as diferenças e eu nunca tinha feito isso... E é importante... Para você ser um bom profissional, você tem que dominar todas essas questões.

Por outro lado, anota:

Essa questão de projetos, de financiamentos é uma coisa que a gente tem que se apropriar mais porque isso define muito nosso trabalho. Eu tenho que entender mais essa questão, saber lidar mais com isso, só ficar angustiada não resolve não, tem que buscar saídas, entender essa relação. No nosso caso aqui, como a gente tem uma relação com a Secretaria de Educação, tem que entender mais sobre isso...

Mesmo considerando importantes essas atividades, elas não são vistas por Maria como algo prazeroso, pois, na sua opinião, exerce funções que não correspondem às que deveria assumir, ficando “muito no trefismo”. Maria também ressalta: “é uma coisa que eu preciso me apoderar mais e ter mais paciência com relação essa história de trabalhar com o dinheiro que vem da Secretaria de Educação... essas relações... antes eu ficava muito angustiada, muito estressada e tensa”.

Essa realidade do CC “não é uma exceção ao quadro geral das ONGs que, via de regra, deixam-se consumir pelo ativismo, (BRITO, 2006, p.126 apud PROJETO DEMO, 1985), limitando a quantidade de tempo para uma reflexão sistemática de Maria sobre suas ações no âmbito do projeto do Clube do Jornal, conseqüentemente, enfraquecendo a realização de um trabalho fundamentalmente pedagógico.

A participação em reuniões também é outra atividade de Maria. As mensais são chamadas de “reunião de enlace” e têm o objetivo de reunir todas as coordenações da instituição para socializar as novidades e os problemas de cada projeto: “é uma forma dos setores estarem se comunicando e resolver algum problema porque os jornais têm relação com vários setores...”. Nas mensais, participam, exclusivamente, as coordenadoras dos projetos: Primeiras Letras e Clube do Jornal, a secretária executiva e o coordenador geral do CC. A finalidade desse momento é discutir e analisar o trabalho pedagógico desenvolvido, bem como a situação dos projetos.

3.5 Dificuldades encontradas e possibilidades

A investigação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por Maria e seu contexto permitiu perceber algumas dificuldades enfrentadas para a realização de suas tarefas, bem como as possibilidades de sua realização.

O primeiro aspecto refere-se à sua dificuldade em conciliar seu compromisso político a partir da elaboração de políticas públicas para crianças e adolescentes e a excessiva demanda de atividades do projeto Clube do Jornal: “participar do Fórum DCA é importante, mas se tiver uma coisa mais importante do Clube, a prioridade é o Clube do Jornal”.

A necessidade de “dar conta” das múltiplas tarefas que lhe cabem como coordenadora do projeto também implica ausência de encontros considerados importantes pelo coordenador geral da Instituição:

Sempre tem muita coisa para gente fazer, para gente pensar, principalmente, as coordenações. Semana passada teve um Encontro na Prainha do Cabo Verde e o coordenador disse que era importante eu ir para lá. Eu disse que não ia porque estava muito preocupada com o Clube do Jornal e que queria direcionar minhas energias para o Clube, para as coisas que tem que encaminhar.

Outras dificuldades decorrem da ausência de recursos suficientes na instituição refletindo em quatro aspectos que envolvem o trabalho pedagógico desenvolvido por Maria, quais sejam:

no acompanhamento dos Clubes em virtude de um número reduzido de assessores:

Nós deveríamos ter mais assessores. A gente não tem ainda o recurso para isso porque há uma demora muito grande dos parceiros em nos dar uma resposta. Quando entrar recurso, a gente já começa a visualizar assim... Eu vou poder ter mais dois assessores para entrar na equipe. Só que a gente não tem essa certeza, entendeu? Então, fica difícil mesmo. Mesmo não tendo essa certeza, o projeto tem que andar.

na capacitação dos adolescentes dos Clubes do interior do Estado do Ceará:

Esse ano ainda não teve as oficinas no interior porque ainda não tivemos resposta dos parceiros. O problema não é fazer, o que “pega” é a questão do recurso. O lugar mais complicado é Iguatu porque é mais longe... Então, toda essa proposta pedagógica a gente leva... O problema é a questão do dinheiro. Quanto ao Vale transporte, a gente vai ver como o Comunicação e Cultura conversa com o CONDICA (Conselho Municipal da criança e do adolescente).

no aumento dos Clubes do Jornal nas escolas públicas:

A questão é que, desde 2004, desde o momento que eu estou aqui, a gente ainda não conseguiu expandir o Clube do Jornal por falta de novos recursos. Nós continuamos nas 122 escolas porque o Clube custa quase 3000 reais por ano, por escola.

no cumprimento das metas estabelecidas pelo projeto:

Depois que eu entrei a gente nunca cumpriu 100% das metas por falta de financiamento. Nós estamos em março e eu não consegui ir no interior... Se a gente não for lá, os jornais não vão conseguir chegar.

No trabalho pedagógico realizado por Maria, também houve empecilhos ditos burocráticos, até mesmo para celebrar um contrato com a Secretaria de Educação – SEDUC, contribuindo para a perda de sua autonomia profissional:

A dificuldade está relacionada com a situação. Por exemplo, se eu não tenho a resposta da Secretaria de Educação, isso é uma dificuldade porque eu não consigo colocar em prática o que havia organizado. Os meninos ficam ligando, perguntando quando é que a gente vai para lá... Só que na minha agenda tava tudo organizado, tudo programado. Como eles não dão a resposta, isso já atrasa. Então, isso é uma dificuldade da situação, não é minha propriamente dita. Mas no sentido de fazer as grades dos cursos, não é uma dificuldade porque eu tenho essa vivência. Para mim, isso não é problema.

A fala a seguir também enfatiza o fato de que muitas vezes os entraves advindos da burocracia dificultam muito mais do que a ausência de recursos financeiros na instituição: “é muito difícil trabalhar com o público, com o governo. As técnicas da secretaria têm o maior compromisso com o projeto, mas elas não decidem. Então, assim... não é tanto o recurso, mas a burocracia. E esse ano é um ano de eleições para governador e tudo isso interfere muito no clube do jornal”.

Há dificuldades pessoais que se relacionam com a necessidade de Maria de se apropriar de conhecimentos específicos relacionados ao seu contexto de trabalho:

Eu sinto falta de entender com mais propriedade como é a relação das ONGs e entender mais essa relação delas com o Estado porque isso interfere diretamente no meu trabalho. Então, eu gostaria de entender mais isso até para poder me situar melhor no meu trabalho... Além de precisar estudar mais a questão da cultura da juventude no nosso país, nos dias de hoje.

Um mergulho nessas evidências revela que se, por um lado, as dificuldades sentidas por Maria decorrentes das influências sociais, políticas e econômicas levaram-na muitas vezes a querer desistir do seu trabalho, de outra parte, os depoimentos orientaram-se no sentido de indicar pontos positivos necessários à realização de um trabalho pedagógico com vistas a contribuir para a formação de jovens:

Às vezes, eu ficava pensando: ‘eu não quero mais isso, eu quero voltar para minha sala de aula’ porque lá era só eu, meus alunos, meus planos de aula e pronto. É bem angustiante tudo isso... Mas eu também acho que aquele mundo já ficou pequeno para mim. Agora é um outro mundo que me espera. Então, eu vou para esse outro mundo e descubro uma série de outras coisas boas que a gente pode estar fazendo, contribuindo...

Eu preferia ser assessora a ser coordenadora porque eu só dava a oficina e entregava os problemas à coordenação. É a melhor coisa que tem, não tinha essa preocupação toda com o corpo financeiro, com as metas. (...) Às vezes fico muito angustiada. Já pensei em deixar, não quero mais por conta disso porque acaba emperrando o trabalho, essa questão financeira. A secretaria também não dá uma resposta porque devem não ter uma resposta para nos dar. Fica muita burocracia lá dentro. Então, o que a gente faz com os Clubes? Às vezes eu fico tão angustiada, mas quando eu vou para o intercâmbio com um monte de adolescente... 110 adolescentes... Eu vejo aqueles meninos de escola pública querendo fazer diferente dentro na escola... Ao mesmo tempo, eu digo que vou continuar mais um tempo, vou dar um tempo mais aqui, mas é muito difícil, sabe?

Para mim, sempre tem coisas boas. Profissionalmente, eu nunca tinha trabalhado tanto com jovens e foi aqui nessa instituição que eu tive a oportunidade de trabalhar tanto com professores quanto com jovens. (...) Para mim, é muito enriquecedor trabalhar com jovens. A instituição também força que eu aprenda, entenda e domine a parte mais financeira.

O sentimento de mal-estar vivido no CC, expresso por desmotivação pessoal, insatisfação, incertezas, dúvidas e angústias, foi superado no segundo ano de trabalho, quando começou a se sentir mais livre, independente e confiante para resolver os problemas e tomar decisões. Já distanciada desse período, conclui-se que: “esse ano eu estou mais calma, mais tranqüila, mesmo com todas essas dificuldades. Eu já consigo ver as saídas. Assim, se antes o desejo era “ir embora” da Instituição, hoje o objetivo é buscar novos desafios:

Hoje em dia eu não sinto tanta dificuldade porque já me apropriei das coisas do Clube. Quando eu entrei aqui era uma dificuldade para decorar, para saber onde está tal Clube, até o coordenador dizia ‘você precisa se apropriar mais das coisas do Clube’. Então, hoje, quando ele liga e pergunta quantos Clubes têm em tal escola, eu digo logo. Hoje, eu já tenho tudo familiarizado, já estou bem.

A tarefa de aceitar o “novo” e buscar compreender os elementos que constituem suas ações foram aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de Maria, pois implicou mais segurança, autonomia e liberdade para imprimir a sua visão de ser humano, mundo e sociedade na sua prática. É nessa perspectiva que ela aponta os diferentes aspectos positivos do seu trabalho, principalmente no que diz respeito ao saber pedagógico que edifica:

Os pontos positivos, para mim, como profissional é a oportunidade de estar trabalhando com jovens, pois eu já tinha trabalhado com adultos, com crianças e professores. O aprendizado adquirido em relação a outras instituições, por exemplo, a parte financeira. Eu acho que todo profissional, onde quer que ele trabalhe, tem que estar por dentro até para ele entender como é que funciona a instituição. Então, esse aprendizado financeiro eu acho importante. O meu trabalho me força a aprender outras coisas, a estar em contato com outros temas como a mídia. Eu nunca tinha ligado muito para mídia. Agora eu tenho que ler sobre a mídia, tenho que estar atenta para essa discussão.

Eu não tinha nenhuma familiaridade com a parte financeira, eu achava horrível. Mas agora eu vejo que isso é muito bom e importante para eu fazer o meu trabalho. Eu acho que eu cresci muito profissionalmente e como pessoa.

O conjunto de dificuldades e possibilidades para o desenvolvimento de suas atividades revelou que o trabalho pedagógico de Maria é um fenômeno complexo, constituído de múltiplas facetas, todas elas formando uma teia, cujos nexos são de explicitação e determinação difíceis.

Embora o trabalho pedagógico seja determinado por contextos financeiros e políticos, é criador da realidade social e transformador desses contextos. Nesse sentido, da mesma forma como pode ser visto como um reprodutor da ideologia dominante, em outra versão, “também é espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestão de novas formações sociais”. (GAMBOA, 2000, p.104).

O trabalho pedagógico, portanto, implicou em “gostar de ser gente”. Dadas às barreiras de superação difícil em face das diferentes condições materiais, históricas, econômicas, políticas e sociais, ideológicas e culturais, houve a certeza de que os obstáculos não se eternizam, graças a sua ação transformadora, em um permanente processo social de busca. (FREIRE, 1997).

3. 6 Trabalho pedagógico e formação continuada

Ao me reportar à formação continuada, vejo que há indícios de que o trabalho pedagógico tem um enfoque reflexivo quando Maria se apresenta disposta a realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu*, no intuito de elaborar e modificar procedimentos, criar e recriar estratégias de trabalho e, com isso, promover mudanças pessoas e profissionais:

Eu sinto que minha contribuição precisa melhorar. Eu que tenho que melhorar como profissional para que eu possa agir de outra forma. Por isso que eu quero voltar para o mestrado porque está na hora de melhorar aqui. Essas respostas que eu mesma dou não estão mais me satisfazendo. Acho que se eu adquirisse mais conhecimentos poderia ter uma prática melhor.

A idéia de formação continuada que permeia o discurso de Maria tem como pressuposto a articulação entre seu trabalho pedagógico, o conhecimento e o seu desenvolvimento profissional, como possibilidade de atitude reflexiva dinamizada pela *práxis*.

Eu sempre achei que eu tenho que ter essa relação de estar aprendendo até para melhorar minha prática. Eu nunca passei muito tempo longe da faculdade, nunca consegui, porque sempre sinto a necessidade de voltar... É como se lá na faculdade fosse o lugar sempre... Agora eu estou no Clube do Jornal, mas eu sinto que tem umas coisas que eu não sei responder. Então, eu tenho que voltar para lá, levar tudo isso que eu estou vivenciando para lá e estudar não só sozinha, mas entrar em contato com as minhas professoras que são as minhas referências e voltar para cá de novo para fazer de outra forma.

O seu interesse em atualizar e aprofundar os conhecimentos remete, assim, à necessidade de reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico que desenvolve, para que avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional; isto é, para que se torne capaz de justificar e explicar os objetivos de sua ação, como se pode observar no depoimento a seguir:

Eu digo que o Clube do Jornal é democrático, que respeita a diversidade, mas eu queria saber mais sobre essa diversidade, como é que funciona essa diversidade lá dentro da escola. Como aquele projeto pode estar acrescentando nisso. Eu agora sinto que eu estou precisando aprofundar mais isso para poder voltar para cá e fazer outras coisas diferentes.

É notável que há uma necessidade de aprofundar os conhecimentos para atingir a dimensão social do trabalho pedagógico, uma vez que o projeto Clube do Jornal exige de Maria amplo entendimento sobre a diversidade existente entre os jovens requerendo dela competência técnica, política e ética. Ela está consciente disso, entretanto, não deixa de trazer à tona a idéia de que não é fácil conseguir se aprimorar, em razão do excesso de trabalho, dificultando um horário para estudar, como revelam os depoimentos a seguir:

Como a gente trabalha aqui, a gente não tem muito tempo de estudar. Eu faço isso, leio, mas é à noite. Quando eu chego na minha casa, vejo alguma coisa interessante que tenho que me aprofundar. Então, é muito no outro horário, mas no nosso horário de trabalho aqui não dá para fazer um curso de capacitação. Às vezes eu posso ficar muito no ativismo, no trefismo.

Uma coisa ruim que eu avalio é o fato de querer estudar e a instituição não liberar, mas não é só nessa, as outras também não liberam. Para o coordenador da instituição, é ótimo ter o meu currículo, eles acham uma maravilha, inclusive, quando a gente vai concorrer... Quando o Comunicação e Cultura manda os projetos, ele manda meu currículo, um currículo que foi feito fora daqui, mas vai o meu currículo. Mas, se eu entrar no mestrado, vou conversar com a instituição e dizer que eu não acho isso justo. Todas as coisas que aprendi fora não estão aqui dentro? Então, é mais uma coisa que vai

voltar para cá. O que acho negativo é isso, é a gente não ter tempo de estudar, de se aprofundar.

Esses discursos revelam em Maria um sentimento de que o trabalho pedagógico que desenvolve é necessário e importante para a Instituição, como também se nota que, para conservar esta importância, é preciso desenvolver-se, ou seja, estar atualizada. Assim, “há necessidade de processos de formação continuada justamente para que os conhecimentos sejam trabalhados com consistência teórico-prática e não meramente na tonalidade discursiva”. (SOUZA, 2004, p. 50).

Chama atenção, porém, para sua (des) valorização como profissional, como elemento que influencia na sua satisfação pessoal:

Algumas instituições não valorizam toda a bagagem que a gente traz. Quer dizer, o meu salário é esse, mas se entrar alguém para trabalhar no meu lugar que não tem toda essa experiência, ela vai ganhar a mesma coisa que eu ganhava, do mesmo jeito. Meus amigos falam que lá no trabalho deles é desse jeito. Tanto faz eles terem uma especialização, um mestrado, não altera em nada, ganha a mesma coisa. Eu acho que isso deveria ser valorizado de alguma forma dentro da instituição. Então, o que eu acho ruim é isso: a instituição não liberar para que a gente estude, se aprimore porque isso volta para instituição. Se eu for fazer algum curso, alguma coisa, tudo que eu aprendi, minha experiência vem para cá.

É perceptível, portanto, nas falas de Maria o fato de que, apesar de expressar sentimentos de ansiedade, angústia e inquietação diante da falta de tempo para aprofundar os conhecimentos, ela indica a certeza de que, ao ampliá-los em um processo de formação continuada, contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Esse interesse mostra comprometimento com seu papel social, político e pedagógico como coordenadora do projeto Clube do Jornal.

No capítulo seguinte, será apresentada a análise das informações colhidas no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho - IDT, evidenciando o trabalho pedagógico desenvolvido por Joana.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO INSTITUTO DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO – IDT – CE

Este capítulo tem como objetivo compreender o trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT, explicitando suas características. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir da observação direta das ações de Joana e por meio de entrevistas realizadas com essa profissional e com o coordenador do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo da referida Instituição.

O texto encontra-se organizado em quatro itens, o primeiro dos quais trata do projeto político-pedagógico do IDT. O segundo refere-se ao ingresso de Joana no SINE/IDT, expressando a trajetória percorrida para alcançar seu atual cargo. O terceiro item analisa aspectos do trabalho pedagógico exercido por essa profissional, enquanto o quarto, por fim, contempla as dificuldades encontradas e as possibilidades para a realização de suas ações.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico do IDT – Desenvolvimento de Competências empreendedoras / DCE norteia o Programa de Educação Profissional e Social e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico desenvolvido por Joana nessa Instituição.

A principal premissa desse projeto é o desenvolvimento da formação pessoal e profissional, sob o foco da educação empreendedora, *“um dos aspectos preponderantes aceitos tanto para aumentar as chances de inserção e reinserção de trabalhadores no mercado de trabalho, como para diminuir sua vulnerabilidade de permanência no trabalho”*. (p.11), vislumbrando a diminuição do contingente no Estado do Ceará.

Os princípios norteadores que regem a política de educação profissional do IDT centram-se em pressupostos que ajudam a formar seres humanos conscientes e críticos da realidade em que vivem, bem como uma sociedade preparada para atender às diversidades do mundo contemporâneo. Além dessa premissa, o enfoque da formação de trabalhadores baseia-

se no conceito de competência⁵⁰ profissional, tendo em vista a identificação e formulação de novos saberes que possibilitem a adaptação a novas exigências aos setores produtivos⁵¹.

Para alcançar seus objetivos e metas, o IDT utiliza em seus treinamentos e capacitações a metodologia CEFE (Competency Based Economies Through Formation of Entrepreneurs, ou Competências Econômicas Baseadas na Formação de Empreendedores). Ela parte do pressuposto de que no mundo contemporâneo é imprescindível que cada profissional desenvolva uma série de características observadas em um comportamento empreendedor.

Essa metodologia toma como base a idéia de que a competência para a ação empreendedora não é inata, ou seja, é desenvolvida a partir de experiências de vida em determinados contextos socioculturais e, especialmente, familiares. É, portanto, resultado de um processo educacional formal e informal.

O modelo CEFE focaliza a interação do agente com o ambiente, contribuindo para que ele compreenda a sua situação real e mostrando que cada situação específica demanda características empreendedoras adequadas. A tarefa do CEFE “*é sensibilizar os participantes nas capacitações dessas necessidades e ajudar no desenvolvimento das próprias competências*”. (p.26).

Para desenvolver capacidades e competências pessoais empreendedoras, o modelo CEFE desenvolve com seus educandos o processo de Aprendizagem por Ação (APA/Action Learning),

(...) uma metodologia baseada no Ciclo de Aprendizagem Vivencial onde os participantes têm um papel ativo, participando de jogos de empresas, simulações e troca de experiências, nos quais são estimuladas as capacidades de cada indivíduo para resolver problemas, permitindo-lhes inclusive desenvolver e aumentar as suas próprias habilidades e competências (p.26).

Na metodologia CEFE, portanto, existe um mínimo de aulas tradicionais e um máximo de exercício e atividades experimentais, em que a sala de aula se transforma em um ambiente do mundo do trabalho real, do dia-a-dia. A “*APA possibilita ao participante descobrir os itens de aprendizagem e aplicar o aprendido no mundo real*”, é o que diz a proposta pedagógica do IDT.

⁵⁰ O conceito de competência expresso na proposta pedagógica do IDT abrange um sentido mais amplo no que se refere ao bom desempenho dos papéis sociais. Em uma dimensão mais específica, diz respeito à habilidade em desempenhar as atividades, de acordo com os padrões desejados pelo mercado de trabalho.

⁵¹ Projeto político-pedagógico – IDT.

4.2 O Ingresso no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT

O ingresso de Joana no IDT está associado à sua trajetória profissional no interior do SINE/CE (Sistema Nacional de Emprego do Estado do Ceará), marcada, sobretudo, pela sua força de vontade e pela sua crença de que a Pedagogia pode humanizar o trabalho realizado. Cabe, portanto, evidenciar as reflexões, os questionamentos que permearam essa atuação.

No SINE, a primeira função de Joana foi como estagiária do balcão de estágio da referida Instituição existente no interior da Universidade onde estudava. Sobre essa experiência, comenta:

(...) tudo era muito novo para mim, mas tudo motivador porque eu passava o dia na Universidade. Apesar de fazer uma atividade profissional bem diferente daquilo que eu estava estudando, foi muito importante porque uma das minhas tarefas era fazer articulações com empresas para alocar estagiários, ou seja, vender estágios para empresas.

Dessa atuação, Joana revela que as reflexões operadas no âmbito do Curso de Pedagogia propiciaram mais sentido e segurança, consolidando a convicção de que, como educadora, era capaz de redirecionar em possibilidades educativas as diferentes formas de trabalho:

Eu tinha que falar para os empresários e as pessoas como os estagiários podiam contribuir para empresa. Eu não tinha dúvida de que, o que eu queria, era continuar fazendo a minha pedagogia porque eu pensava que tudo isso existia porque há um pedagogo que orienta, que determina, que discute as diretrizes, que vai elaborar todos os procedimentos para a existência desses outros cursos.

Sua intenção era realizar um trabalho no qual pudesse “aplicar” os conhecimentos pedagógicos adquiridos no Curso de Pedagogia no contexto real de prática:

As oportunidades de trabalho que foram se abrindo, para mim, me levaram, por exemplo, a colocar de lado a outra oportunidade de eu vir a trabalhar como pedagoga. De qualquer forma, a minha intenção era de que tudo o que eu fosse fazer a partir da minha formação na Universidade seria realmente de sempre colocar em prática os meus conhecimentos pedagógicos.

Os discursos de Joana revelam a busca da realização de um trabalho sistemático, científico e intencional sobre a atividade transformadora da realidade educativa, mesmo não sendo uma exigência do SINE. Isso traz importante convite de reflexão para a consolidação do entendimento de que o profissional de Pedagogia cuida da formação humana em todos os lugares onde essa formação acontece de forma intencional e ordenada (THERRIEN, 2006).

A compreensão de Joana acerca da abrangência do caráter pedagógico e a relação intrínseca entre teoria e prática identificadas em suas falas contribuiu para a produção de novas formas de ação e atuação, “eu achava que a Pedagogia possibilitava essa discussão maior. Eu achava super importante o trabalho dos engenheiros de pesca, dos engenheiros civis, administradores, mas eu queria o meu curso. Foi a partir daí que eu considerei a minha entrada nessa área”.

Posteriormente, Joana passou a trabalhar nas próprias unidades de atendimento do SINE, exercendo a mesma função de quando era estagiária. Apesar do novo cargo, destaca os novos desafios enfrentados:

A outra realidade lá na unidade do centro começou a mexer com a minha cabeça porque era um mundo totalmente diferente. Eu estava, inicialmente, com o papel de estagiária, mas minha função de fazer a intermediação entre universitários e estagiários para as empresas tinham um nível de pessoas bem diferente do que eu comecei a atender na unidade do centro, que era um percentual muito grande de trabalhadores.

A realização desse trabalho traz à tona, novamente, a sua capacidade de estabelecer nexos entre os conhecimentos pedagógicos e o mundo dos trabalhadores:

Com a minha vivência dentro de um órgão público que desenvolve políticas públicas de trabalho e com a Faculdade de Pedagogia, comecei a perceber a relação da Pedagogia com a orientação dos trabalhadores, a necessidade de orientação para os trabalhadores. Essa outra realidade na unidade do centro começou a mexer com a minha cabeça porque era um mundo totalmente diferente.

Nesse depoimento, é possível compreender as dimensões constituintes do trabalho pedagógico, em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, conservada no âmbito dos afazeres, e como podem ser desenvolvidos pelos processos de formação humana. Essa capacidade de vincular teoria e prática mostra o diferencial que um profissional de Pedagogia pode trazer em um trabalho de orientação de pessoas para se inserir no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a atitude profissional de Joana revela a forma

como responde às diversas situações e empreende os caminhos com toda a sua personalidade, afetos, crenças e expectativas:

Era interessante quando os trabalhadores chegavam à minha cabine de atendimento. Eu não fazia um cadastro automático e mecânico; eu sempre estava conversando com eles de forma a identificar algo mais que eu pudesse vir a ajudá-los naquele momento, a orientar. Eu me informava aonde era que tinham cursos de Educação de Jovens e Adultos porque, para mim, era um horror tirar a carteira profissional de um trabalhador e ter de oferecer para ele um carimbo, uma almofada para ele assinar aquela carteira profissional com o polegar. Aquilo mexia muito comigo. Eu me inquietava com aquilo e falava para o meu chefe que a gente poderia contribuir de uma outra forma não só orientado para o mercado, não só encaminhando...

A relação dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de melhorar o nível educacional de adultos que têm dificuldades de inserção no mercado de trabalho, também é revelada no depoimento:

Eu fazia o “link” daquilo que era discutido no projeto de formação de alfabetizadores de adultos em serviço que eu participava na Faculdade com o que eu poderia desenvolver dentro do SINE. Eu comecei a conversar com o chefe, dizer que eu estava participando desse projeto e que eu via possibilidade da gente desenvolver junto àqueles trabalhadores todo um trabalho de educação de adultos que viesse a favorecer a inclusão no mercado dessas pessoas.

É possível observar que Joana, ao se expressar em suas ações, intervém conscientemente, a fim transformar o contexto no qual está inserida. Mesmo não precisando, necessariamente, exercer um trabalho com características pedagógicas, a sensibilidade para lidar com pessoas, o respeito à individualidade de cada sujeito - levando em conta sua realidade - a busca constante de conhecimento e a relação do seu trabalho com a vida dos trabalhadores foram aspectos fundamentais na sua atuação que imprimiram uma prática singular. Pode-se afirmar, então, que essa profissional é um agente pedagógico. Quando exerce sua função, é “um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores [pedagogos] manifestam-se e transformam o que acontece no mundo”. (SACRISTAN, 1999. p. 31).

Depois de sua atuação nas unidades de atendimento do SINE, Joana assumiu o cargo de supervisora pedagógica de um projeto, representando sua entrada no ambiente de Educação Profissional do IDT:

Esse projeto foi a minha porta de entrada para a Educação Profissional. O Projeto Trabalhar, para mim, foi uma oportunidade ímpar dentro da instituição. Era um trabalho

muito externo, tinha toda uma articulação com os sindicatos e categorias profissionais, como sindicato da construção civil, das indústrias de castanha etc. Então, eu estou aqui na Educação Profissional desde 1994.

Em relação ao Projeto Trabalhar, Joana registra seu empenho em elaborar um planejamento que garantisse resultados significativos nas práticas dos docentes-alfabetizadores. A repercussão positiva desse trabalho é abordada nos seguintes falas:

O tempo foi determinado para o planejamento dos professores, em tudo que se pode desenvolver em termos de planejamento pedagógico. Não somente a questão da elaboração das tarefas, das atividades que iam ser desenvolvidas dentro da sala de aula, mas nós montamos uma estrutura de planejamento que desse conta de várias questões que estavam inerentes ao processo do trabalho do alfabetizador. Por exemplo, a questão da troca de experiência e das atividades que eram desenvolvidas por uma determinada alfabetizadora enriqueciam muito o processo de trabalho.

Outra atividade que nós desenvolvemos com muito sucesso, foram estudos de assuntos que eram necessários para fortalecer o fazer pedagógico, a prática pedagógica desses alfabetizadores. Então, nós tivemos a partir de todo esse processo de trabalho não somente o sucesso do trabalho no projeto, mas a gente percebeu claramente a ascensão que tiveram os alfabetizadores em outros espaços de trabalho que eles ocupavam.

Os discursos expressos até aqui também levam a assegurar que uma condição fundamental que possibilitou o crescimento profissional de Joana no interior do SINE/IDT foi a sua singularidade, o selo de sua expressividade, cujas ações constituíram um estilo de ação própria. É reflexo, portanto, de um conjunto de *ethos*⁵², jeitos de ser, que conferem um caráter específico àquela atuação⁵³. A discussão que se segue se refere às características gerais do trabalho pedagógico desenvolvido por essa profissional no IDT.

4.3 O trabalho pedagógico no IDT: características gerais

O trabalho pedagógico realizado por Joana ocorre no ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo do IDT. Ela integra uma equipe de caráter multidisciplinar

⁵²Dimensão ética que designa um conjunto sistemático de princípios práticos, não necessariamente conscientes, podendo ser considerado como uma ética prática. Opõe-se a ética, que é constituída por um sistema coerente de princípios explicativos (BOURDIEU, 2005).

⁵³ Esse assunto será aprofundado no capítulo 5.

composta de profissionais de áreas diferentes, como economista, sociólogo, filósofo, psicólogo e geógrafo.

Este quadro apresenta o mapeamento das ações permanentes e eventuais desenvolvidas nesse ambiente, explicitando a tipologia e a metodologia utilizada.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREENDEDORISMO		
Modalidade temporal	Tipologia	Metodologia
Permanente	Formação de Facilitadores na metodologia CEFE Gerenciamento empresarial Criação de Novos Negócios Capacitação dos facilitadores para oficinas de orientação para o trabalho Realização de Oficinas de Orientação para o Trabalho	Aulas teórico-práticas: jogos estruturados; dinâmicas de grupo; exposição dialogada etc.
Eventual	Assistente Administrativo Técnicas de vendas Formação de Conselheiros Empreendedorismo Social Gestão Ambiental APL de Ferreiro Cursos realizados através do PLANTEQ	

Fonte: Projeto político-pedagógico - IDT

Nos cursos e oficinas que constam na modalidade permanente, Joana, como técnica em desenvolvimento de mercado de trabalho, desenvolve atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação, “fazendo acontecer os cursos no sentido pedagógico, no desenvolvimento deles”, e atua em sala de aula como facilitadora. Sua função, na modalidade temporal eventual, é predominantemente técnica na organização pedagógica dos cursos, apesar de também atuar em alguns deles como facilitadora:

Nos cursos de Assistente Administrativo, Técnicas de vendas, APL de Ferreiro eu não atuo como facilitadora. Os outros cursos realizados através do PLANTEQ⁵⁴, que é uma relação bem acentuada de cursos que vão sendo trabalhados de acordo com as demandas, eu sou somente técnica. Mas, também, como facilitadora, eu atuo nos cursos

⁵⁴ Plano Territorial de Qualificação.

de Formação de Conselheiros, Empreendedorismo Social e Gestão Ambiental.

Em síntese, Joana assume as diferentes dimensões constituintes do trabalho pedagógico, ou seja, planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e projetos pedagógicos, além das atividades pedagógicas inerentes aos processos de ensino.

Para melhor compreensão do trabalho pedagógico realizado por Joana, foram elencadas as seguintes categorias: projeto político-pedagógico – PPP: impressões de Joana, Oficina de Orientação profissional para o Trabalho, elaboração de projetos, nivelamento e capacitação de monitores e facilitadores, material didático e avaliação.

4.3.1 Projeto político-pedagógico – PPP: impressões de Joana

A formulação do projeto político-pedagógico - PPP do IDT aconteceu no período de coleta de dados desta pesquisa. Refletir sobre as diferentes etapas que constituíram esse momento iria extrapolar as intenções deste estudo. Como Joana coordenou esse processo, cabe apresentar a seguir suas impressões a respeito dele.

No que concerne à reunião de sensibilização - uma das etapas do PPP - as impressões foram bastante positivas:

A repercussão foi a melhor possível. Eles foram super receptivos, super agradáveis, os colegas ficaram, de fato, sensibilizados na realização deste trabalho. Eu levantei questões, inclusive, em alguns aspectos, levaram a reflexões bem fortes e profundas sobre a definição de nosso papel institucional como instituição formadora de educação profissional. Foi muito bom.

A discussão sobre a importância do PPP permitiu assegurar a participação de todos nas decisões, potencializar a criatividade e privilegiar a produção do grupo, constituindo-se em outro aspecto positivo da reunião de sensibilização:

Nós percebemos uma aceitação em massa dos gestores; não tivemos nenhuma oposição à realização desse trabalho. Todos eles compreenderam a importância, a necessidade da elaboração de um documento que formalizasse o norte da educação profissional dentro do IDT, inclusive, nós tivemos algumas intervenções de gestores destacando a importância de se fazer todo esse trabalho a partir de uma participação coletiva do corpo gestor e técnico daqui da instituição.

Por outro lado, o PPP deixou a desejar, indicando a necessidade de aprofundamentos, comentou Joana. A principal causa diz respeito à sua compreensão de que a construção de uma proposta pedagógica é dinâmica, é permanente. É um eterno procedimento de planejar, diagnosticar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar:

Com certeza deixou a desejar porque, de acordo com a própria concepção de construção de um PPP, ele está sempre em construção, ele não está pronto. Inclusive, nós entregamos uma versão preliminar para a diretoria, mas a nossa concepção é do inacabado. Por exigências legais da Secretaria do Trabalho, da coordenação e gestão do PLANTEC no Ceará, nós tivemos de entregar, mas é um trabalho que não está pronto.

A insatisfação de Joana em relação à elaboração do PPP do IDT também decorreu da obrigação em cumprir os prazos estabelecidos pelas instâncias superiores da Instituição, inviabilizando a concretização de suas convicções pedagógicas. Sua fala desvelou alguns impasses e dissonâncias desse trabalho:

Além da concepção de construção de PPP nos levar a entender uma contínua limitação desse processo, o próprio documento entregue ficou inacabado em alguns aspectos que não foram possíveis de serem trabalhados antes de ser entregue essa versão preliminar. Tem alguns campos no documento que precisam ser pelo menos finalizados para uma apresentação final do documento. Não foi apresentado, por exemplo, um cronograma de atividades mais específico até do próprio ambiente de educação profissional; não ficou registrado no documento um projeto de acompanhamento. Foi colocada a concepção de avaliação e acompanhamento de processo, mas, em termos práticos de plano de monitoramento de avaliação, não foi colocado. Estamos dando uma pausa até para ter um “feedback” da secretaria em relação ao documento que foi apresentado. Mas, de antemão, eu já coloquei, tanto para equipe como para coordenação do ambiente e para o presidente da instituição que esse processo ainda que tem que ser concluído. Eu deixei bem claro que o processo ainda não está concluído.

Na idéia de que uma das características da construção do projeto político-pedagógico do IDT é o seu caráter processual, Joana expressa seu intento de que esse trabalho seja racional, estruturado e coordenado de proposição de objetivos, estratégias de ação, provimento, ordenação dos recursos disponíveis, cronogramas e formas de controle e avaliação.

Os discursos de Joana, assim, chamam a atenção pela sua concepção crítica e reflexiva do entendimento de projeto político-pedagógico, pela sua ampla percepção dos problemas enfrentados na sua elaboração no IDT e por ser uma profissional que tem compromisso pedagógico e político com a instituição onde trabalha. Essas características de sua atuação profissional revelam, portanto, a dimensão crítico-reflexiva de seu trabalho pedagógico.

4.3.2 Oficina de Orientação Profissional para o Trabalho

Durante o período de coleta de dados deste estudo, Joana se ocupou com o planejamento da Oficina de Orientação Profissional para o Trabalho de jovens da rede pública estadual. Ela originou-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo – SETE e o IDT, conforme explicita o seguinte depoimento: “a coordenadora da área de intermediação percebeu essa demanda da Secretaria do Trabalho que havia feito uma articulação com a SEDUC para que a gente desenvolvesse esse projeto de orientação para o trabalho, através do centro de emprego”.

O planejamento da oficina teve o objetivo de organizar e sistematizar a prática dos facilitadores no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo, no intuito de que estes fossem comuns. Como Joana ressalta, “para que a gente tivesse um trabalho uniformizado com essas oficinas especiais, nós fomos solicitadas, eu e a psicóloga, para fazermos a programação das oficinas e também para fazer um nivelamento com os cinco facilitadores”.

Comenta também que o objetivo desse trabalho pedagógico não foi a capacitação dos facilitadores, haja vista que estes dominam os pressupostos metodológicos em que os projetos do IDT se fundamentam, o CEFE. Desse modo, o planejamento não significou a padronização e uniformização de práticas docentes e sim o compartilhamento de uma base teórica:

Nada é engessado. Nesse planejamento nós não colocamos nenhuma sugestão de integração de grupo e de apresentação porque a gente deixa livre para que cada facilitador dê o seu direcionamento nessa questão. Como é uma programação institucional, a gente está sempre primando por um padrão, muito embora, não seja engessado, é preciso uma linguagem única dentro do processo. A gente sabe que cada facilitador dá o seu tom pessoal, seu tom profissional individualmente, dentro da sua turma, mas é importante que todos eles saibam qual o direcionamento que deve ser dado.

Com arrimo nesse depoimento, Joana ressalta que a linguagem única entre os facilitadores propicia a cada um destes a capacidade de recorrer à autonomia e à criatividade que lhes são próprias para a escolha dos caminhos que irão percorrer e das formas que vão adotar. Nesse sentido, o planejamento não é um documento rígido e absoluto. Ao contrário, todos discutiram, decidiram e avaliaram as propostas coletivamente, dando aos docentes

segurança e eficiência no trabalho pedagógico que desempenhariam, tornando-o mais rico, completo, contínuo e integrado.

Para a elaboração do planejamento, Joana se preocupou em conhecer o contexto sociocultural dos educandos que se beneficiariam com a oficina para daí pensar em aspectos teóricos e práticos que estivessem relacionados com a sua utilidade e valor social. A esse respeito declara:

Nós estamos desenvolvendo esse planejamento, mas, para que a gente fizesse esse trabalho, nós fomos consultar a psicóloga que está lá na ponta, no centro de emprego, porque é ela quem está convivendo diariamente com os alunos. Inclusive, dentro do processo de articulação que foi feito entre a Secretaria do Trabalho e a Secretaria de Educação, foi solicitada uma seleção desses 200 jovens para que eles passassem pela psicóloga. Então, foi ela que fez todo o processo de seleção e, uma vez que ela fez esse contato, conheceu mais de perto a realidade dele.

Esse depoimento revela que planejar exige apreensão da realidade. Não adianta fazer previsões fora das diferentes dimensões que caracterizam a prática social dos educandos, bem como de suas possibilidades. Dessa maneira, somente tendo conhecimento da realidade é que é possível realizar um trabalho pedagógico capaz de favorecer a emancipação humana, ou seja, de “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação, e colaboração entre eles”. (SAVIANI, 2003, p.39).

Uma vez diagnosticada a realidade dos educandos, foi estruturada a ação pretendida, definindo cada um dos elementos dos processos didáticos ou de ensino: a definição dos objetivos a serem perseguidos; a sistematização dos conteúdos ou temáticas a serem exploradas; a seleção dos procedimentos, atividades, situações de aprendizagem a serem vivenciadas; recursos didáticos necessários às ações em curso; e, por fim, a sistemática de avaliação da aprendizagem.

Os objetivos do planejamento da Oficina foram voltados para a identificação dos avanços conceituais referentes ao mercado de trabalho, discussão de aspectos inerentes ao desenvolvimento da posição profissional e da comunicação; e, finalmente, para o conhecimento das formas mais adequadas de elaboração do currículo, de acordo com as adequações necessárias quanto aos aspectos de cargo pretendido, qualificação profissional etc.

A organização dos conteúdos considerou os objetivos propostos, como aquisição de conhecimentos das transformações que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho,

autoconhecimento, comunicação, atitude empreendedora, criatividade, responsabilidade, oportunidades, planejamento da carreira profissional, comunicação e currículo.

A escolha desses conteúdos (comportamentos, habilidades e atitudes) foi uma tentativa de desenvolver nos jovens as competências indispensáveis à inserção no mundo do trabalho, aspectos que, na opinião de Joana, a escola não prioriza:

Na escola, por mais que se tenha esse avanço do desenvolvimento curricular, projetos interdisciplinares, com atividades que estão centradas nos temas transversais, a gente sabe que ainda fica uma lacuna em relação à compreensão do comportamento como profissional, fora do ambiente familiar e do ambiente da escola. Dentro desse contexto da postura profissional, a gente trabalhará a questão do autoconhecimento, da postura empreendedora, da responsabilidade, do planejamento da sua vida profissional, principalmente, o estabelecimento de objetivos e metas, comunicação, busca de informações, oportunidade, criatividade e trabalho em equipe.

Com base nesse depoimento, é perceptível a idéia de que a intenção do planejamento da Oficina de Orientação profissional para o Trabalho foi a constituição da autonomia do educando, para que se tenha uma ação fundada no entendimento, na reflexão, na compreensão e na capacidade de ser conseqüente com suas escolhas e decisões. Como “os sujeitos sociais precisam aprender a serem indivíduos e não horda – devem perder o medo de ‘ser diferente’ e assim poderem agir ‘com consciência’”. (VILELA, PEREIRA e MATIAS, 2006, p.6).

Tendo como ponto de referência os objetivos propostos e os conteúdos que seriam discutidos pelos jovens, Maria passou para a articulação dos procedimentos que os concretizariam. Esses procedimentos foram selecionados de forma a atenderem a natureza do conteúdo de ensino.

Em relação ao conteúdo “visão sistêmica sobre o mundo do trabalho” a estratégia metodológica escolhida foi “brainstorming” ou tempestade de idéias, que tem a função principal de liberar a imaginação dos jovens para a geração de idéias, estimulando sua criatividade. A realização do mural (a velha e a nova econômica) foi proposta para finalizar as discussões:

A gente vai desenvolver nesse dia atividades que levem os alunos a vivenciarem as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho até porque a metodologia das nossas oficinas é uma metodologia participativa. Todo o nosso trabalho feito em sala de aula está apoiado na Aprendizagem por Ação (APA).

Para proporcionar aos jovens experiências de aprendizagem, capazes de identificar e descrever condutas necessárias ao desenvolvimento de competências empreendedoras e comportamentais, estimulando o trabalho em grupo e as relações interpessoais, foi escolhida a atividade “produção de barquinhos reciclados”.

Através dos barquinhos reciclados, a gente trabalha toda essa questão da postura profissional, ou seja, é um jogo estruturado onde a partir do comando que é orientado para o desenvolvimento dessa atividade, os alunos vão vivenciar todos esses aspectos que estão inerentes à questão da postura profissional. No fechamento, o facilitador (a) vai fazer a ponte com aquilo que eles vivenciaram nos barquinhos reciclados. É importante também verificar que o jogo estruturado, dessa forma, possibilita um trabalho em curto tempo.

Joana, nessa fala, chama atenção para um ponto importante do planejamento: o tempo de execução, evidenciando que esse trabalho pedagógico é uma atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando consciência das possibilidades existentes para sua concretização. Ela, mais uma vez, enfatiza: “por ser uma oficina, nós não vamos ter tempo para aprofundar tudo isso. Pelo menos, o jovem sai com alguns conceitos discutidos, que, de acordo com as necessidades deles, vão poder aprofundar isso em outro momento, em outra situação de qualificação profissional”.

No próximo depoimento, Joana destaca o caráter lúdico do referido jogo, mas que não exclui a orientação pedagógica que fortalece a educação do aprendiz com novos conhecimentos e atitudes: “quando a gente fala de jogos estruturados, a gente fala de uma atividade que tem toda uma seqüência desde a orientação das regras para o desenvolvimento das atividades até o fechamento teórico”.

As atividades escolhidas para atingir aspectos inerentes à comunicação foram: exposição criativa sobre temas (atitude empreendedora, criatividade, trabalho em equipe, qualificação profissional e planejamento da carreira profissional); produção e apresentação de texto sobre esses temas, bem como a discussão dos aspectos facilitadores e dificultadores dos tipos de comunicação. No conteúdo “currículo”, a metodologia pretendida foi permitir aos jovens a elaboração de seu currículo, a partir de um instrumental:

Nós vamos enfatizar dois assuntos que resolvemos incluir aqui: a questão do currículo e da comunicação. Nós vamos dar uma ênfase na comunicação e vamos fechar as oficinas trabalhando a elaboração do currículo. Não só a elaboração em si, mas fazendo algumas referências a aspectos que estão inerentes a essa questão do desenvolvimento do currículo profissional. Daremos também algumas dicas interessantes para que eles possam vir a ter sucesso na procura para o emprego.

Complementando esse momento de organização da metodologia de ensino, o passo seguinte foi a identificação dos recursos didáticos como instrumentos de apoio que auxiliariam o facilitador e o aluno na formação de habilidades e atitudes necessárias a formulação do conhecimento. Por outro lado, não foi constatada no planejamento a sistematização do processo de avaliação da aprendizagem.

Concluindo essa discussão, faz-se necessário enfatizar que a racionalização dos elementos do planejamento (objetivos, conteúdos, metodologia e recursos didáticos) não foi entendida como desenvolvimento de partes distintas e estanques dentro do processo, revelando a natureza contínua, dinâmica e integradora desse trabalho pedagógico. Essa abordagem integradora foi importante, pois proporcionou um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes.

Outro aspecto a ressaltar é o caráter participativo do planejamento, que não fragmentou o trabalho pedagógico. Como o objetivo maior desse processo foi a educação dos jovens para a vida social e profissional, a co-participação apresentou-se como atitude norteadora de toda a ação pedagógica.

Em síntese, a ação de planejamento implicou a participação de todos os elementos envolvidos no processo, priorizou a busca da unidade entre teoria e prática, partiu da realidade, concreta dos jovens e do contexto social e voltou para atingir a finalidade de formação humana.

Nessa perspectiva, o planejamento de ensino assumido por Joana foi um trabalho pedagógico consciente e comprometido não só com a totalidade do processo educativo transformador, mas também com o social.

4.3.3 Elaboração de projetos⁵⁵

Estando comprometido com a capacitação profissional de indivíduos com dificuldades de inserção no mercado de trabalho, o IDT pensa seus trabalhos como processos de inclusão social, a partir de projetos.

⁵⁵ Projeto é uma organização prévia de uma ação cujo objetivo é a transformação de uma determinada realidade (entendida aqui como uma demanda identificada no processo de levantamento de necessidades de treinamento relativas ao conhecimento, habilidades ou atitudes dos funcionários ou inerente à própria dinâmica da organização). (RIBEIRO, 2003, p.112-3).

Durante o período de coleta de dados, foi possível acompanhar o diálogo de Joana com os outros técnicos do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo a respeito do planejamento de um determinado projeto⁵⁶. Nos depoimentos que seguem, há uma justificativa sobre o que é relevante que os jovens aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de suas comunidades. A explicação abaixo se refere aos conteúdos do módulo I:

Joana - Os temas como cidadania, política, ética, socialização, exclusão/inclusão social, família e sociedade vão possibilitar aos jovens a descoberta de sua identidade e o desenvolvimento da interação. Eles, como empreendedores sociais com a comunidade. Por isso que é Identidade e Interação Social porque, a partir desse módulo, eles devem refletir sobre o papel deles como empreendedores sociais na comunidade. Ser empreendedor social inclui pensar sobre a ética, família, política etc. Está claro? São 20 horas.

Quanto ao módulo II, acentua:

Joana - Depois vai para os Processos Sociais Integradores. 16 horas. Esse módulo II é composto por quatro assuntos: meio ambiente, conhecimento da realidade local, prática de saúde e qualidade de vida e não a violência, certo? Por que foram escolhidos esses assuntos? Porque são temas que se integram... naturalmente, estão presentes na vida da comunidade e são temas que findam emergindo às questões sociais com maiores evidências dentro da própria comunidade. Porque a questão do meio ambiente tende a ver esse processo educacional de forma que eles possam compreender a questão da conservação e da preservação do ambiente para a sustentabilidade do planeta.

Psicóloga - É, seria aquelas potencialidades, aquelas questões, né? O pessoal já está conhecendo, já, preparando a próxima etapa lá na frente.

Joana - É, esse conhecimento da realidade local está envolvendo a questão dos... Identificando os arranjos produtivos locais, identificando potencial econômico da comunidade, certo?

Filósofo - Eu acho que caberia também não só as potencialidades, mas também as dificuldades.

Joana - Mas veja bem, eu também vejo da seguinte forma: são identificadas essas potencialidades, só que não necessariamente essas potencialidades são exploradas.

⁵⁶ O projeto tem como objetivo favorecer o desenvolvimento dos valores de responsabilidade social e da cultura empreendedora na formação pessoal, social e comunitária dos jovens, visando a sua integração na comunidade, na sociedade e no mercado de trabalho. Foi desenvolvido pelo IDT em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza e outros municípios do Estado do Ceará. Ele estava organizado em três módulos: Módulo I – Identidade e Interação social, Módulo II – Processos Sociais Integradores e Módulo III – Empreendedorismo Social na Comunidade.

Filósofo - *Isso. Mas tem as dificuldades. Tem os pontos positivos e negativos. Vamos dizer que tem uma família que se apoderou... há 40 anos é a mesma família se elegendo... O jovem também tem que ver isso, ele também é protagonista e pode influenciar e mudar isso, essa concepção. Partindo do ponto negativo.*

Ainda justificando os conteúdos do Módulo II, Joana aproveitou para comentar que no Módulo III foram privilegiados os conteúdos que pudessem ser utilizados como instrumentos teórico-práticos, a fim de orientar os jovens em suas intervenções na comunidade:

Joana – *As práticas de saúde e qualidade de vida findam indo de encontro a toda carência do município em relação à saúde e não a violência por conta do índice de violência doméstica que acontece. Veja bem. Nós resolvemos direcionar para esses quatro temas porque são abrangentes e essas dificuldades do município estariam muito relacionadas a esses aspectos. Então, é a partir desse estudo que eles já vão discutir tudo e o facilitador já vai trabalhando de forma que eles possam ir identificando qual é maior evidência desses aspectos dentro da comunidade, ou seja, quando o facilitador começa a trabalhar isso aqui, ele já vai apontando que o próximo módulo vai ser em função de uma ação imediata na comunidade, para começar a ver essa interligação entre o módulo II e III.*

Psicóloga - *No módulo. Mas na etapa seguinte eles vão aproveitar tudo isso que eles viram para ver a potencialidade do município, em que eles podem se engajar. A partir dessas aptidões, habilidades e conhecimento deles, eles vão ver onde vão se engajar. Então, isso vai retornar para que eles possam estar fazendo o projeto deles.*

Joana - *Exatamente.*

Filósofo - *É, tem que fazer uma forma desses problemas aparecerem.*

Joana - *Mas é exatamente isso. Exatamente por quê? Porque é exatamente nos problemas... Os problemas é que devem ser atacados no módulo III, na ação prática do empreendedorismo social na comunidade.*

Um aspecto que apareceu na discussão do Módulo III diz respeito à carga horária. Para Joana, é preciso ter em mente a noção de que uma carga horária reduzida não permitiria o alcance de resultados positivos nas comunidades:

Joana - *Eu acho que é impossível oito horas para fazer o Módulo III porque eles vêm ao mesmo tempo com a discussão teórica e prática, o facilitador finda puxando a realidade sobre esses quatro temas. Então, é na oficina que eles vão estar preparando o material para atacar essas dificuldades. A questão é essa. É o empreendedorismo social na comunidade porque eles vão agir propriamente dito.*

Joana, a seguir, comenta sobre a agenda de atividades que seriam desenvolvidas nas comunidades, as quais exigiriam o acompanhamento dos monitores selecionados para prestação de serviço e atendimento aos jovens:

Joana - A agenda é a materialização do planejamento que vai acontecer. Então, que atividades vão ser agendadas? Se de repente lá tem um açude poluído e eles acham que a poluição desse açude tem trazido várias drásticas conseqüências para comunidade aí... por isso que eu acho que só um monitor é complicado para fazer essa atividade. Porque, se eles resolvem fazer essa limpeza no açude, eles não vão poder fazer isso sozinhos, eles vão ter de ter a interferência de outras pessoas na comunidade, do próprio poder público, com uma contribuição bem precisa numa ação dessa. Pode ser, por exemplo, uma coleta seletiva de resíduos sólidos, é uma atividade. Vai depender muito daquilo que eles querem fazer na comunidade. Se de repente eles identificarem que o que eles querem fazer é mapear o potencial econômico? Você acha que um monitor vai ter condições de fazer isso? Não vai. Práticas de saúde e qualidade de vida: se de repente eles acham que a ação deles vai estar atendendo, por exemplo, os idosos da comunidade ou as crianças? A questão da violência: se de repente eles acharem que há um índice de violência doméstica muito grande? Eles precisam fazer uma campanha de sensibilização sobre isso, andar na comunidade.

Filósofo - É, quem vai dar o mote é o facilitador, o monitor.

Joana - Quer dizer é uma série de... É se empenhar mesmo, sabe? É ir sem querer apenas dar aulas. É viver a realidade da comunidade.

A organização dos conteúdos em temas transversais expressou propósitos definidos quanto ao desenvolvimento de qualidades humanas que os jovens precisavam adquirir para se capacitarem para a melhoria das condições de vida de seus municípios e pela ampla democratização da sociedade. Os técnicos do IDT visaram, assim, à formação da capacidade crítica e criativa dos alunos em relação aos módulos e à aplicação dos conhecimentos e habilidades em tarefas teóricas e práticas.

A intenção desse projeto, nesse sentido, foi conduzir o educando para o exercício de conteúdos em que, a partir do engajamento na comunidade local, resultassem em serviços prestados à sociedade, ou seja, integrar o educando com o mundo em que vive, levando-o a conhecer criticamente o ambiente natural e social que o cerca, reconhecendo o seu mundo e pensando sobre ele, valorizando sua realidade mediante uma posição exploratória, reflexiva e crítica.

Destaco que a escolha dos referidos conteúdos teve como critério os resultados do levantamento de necessidade e do diagnóstico que deu origem ao projeto. Dessa maneira, não bastaram a seleção e a organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Estes incluíram

elementos da vivência prática dos jovens para torná-los mais significativos, de modo que eles pudessem assimilá-los, ativa e conscientemente.

Sobre o trabalho pedagógico, comprova-se a importância do planejamento como uma ação consciente, participativa, científica de intervenção na realidade. Ademais, destaca-se o aspecto dialógico dessa *práxis* que permitiu aos técnicos discutir os objetivos e conteúdos do projeto. Nesse sentido, o trabalho pedagógico não é realizado exclusivamente por Joana, mas em interação com outros profissionais de áreas diferentes, implicando o consenso de formas de pensar diferentes.

É nessa interação pedagógica que Joana encontra elementos para identificar possíveis problemas, dificuldades e necessidades dos projetos, dando continuidade a uma intervenção de caráter positivo. Essa afirmação aponta que o trabalho pedagógico é sempre social, nunca individual.

Indica também que o trabalho pedagógico tem caráter comunicativo, pois sua ação é uma relação com os outros voltada para um entendimento. Apresenta-se, portanto, “como *práxis* humanizadora, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte e sentido”. (BOURFLEUR, 2001, p.85).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é uma ação social baseada na comunicação e obedece a uma intencionalidade. Compreender este elemento é fundamental, especialmente no contexto do IDT, onde as rotinas são estabelecidas diante de desafios que exigem respostas sérias, elaboradas e comprometidas. Dessa maneira, o papel da intenção na ação é decisivo para que fiquem excluídas as tarefas mecânicas e involuntárias, as quais não têm a categoria de plenamente humanas. Essa intencionalidade revela o caráter pedagógico do trabalho de Joana, traduzido em cidadania, produzindo um espaço definidor de sua autonomia.

4.3.4 Nivelamento e capacitação de monitores e facilitadores

A implementação do projeto comentado no tópico anterior requereu a organização de encontros de capacitação dos monitores e nivelamento dos facilitadores. As observações permitiram acompanhar o planejamento desses encontros, bem como a ação docente de Joana.

Antes da organização do encontro de capacitação dos monitores, Joana e os outros técnicos identificaram o fato de que a principal atribuição do monitor era articular o facilitador, os jovens e a coordenação do projeto, não tendo uma função específica de sala de aula. A partir dessa identificação, foi realizado o planejamento do referido encontro, cujo objetivo foi capacitá-los “para que pudessem compreender todo o circuito laboral que iam desenvolver durante o desenvolvimento do projeto”.

O planejamento da capacitação evidenciou um conjunto de objetivos voltados para a necessidade dos monitores conhecerem a concepção do projeto e suas atribuições. Joana considerou importante muni-los de informações pedagógicas, mesmo sendo eles uma espécie de suporte administrativo no Município, pois

(...) eles precisavam estar afinados em relação ao desenvolvimento pedagógico do projeto. Eles necessariamente tinham de ter um conhecimento técnico do que está acontecendo no projeto, quais as etapas, qual o papel dos facilitadores em cada etapa, qual o objetivo que se buscava à proporção que ia se desenvolvendo o projeto.

Conhecer os pressupostos teóricos que norteiam o projeto se tornou, portanto, um aspecto fundamental para a atuação dos monitores nos municípios:

Nós começamos a trabalhar identificando as atribuições que eles iam ter nos municípios de forma que os conhecimentos teóricos que fossem trabalhados durante o nivelamento contribuíssem, não apenas para o desenvolvimento do trabalho deles, enquanto monitores do projeto, mas também de forma que eles tivessem a concepção da formação da cultura empreendedora dos jovens. Desde a primeira etapa, enquanto empreendedorismo social, às demais etapas que se direcionarão ao empreendedorismo voltado para o desenvolvimento das habilidades e posturas profissionais dos jovens. Nessa perspectiva da colocação no mercado de trabalho que é o resultado final que se espera do projeto.

Outro grupo de objetivos identificados no planejamento referiu-se às competências, habilidades e atitudes que os monitores precisariam desenvolver para ter um bom desempenho no projeto, como liderança, trabalho em equipe, comunicação, empreendedorismo social etc. Também houve objetivos relacionados à importância do planejamento das atividades que seriam realizadas por eles nos próprios municípios.

Além dos aspectos pedagógicos, o planejamento também exigiu de Joana uma preocupação com a infra-estrutura do encontro, como registra esta fala:

Como os oito monitores moram nos municípios da Região Metropolitana e municípios mais distantes, eles precisavam estar numa estrutura aqui em Fortaleza onde eles

tivessem uma certa comodidade. Todo o apoio necessário para que eles pudessem vivenciar todo o processo de capacitação, para que eles, ao voltarem aos municípios, pudessem fazer deslanchar o processo do projeto. (...) Então, foi escolhido um hotel para a realização do encontro porque nós não íamos ter problemas em relação ao deslocamento, alimentação e hospedagem.

Em relação ao encontro dos facilitadores, o objetivo foi o nivelamento de conhecimentos relacionados ao conteúdo e desenvolvimento do projeto. Buscou-se, pois, realizar atividades em torno dos desafios que seriam enfrentados por eles no processo de formação dos jovens.

Joana, inicialmente, realizou atividades de formação do grupo, mas sem “entrar no trabalho propriamente dito do facilitador, no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula”. Assim,

(...) nós introduzimos uma discussão acerca da organização do grupo como profissionais que iam ter um objetivo comum. Embora cada um tenha sua forma de trabalhar, a sua forma de ser como profissional, mas que eles preservassem a idéia, o objetivo do projeto como todo. Nesse sentido, nós trabalhamos, inicialmente, com essas atividades de formação grupal.

Joana também apresenta detalhadamente o projeto, mostrando aos facilitadores a importância de compreendê-lo teoricamente, assim como foi observado no encontro dos monitores:

Nesse nivelamento nós também enfatizamos o detalhamento do projeto apesar deles terem o conhecido durante o processo de seleção. Nós enfatizamos o detalhamento do projeto para que elas pudessem ir para sala de aula com a compreensão global do trabalho que elas iam fazer.

Foram abordados, ainda, o papel do facilitador ante a concepção do projeto e o tema das políticas públicas e juventude no Brasil, destacando aspectos como relação facilitador-educando e suas dimensões afetivas e emocionais:

Passamos a discutir a questão do papel do facilitador frente à concepção do projeto e o sentido de compreender o público com o qual elas iriam trabalhar, que é o público jovem. As preocupações acerca das relações facilitadoras e educandos, a preocupação no sentido do acolhimento deste jovem em sala de aula como também a postura das facilitadoras ao trabalhar com adolescentes e jovens. A preocupação em desenvolverem relacionamento adequado a esse público, a essa população, assim como a metodologia que iria ser utilizada para o desenvolvimento do trabalho.

Quanto aos pressupostos metodológicos que embasariam o trabalho do facilitador em sala de aula, Joana declara:

A gente fez uma retrospectiva dos pressupostos metodológicos com os quais nós iríamos trabalhar em sala de aula, uma vez que a metodologia utilizada pelo Instituto é a metodologia CEFÉ que é o desenvolvimento das competências empreendedoras. É uma metodologia vivencial onde se trabalha a construção do conhecimento a partir das experiências do educando. Por isso, nós tivemos a necessidade de fazer um resgate desses pressupostos metodológicos para que, então, a gente pudesse fazer aplicabilidade prática mediante as vivências metodológicas que foram centradas em cada conteúdo a ser trabalhado.

A vivência metodológica aconteceu de acordo com o conteúdo programático do projeto, como juventude, família, sociedade, ética, cidadania e política, meio ambiente, qualidade de vida, saúde pública e responsabilidade social.

Na programação do encontro, também houve espaço para o conhecimento da realidade de cada município, integração entre monitores e facilitadores e desenvolvimento de uma metodologia de elaboração da agenda do empreendedorismo na comunidade.

Tanto o encontro dos monitores quanto o dos facilitadores evidenciaram que o trabalho pedagógico realizado por Joana buscou muni-los de ferramentas no intuito de ensinar condições e possibilidades para que atuassem da melhor maneira junto aos jovens nas comunidades.

O trabalho pedagógico exposto aqui, portanto, expressa que a racionalização de elementos como objetivos, assuntos, atividades, procedimentos e recursos didáticos do planejamento elaborado por Joana estavam de acordo com a intencionalidade do projeto, da metodologia CEFÉ e, conseqüentemente, com aquilo que se propunha na atuação docente dos facilitadores e na ação técnica dos monitores. Nesse sentido, não foi uma ação isolada que visasse ao melhor desempenho de si mesma, mas daqueles que iriam atuar junto aos jovens participantes do projeto.

4.3.5 Material didático

Entendendo que há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e

paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos etc. (LIBÂNEO, 2002), ocupei-me aqui em compreender o caráter pedagógico do livro didático elaborado por Joana.

Intitulado “Caderno Educando”, o livro respondeu a uma das etapas do projeto, comentado anteriormente. A escolha desse título deu-se basicamente em virtude da concepção de Joana acerca dos tipos de recursos pedagógicos utilizados, geralmente, por facilitadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem: “a gente não queria que a organização do material escrito sobre os conteúdos, que seriam trabalhados em sala de aula, fosse simplesmente chamado de apostila”.

Os conteúdos tiveram como referência a proposta pedagógico-curricular do projeto, como assinala o seguinte depoimento: “o planejamento do Caderno Educando foi feito de acordo com o roteiro de conteúdo vendido no projeto e obedecendo a organização modular que também deveria ser trabalhada no projeto”.

O “Caderno Educando” também reservou espaço para um conjunto de textos complementares aos outros conteúdos, chamado de Apêndice. A respeito disso, comenta:

Para a complementação do Caderno, nós também fizemos um roteiro de apêndices no qual alguns desses textos foram transcritos de forma a respaldar o conteúdo que foi trabalhado. Assim como a gente resgatou através dos apêndices alguns Hinos Nacionais... O próprio Hino Nacional, do Estado do Ceará, Hino da Independência de forma a trazer essa reflexão patriótica do educando no sentido da valorização do País, do Estado onde ele nasceu, onde ele está vivendo.

Identifiquei também um interesse de Joana para que os jovens tivessem uma atitude reflexiva sobre os conteúdos, uma atitude criativa, uma capacidade de inventar soluções próprias, possibilitando, sobretudo, o aumento da motivação desses sujeitos. A esse respeito, declara:

O objetivo é que fosse o “Caderno Educando” onde os jovens pudessem fazer as leituras do conteúdo de uma forma reflexiva. Então, ao longo do Caderno, nós vamos ter perguntas reflexivas relacionadas ao conteúdo onde também nós fizemos uma transcrição para o Caderno de representações figurativas sobre aquele conteúdo e também ilustrações textuais através de músicas, poesias ou partes de textos que tivessem relacionadas aquele conteúdo.

Corroborando essa intenção, Demo (2001) considera fundamental o contato com o material didático que motive o espírito questionador em geral e o diálogo persistente com a realidade, “ao contrário de meros ‘manuais’, ‘apostilas’, receitas empobrecidas feitas para empobrecer”. (P. 91).

O caráter reflexivo das perguntas do “Caderno Educando” constituiu uma tentativa de problematizar os fenômenos e seus contornos culturais, pois há indagações intrinsecamente relacionadas com os conteúdos do projeto. Por exemplo, no tema Identidade, houve perguntas do tipo: quem sou? Onde nasci? Quem é minha família? Como me relaciono com o outro? Quais os meus valores como pessoa? No conteúdo Família, as questões foram: vamos ajudar a sustentabilidade de existência das famílias? Que tal usar seu potencial de empreendedor social para contribuir com a manutenção da família? No assunto Sociedade em Mudanças, aparecem questões importantes para se pensar as transformações no município onde vive, tais como: você já parou para pensar o quanto é importante desenvolvimento de grupos sociais em seu município? Quanto ao tema Responsabilidade Social, indagou-se: quanto tempo ainda temos para evitar que a injustiça social, a violência urbana..., seja parte do nosso dia-a-dia?

A partir desses questionamentos, percebo que o desafio do “Caderno Educando” foi orientar os jovens para a emancipação, conferindo um sentido político ao trabalho pedagógico. Emancipação como um *processo* que abrange duas dimensões para o sujeito: o da conscientização crítica de sua condição histórica e da sociedade complexa em que está inserido. Esse processo promove o desenvolvimento da subjetividade e fomenta a condição para viver a pluralidade da vida social humana, ou, ainda, parafraseando Paulo Freire, possibilita a cada indivíduo a leitura e a escrita *do e no* mundo, enfim, um papel ativo na sua história e na sociedade.

As ilustrações textuais no “Caderno Educando” também foram diversas. Elas também tiveram o papel de orientar para a emancipação humana, ao exigir que os jovens refletissem e tivessem um comportamento crítico diante da realidade social, como anota Joana:

Outra coisa que a gente buscou foi que as ilustrações não só satisfizesse a gente como mentor do material, mas que realmente fossem mensagens, músicas, poesias que chamassem atenção da leitura dos jovens. Que não fossem apenas um material que viesse compor essa exigência técnica do material escrito, mas que trouxesse essa oportunidade de reflexão.

Como ilustração textual, identifiquei, por exemplo, a música do cantor Gabriel “que compõe todo o contexto sobre violência... porque o conteúdo do módulo trata sobre os diferentes tipos de violência...”. Músicas de cantores como Ivete Sangalo, Roberto Carlos, Zé Ramalho, John Lennon e bandas como Engenheiros do Hawaii, Skank, Titãs e o Rappa também foram identificadas no Caderno.

As ilustrações textuais também tiveram o propósito de apontar novos caminhos para superar os problemas que marcam a sociedade, como assinala Joana: “em contrapartida ao texto que trata de violência a gente evidenciou textos e músicas sobre a paz, personagens que tiveram toda uma vida de luta contra a violência. Aqui no caso a gente tem o Betinho, a madre Tereza de Calcutá, o pequeno príncipe”.

Ao comentar sobre esse trabalho, Joana destaca o esforço coletivo na coleta de material para o livro didático: “foi uma construção conjunta onde a equipe de editoração trabalhou com a gente no campo da pesquisa das ilustrações tanto figurativas como textuais”.

O caráter científico do trabalho pedagógico também surgiu na fala de Joana, ao comentar sobre a produção do “Caderno Educando”. Um dos aspectos ressaltados diz respeito a sua capacidade de elaboração teórica e de sínteses pessoais, como registra o depoimento:

A pesquisa é um dos vetores indispensáveis para a construção intelectual desse trabalho, pois você centra esforços no sentido de buscar os autores mais atuais; pensar para um trabalho desse as informações que mais se adequam. Eu sempre disse aqui no ambiente que a elaboração desses textos é uma tradução de clássicos, de autores que estão sendo enfatizados na praça literária porque a gente não pode transcrever para cá um material como um texto do Dolabela, mas a gente tem de ser humilde o bastante de que a gente não está inventando a roda. A gente tem de se basear nesse conhecimento literário já produzido e trazer para uma linguagem que atenda a necessidade do público alvo.

A capacidade de elaboração própria de Joana também foi percebida em seu trabalho pedagógico, ao comentar sua preocupação em adequar os conteúdos do “Caderno Educando” à linguagem dos jovens: “em relação ao conteúdo, o único texto que foi transcrito é o texto ‘encarando a violência’. Mas todos os outros textos foram elaborados com uma linguagem pelo menos mais próxima da compreensão dos jovens”.

Daí porque o trabalho pedagógico exige a pesquisa como uma atividade inerente ao processo de planejar. Com uma atitude científica assumida, Joana não se revelou uma profissional mera reprodutora de textos ou executora de atividades rotineiras, acríicas e burocráticas. Ao contrário, demonstrou ter “compromisso de elaboração própria, de questionamento criativo, de desdobramento do senso pela descoberta e pela criação, chegando-se a o seu núcleo político de atuação social consciente”. (DEMO, 2001, p.85).

A produção do “Caderno Educando” também revelou que o planejamento desse material didático implicou um trabalho pedagógico, isto é, supôs uma intenção consciente e

organizada de Joana para converter os conteúdos de ensino do projeto de acordo com a linguagem dos educandos, a fim de facilitar a aprendizagem.

Para tanto, não foi exigido apenas o domínio dos conteúdos, foi preciso que essa profissional, em uma relação dialógica e de comunicação com os outros técnicos do IDT, realizasse pesquisas de ilustrações figurativas e textuais para que a compreensão desse conteúdo tivesse um significado para as vidas dos jovens.

Diante do exposto, percebe-se a noção de trabalho pedagógico como *práxis*, ou seja, uma unidade entre o saber e o fazer, a teoria e a prática, a educação e o planejamento, os conteúdos e a proposta pedagógica com suas intencionalidades políticas. Nesse sentido, Joana é uma profissional do saber, pois domina determinados saberes, que, em situação, transforma e dá novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética destes que dão suporte à sua *práxis* no cotidiano do seu trabalho (THERRIEN, 2006).

4.3.6 Avaliação

A avaliação é vista por Joana como um elemento fundamental de seu trabalho pedagógico e, dada a sua importância, constitui conteúdo obrigatório nos projetos que elabora. Das evidências constatadas nas entrevistas, foi possível fazer algumas observações.

Nos projetos do IDT, a avaliação está fundamentada em uma concepção diagnóstica, processual, contínua, aplicada, portanto, durante todo o seu desenvolvimento pela equipe pedagógica, junto aos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere ao planejamento das aulas e às demais etapas do ciclo de aprendizagem vivencial.

Com esteio nessa idéia de avaliação, Joana comenta como realiza o acompanhamento do projeto abordado anteriormente:

O acompanhamento está acontecendo continuamente através de visitas em locus. Nós estamos recebendo os relatórios mensais dos monitores. Nós acompanhamos as freqüências, as atividades das facilitadoras, estamos indo em sala de aula, vendo como estão acontecendo, fazendo abertura e encerramentos de módulos. Nós tivemos também um momento de avaliação parcial tanto com os monitores quanto com as facilitadoras onde nós pudemos ouvi-los de como estão se sentindo no processo. A avaliação está acontecendo assim.

A intenção de avaliar para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função de fatos inesperados, de forma a corrigir os desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho é assunto abordado neste depoimento:

Como nós não só planejamos, nós monitoramos e avaliamos. Então, nós estamos identificando as possíveis falhas que vão surgindo e a gente já está trabalhando no sentido de corrigir esses erros, essas falhas. Por exemplo, a questão de equipamentos para eles desenvolverem as práticas interventivas, tem sido dureza, porque não é todo município que tem toda uma infra-estrutura pública para que eles possam confeccionar folderes e cartazes. A princípio foi uma dificuldade porque os monitores não passaram imediatamente para a coordenação as necessidades que eles tinham e isso veio a se tornar um problema na confecção dos materiais que eles iam precisar nas práticas. Mas, em compensação, outros foram bem ousados.

Como parte da avaliação contínua do projeto, houve também a elaboração de instrumentos de verificação de resultados da aprendizagem dos alunos, aplicados no encerramento dos módulos. A intenção não foi fazer uma avaliação como um instrumento de controle, com o qual o facilitador exerce um certo domínio sobre algumas situações que ocorrem em sala de aula. Não foi, portanto, uma avaliação que vale como ameaça, algo que protege o professor em caso de fracasso do aluno. Tratou-se de um processo sistemático do desempenho dos jovens em relação aos objetivos, para sentir seu crescimento e detectar as dificuldades. Essa compreensão pode ser observada na seguinte fala de Joana: “a gente não falou prova, não é nesse sentido de prova, foi uma atividade de retrospectiva de aprendizagem, para ver como eles iam se sair”.

Esse argumento indicou que a avaliação da aprendizagem do aluno é pensada cuidadosamente para ser coerente com o desafio da gestação de jovens críticos e reflexivos. As perguntas do instrumento se configuraram da seguinte forma: qual a importância da família, da escola, da igreja e outros grupos sociais no desenvolvimento da vida social de adolescentes e jovens? Que atitudes você deve ter para o bom exercício da cidadania? Escreva as características, as habilidades e a importância de um empreendedor social na comunidade. O que mais lhe chamou atenção sobre a realidade do seu município? Você acredita que pode contribuir para o desenvolvimento social do seu município? De que forma?

Analisando a “prova” elaborada por Joana, percebo que foram cinco questões dissertativas. Elas não se restringiram a pedir aos alunos que repetissem somente o conteúdo ensinado pelo professor ou existente no livro didático; houve um caráter intencional de

verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos jovens na assimilação dos conteúdos. Dentre elas, é possível notar interpretação, organização das idéias, raciocínio lógico, crítica, decisão, análise, criatividade, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos e idéias, aplicação de fatos e princípios a novas situações e elaboração de hipóteses.

Joana também ressalta o modo como a avaliação da aprendizagem dos jovens foi realizada: “avaliação foi desenvolvida em duplas, de forma que possibilitassem aos jovens discutirem, refletirem sobre a construção da aprendizagem, sobre os conteúdos que foram trabalhados etc. Não teve nenhum problema. Foi tranquilo”.

Essa estratégia pedagógica aponta para a dimensão interativa e comunicativa presente no processo avaliativo como uma oportunidade para o facilitador observar mais de perto as potencialidades e o desempenho dos jovens no grupo, sem, contudo, perder de vista as diferenças individuais. “É uma técnica utilizada a partir de reflexões voltadas para a motivação dos alunos e das quais se exclui o mero efeito instrumental dos seus resultados”. (TERRIEN & SOUZA, 2000, p.8). O depoimento de Joana mais uma vez revela que não basta avaliar a competência formal, no sentido de demonstrar capacidade de formulação teórica dos conteúdos, pois é preciso principalmente averiguar se o jovem foi capaz de discutir, trocar idéias e buscar soluções com seus colegas.

Noto, com efeito, que a avaliação constitui tarefa didática necessária e permanente ao trabalho pedagógico desenvolvido por Joana, pois evidencia os êxitos, os resultados, mas também as dificuldades surgidas na implantação e execução dos projetos, confrontando o que foi decidido e o que está sendo feito.

4.4 Dificuldades encontradas e possibilidades

A dificuldade em realizar um trabalho de caráter pedagógico é um indício de que a ação de Joana não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento dela, como registra este relato:

Tem certas atividades que são possíveis organizá-las e estruturá-las a partir de uma fundamentação pedagógica, sem ser de qualquer forma, com um determinado padrão de qualidade. Mas tem determinadas atividades que fogem das nossas possibilidades de fazer isso. Então, para mim, é o conflito que vai estar sempre existindo. Isso não vai mudar nunca. A gente finda nunca se acostumando com isso. Eu, pelo menos, não me acostumo

nunca porque é um desafio constante, sabe? Você batalhar para que o conhecimento pedagógico esteja acima de qualquer outra intervenção que venha a ter trabalho, mas nem sempre isso é possível.

Ela comenta que as pretensões pedagógicas que deveriam agir como orientadores internos de sua *práxis* profissional não são transformadas em realidade em virtude de determinações políticas:

Em alguns casos, eu consigo exercer o que eu acredito pedagogicamente e, em alguns casos, não. Tem determinadas situações em que as demandas chegam de uma instância maior, de uma instância com um caráter mais político e a gente nem sempre consegue colocar dentro de um parâmetro pedagógico exigido e necessário...

O depoimento de Joana mostra que seu trabalho pedagógico é parte integrante da dinâmica das relações sociais e políticas estabelecidas pela instituição e pela sociedade. Na medida em que procura transformar suas intenções em ações, ou seja, viabilizar a concretização dos objetivos, surge a possibilidade de não-realização em decorrência da sua falta de autonomia. Esta é, então, provocada pelo controle burocrático e dependência das decisões de instâncias maiores, dificultando o início ou a continuidade de suas atividades:

Às vezes, nós, aqui no ambiente, ficamos aguardando muito tempo decisões de instâncias maiores para o início de um determinado projeto e para o desenvolvimento de determinadas ações porque a gente não tem autonomia para começar um determinado trabalho. Então, você finda se atrasando e essas coisas levam a ter re-trabalho.

Essa dificuldade é mais uma vez apontada no depoimento que se segue:

Você está com um grupo de atividades que tem um determinado número de atividades para iniciar e, por conta das decisões políticas, das mudanças, das estruturas dos parceiros, são modificadas. Tudo isso influencia negativamente num determinado projeto. Por exemplo, o projeto X está para deslanchar desde o ano passado e quando a gente pensa que vai começar, você retroage porque não houve o fechamento nas instâncias maiores. Então, atrasa.

Joana comenta, ainda, que a realização de uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas reflete nas propostas pedagógicas de projetos:

... esse projeto foi elaborado ano passado e passou por uma série de mudanças. À proporção que ele ia sendo discutido e negociado com a nossa cliente, mudavam-se os rumos que tinham sido estabelecidos na elaboração do projeto. Tipo assim, a concepção do projeto em relação ao desenvolvimento da formação empreendedora do jovem, de uma forma abrangente se manteve, mas a negociação de recursos finda interferindo na estrutura de organização do projeto. Se eu tenho um montante de recursos, digamos, para

trabalhar com mil jovens, quando esse recurso é cortado, eu automaticamente tenho de diminuir o número de jovens que nós vamos atender. Então, muitas vezes o recurso que fica negociado também nos leva a modificar a estrutura metodológica do projeto em relação à carga horária de trabalho em sala de aula, carga de trabalho de horário técnico. Há uma série de aspectos que são modificados em função da negociação final para a realização do projeto. Então, finda repercutindo na elaboração de material, no planejamento das etapas etc.

As dificuldades se agravam quando as demandas de trabalho aumentam, sem poder lançar mão da estratégia de planejamento já pensada pela equipe. Essa situação real de prática faz com que tenham de agir de forma que os elementos pedagógicos nem sempre sejam privilegiados, em função dos prazos:

Existem demandas diretas que a gente pensa que vai respirar, aí já chegam outras demandas de trabalho que a gente muitas vezes não consegue planejar dentro de um planejamento, já estabelecido anteriormente. A gente recebe solicitações de diferentes ambientes da instituição e, além dessas solicitações recebidas internamente na instituição, a gente também finda recebendo demandas de parcerias externas que fogem muitas vezes o controle do nosso planejamento interno.

A visão negativa da situação de seu trabalho pedagógico também diz respeito à perda de seu caráter reflexivo em face do limite de tempo para cumprir suas tarefas:

O que eu acho negativo é que, muitas vezes, um determinado trabalho é feito com uma certa pressa que finda não sendo amadurecido as idéias, de forma que se entre num consenso geral. Muitas vezes, alguns trabalhos e atividades são feitos para dar uma resposta imediata e, por conta desse tempo, não se amadurecem as idéias, não se permite uma reflexão mais profunda sobre aquele determinado trabalho que se tem de entregar.

Esse depoimento revela que o excesso de trabalho e a falta de um planejamento mais cuidadoso, decorrente da dinâmica do IDT, comprometem a realização de um trabalho pedagógico mais condizente com a formação do homem integral. Essa constatação mostra que há uma tendência na Instituição em privilegiar a formação de indivíduos vinculada diretamente aos fins e valores do mercado, ao mero domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiências dos processos produtivos.

Outra dificuldade a destacar é o que diz respeito à ausência de condições mínimas de execução de suas atividades, por exemplo, “não ter recursos suficientes para colocar em prática determinadas atividades; isso vai trazer outras conseqüências”. A demora do repasse dos recursos financeiros também é um dos aspectos que retardam a elaboração e implementação dos projetos, impondo novos desafios ao seu trabalho cotidiano:

Entre outros limites no desenvolvimento do nosso trabalho, é a própria questão de liberação e repasse de recursos que, muitas vezes, deixam a desejar no desenvolvimento do nosso trabalho. Por exemplo, a questão do apoio logístico da instituição, às vezes fica limitada em função do montante de recursos que vem para determinados projetos. Nós somos uma instituição que é muito atuante no desenvolvimento de políticas públicas, mas estamos atrelados aos repasses, ao recebimento de verbas públicas, de recursos públicos e isso dificulta muitas vezes o nosso trabalho.

O coordenador do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo também considera os custos orçamentários como uma das variáveis que definem as tomadas de decisões em torno da dinamização de um projeto:

Nós temos conflitos, por exemplo, na questão do custo orçamentário porque a gente da área pedagógica quer recurso para fazer uma aula melhor, para conseguir um material melhor. Mais tem uma pessoa que cuidou da parte orçamentária que está sempre se comunicando, discutindo... Então, o que é que acontece? Não tem dinheiro aqui... Então, os conflitos na realidade giram em torno da realidade de cada proposta.

Ficam mais claras na fala a seguir que as limitações de implementação de um projeto estão intrinsecamente relacionadas à cultura organizacional como elemento estruturante e estruturador do trabalho pedagógico:

Nossa limitação é porque tem decisões que a gente não toma aqui. Nós elaboramos um projeto, fizemos toda parte orçamentária, mas tem que mandar para direção. A direção é quem decide se vai ser assim, se vai ser assado. A direção olha e diz: 'não, mais aqui o IDT não esta ganhando nada...'. Nós temos esse limite, a gente apresenta a proposta, mais quem define se vai ser executado é a direção.

É interessante destacar o fato de que, mesmo reconhecendo as diversas implicações da cultura organizacional do IDT em seu trabalho pedagógico, Joana compreende que as relações sociais existentes na sociedade não são imutáveis, estáticas, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram. Portanto, no IDT, não são apenas os gestores que põem em prática os seus interesses. Joana, junto com sua equipe, podem mobilizar estratégias pedagógicas e simbólicas alinhadas com a luta pela educação de qualidade:

... na medida do possível que as demandas são trabalhadas internamente dentro de um âmbito mais técnico, eu me sinto realizada no direcionamento das atividades. No sentido de contribuir a partir do conhecimento pedagógico... para a construção daquele trabalho de uma forma pedagógica mais efetivamente.

A satisfação, principalmente, da gente ver sendo colocado em prática o trabalho que está sendo discutido e construído traz um nível, um grau de satisfação bem maior, apesar de muitos programas desenvolvidos em um contexto de organização das políticas públicas. A gente tem a satisfação quando consegue ver aquele programa, aquele projeto sendo desenvolvido de uma forma mais técnica e necessária ao desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas. Para mim e para nós da instituição, tem sido algo bastante desafiador. A gente não permitir que no nosso trabalho tenha apenas influências políticas de uma instância maior. A gente também consegue colocar em prática alguns projetos, trabalhos que se diferenciam de uma política assistencialista. Isso, para mim, tem sido positivo.

Os aspectos aqui analisados permitiram compreender as dissonâncias e as contradições encontradas por Joana entre as requisições dos afazeres da prática e as precárias possibilidades de suas realizações; dissonâncias entre seu papel profissional e as urgências das soluções cotidianas de problemas; suas angústias entre querer transformar o ambiente de trabalho e as resistências decorrentes da falta de tempo e determinações políticas, entre o querer realizar um trabalho fundamentado pedagogicamente e não encontrar um espaço fértil para esse intento.

No capítulo seguinte, serão apresentados os relatos de Maria e Joana acerca da especificidade pedagógica que se elabora em seus trabalhos diários para desempenhar suas atividades.

5 ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A discussão sobre o trabalho desenvolvido por Maria no Comunicação e Cultura – CC e por Joana no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT remeteu à questão de reconhecer e abordar a especificidade do trabalho pedagógico constituído pelo conjunto de atividades anteriormente descritas.

Para tanto, alguns pressupostos foram assumidos, ou seja, os saberes (competências, conhecimentos e habilidades ou aptidões, atitudes, formas de saber-fazer etc) a partir dos quais se formulam suas concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação para uma realização eficaz de suas atividades, implicando uma intencionalidade.

Compreender este fato, portanto, implicou inicialmente identificar os saberes mobilizados por Maria e Joana nas suas tomadas de decisões cotidianas em situação de *práxis* educacional. De posse dessas informações, foram definidos três eixos que revelam a especificidade de seus trabalhos pedagógicos, quais sejam, relação pedagógica, articulação teoria e prática e características pessoais.

5.1. Pressupostos da especificidade do trabalho pedagógico

Os pressupostos da especificidade do trabalho pedagógico são estabelecidos pela mobilização de saberes múltiplos e heterogêneos que formam uma espécie de ‘reservatório’/ ‘repertório’, no qual Maria e Joana se estabelecem para responder as exigências específicas de suas *práxis*.

No CC, Maria se refere, inicialmente, aos saberes constituídos em sua experiência profissional, os quais fornecem elementos para uma leitura crítica dos conflitos que enfrenta nas escolas públicas cearenses que têm Clube do Jornal:

O que está sempre no centro é a questão do poder e isso é uma desvantagem dos meninos, pois eles não têm o poder de decidir; o poder deles está no jornal, na denúncia, no falar. Então, as minhas experiências anteriores de trabalhar em grupo, em escola com outras pessoas e numa cooperativa com 15 profissionais de saberes diferentes contribuíram para eu aprender a lidar com essas situações.

As experiências desenvolvidas por Maria a partir da prática vivida no tempo de aluna em uma escola pública também possibilitaram a formulação de saberes que lhe permitem lidar com os conflitos advindos do projeto:

Hoje eu vejo que sou a pessoa, o profissional necessário para estar na coordenação do Clube do Jornal porque é um projeto desafiador. Você tem que entender um pouco da dinâmica da escola porque não é fácil colocar na prática a democracia. Eu acho que, como conheço a dinâmica, venho de dentro, já estudei em escolas públicas, isso facilita o meu trabalho.

O conjunto de conhecimentos vivenciados no trabalho realizado nas áreas de assentamentos, chamado aqui de saber de experiência, também é mobilizado por Maria em sua atuação no CC:

Nas áreas de assentamento, eu já vi um pouco dessa história dos recursos, do fazer projeto, da importância de se ter um projeto para captar recursos. Então, quando eu vim para cá era a mesma coisa, só mudou as entidades, o lugar onde a gente tem que buscar os financiadores, mas são as mesmas dificuldades.

Os depoimentos indicam que Maria dispõe de um repertório de saberes desenvolvidos individualmente e acumulados subjetivamente na sua experiência profissional e social (escolar) que contribuem para o exercício de seu trabalho pedagógico no CC. Esses saberes que brotam da experiência e são por ela validados são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de disposições adquiridas *na e pela* prática real.

Essa compreensão está fundamentada no paradigma da nova epistemologia da prática, que assume a prática profissional como um lugar autônomo e original de formação e de produção de saberes, pois “ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos ‘artificialmente’, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa”. (TARDIF, 2002, p.287-278).

A tentativa de identificar os saberes mobilizados por Maria levou a secretária executiva do CC a reconhecer que não bastam os saberes de experiência para constituir os pressupostos da especificidade do trabalho pedagógico dessa profissional, fazendo-se necessários também os saberes oriundos do campo da educação e da Pedagogia:

Os saberes eu acho que é a questão da Pedagogia mesmo... os princípios pedagógicos de uma atuação junto aos jovens têm que colocar. Então, qual a sua visão sobre juventude, como você lida com os conflitos, qual a visão que você tem sobre a educação em si...

Então, você precisa ter conhecimentos ou adquirir um conhecimento nessa área da educação, na área da juventude etc.

Ainda refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por Maria, a secretária executiva do CC considera que os conhecimentos sobre a Educação podem suscitar diferenças na atuação dessa profissional: “claro que quanto mais a pessoa tiver saber nessa linha da Educação ela vai se sair melhor no projeto, ela vai conseguir trazer para prática todos esses conhecimentos que a gente acha necessário”.

Esses depoimentos apontam para a importância dos “saberes sobre a Educação” e “sobre a Pedagogia” para a realização das atividades de Maria. Por outro lado, não é possível falar em saberes pedagógicos, pois a especificidade de seu trabalho pedagógico “não está em refletir o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes refletir sobre o que se fez”. (HOUSSAYE, 2004, p.32). Nesse sentido, os saberes pedagógicos são produzidos no momento em que essa profissional confronta os saberes “sobre a Educação” e “sobre a Pedagogia”, alimentando suas práticas, como acentua a secretária executiva do CC:

A coordenadora do Projeto Clube do Jornal está conseguindo motivar a equipe, orientar os assessores para saber falar nos seus grupos, refletindo com eles a importância do Clube, da intervenção deles e da responsabilidade que eles têm. Além de propiciar a participação ativa dos jovens nas nossas atividades. Tudo isso reflete o resultado do seu trabalho. (...) Então, se a Pedagogia e se a formação em Pedagogia está contribuindo para isso, é mérito dela porque ela está resgatando os seus princípios de formação, da sua crença e de como deve ser uma prática responsável de um pedagogo nesse trabalho. Como eu te falei, eu vou trazer toda a minha carga teórica e prática para colocar nesse projeto.

Maria também revela a existência de um *corpus* de conhecimentos que a ajuda a ler criticamente a realidade e a enfrentá-la. Ela reconhece, principalmente, algumas disciplinas ministradas pelos professores das instituições formadoras:

Eu acho que eu fiz um curso bem diferente ali da Pedagogia porque no segundo semestre eu estava participando como bolsista, me relacionando com diferentes professores, mestrandos e alunos que já estavam terminando a graduação (...) Mas, o saber das minhas disciplinas foram muito importante, como movimentos sociais. Onde é que eu podia entrar em contato com as teorias se não fosse no núcleo de movimentos sociais e educação popular? Foi assim que eu comecei a ver as coisas de uma outra forma.

Os pressupostos da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido por Maria foram constituídos também a partir das disciplinas do Curso de Pedagogia, como: “Filosofia, Sociologia, apesar de ter tido um pouco de dificuldade no começo; Organização Social do

Trabalho Escolar, as disciplinas específicas de estudo da linguagem, História, Geografia e Ciências. Foi assim que eu comecei a ver as coisas de uma outra forma”.

Sua preocupação em explicitar a necessidade dos conhecimentos científicos para o seu trabalho pedagógico significa que sua atuação não está ancorada exclusivamente pelo saber advindo da prática; as teorias educacionais norteiam sua ação pedagógica e se revelam presentes nos seus princípios e concepções ou na sua busca constante de opções de análise do cotidiano de suas ações.

Os saberes de caráter mais sociopolíticos também foram referidos por Maria:

Eu não posso me limitar só às oficinas e só aos jornais. Eu tenho que entender os motivos pelos quais os convênios da secretaria não saem para cá. O que está por trás disso. Tem um Banco Mundial lá na Secretaria de Educação que instala a política dele lá dentro, quer dizer, às vezes é o Banco Mundial que dá as diretrizes da Secretaria de Educação. Eles dizem como vai ser o convênio com a gente... Quem diz isso é o Banco Mundial. Como profissional, a gente precisa estar atenta pra entender, tem que está se aprimorando...

Esse depoimento revela que Maria tem uma visão crítica acerca da realidade, buscando a verdadeira causa e a essência dos processos sociais, superando a simples aparência deles, uma vez que seu trabalho pedagógico não se faz no isolamento, isento da influência de forças sociais e políticas.

No IDT, os pressupostos da especificidade do trabalho pedagógico realizado por Joana provêm de várias fontes e são desenvolvidos em um processo longo de socialização profissional e até pré-profissional⁵⁷. Ela evidencia, inicialmente, aqueles advindos no âmbito do seu trabalho que não procedem das instituições de formação e dos currículos, e sim da experiência, da cultura e do mundo vivido na prática social:

Eu lembro que as habilidades construídas nos projetos de extensão, a questão da formação do alfabetizado em serviço foi um ótimo desenvolvimento de habilidades para minha atuação. A própria prática de educação de adultos, foi quase, para mim, uma formação em serviço, uma formação na Universidade colocando imediatamente aquilo em prática.

Joana, novamente, comenta que os saberes desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional são fundamentais para se adaptar às novas situações de trabalho pedagógico no IDT:

⁵⁷ Tardif (2002).

Quando eu fui chamada em 1994 para fazer parte da equipe que ia implantar o Projeto Trabalhar aqui no Ceará eu me sentia preparada teoricamente até porque antes de eu vir fazer parte da equipe, eu já havia participado do projeto de extensão em Icapuí com a professora da faculdade.

Eu considero que o trabalho que atualmente estou desenvolvendo é um complexo disso tudo⁵⁸. Eu tenho adquirido a habilidade para trabalhar nesse projeto pela soma, é a soma de todo esse universo que a gente finda adquirido ao longo desse tempo.

Outro aspecto elucidado por Joana diz respeito à experiência com um espaço de articulação entre o conhecimento e o saber-fazer originado do trabalho. Ela chama atenção para os saberes desenvolvidos em espaços escolares que, hoje, lhe servem de base para o trabalho pedagógico realizado no IDT:

Se você não tiver uma certa maturidade... Você pode se dar mal em apenas exercer determinados cargos técnicos da educação e não ter o conhecimento. Você não vai ter nem o conhecimento técnico nem a experiência de vida que vai lhe fazer ter jogo de cintura para desenvolver determinadas atividades. Eu estou lhe dizendo isso porque eu aprendi na prática. Nunca fui diretora de escola, mas já fui coordenadora e supervisora de projetos que perpassam por todo o trabalho pedagógico, muito embora, não seja dentro da escola, mas são escolas que você está exercendo o conhecimento pedagógico onde há os tramites da função que você precisa aprender.

Conforme a fala da entrevistada, o trabalho pedagógico é um processo de aprendizagem mediante o qual retraduz sua formação e a adapta à profissão, “eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra”. (TARDIF, 2002, p.53). Os saberes da experiência, portanto, têm papel fundamental, pois, a partir deles, os outros conhecimentos são avaliados, julgados e utilizados no trabalho.

A compreensão ampliada acerca do papel do profissional de Pedagogia também é um pressuposto importante para a constituição da especificidade de seu trabalho pedagógico, como assinala o seguinte relato:

Para o pedagogo atuar dentro desse campo de planejamento, de trabalho institucional é realmente necessário que ele tenha essa experiência, essa visão mais abrangente do papel do pedagogo. Quando ele se restringe ao desenvolvimento educacional escolar, finda perdendo essa dimensão maior da possibilidade atuação do seu papel.

⁵⁸ Joana não está se referindo somente aos saberes de experiências, mas àqueles apropriados também em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Esse depoimento manifesta uma confluência entre o repertório de saberes mobilizados por Joana advindos de sua experiência vivida e os saberes oriundos do campo pedagógico. Compreendendo o trabalho pedagógico desenvolvido no IDT como uma *práxis* social que, através de cursos, oficinas, treinamentos etc, visa à formação profissional de indivíduos como sujeitos sociais, cabe à Pedagogia intervir nesse processo orientando-os para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para as ações educativas.

Nessa direção, Joana destaca a importância dos saberes docentes⁵⁹ nas atividades de planejar e/ou ensinar: “em algumas atividades eu preciso da docência. Por exemplo, quando eu organizo um curso, uma capacitação, quando eu pessoalmente vou para sala de aula como facilitadora, o saber docente está presente. Necessariamente está presente”.

O trabalho pedagógico ancorado em saberes, mantendo diferentes relações, permite assinalar que este obedece a uma certa racionalidade, em oposição a simples crenças subjetivas e impressões sensoriais. Para Tardif (2002), há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar por meio de razões, procedimentos ou discursos a sua ação. Nessa perspectiva, é uma ação reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade, haja vista que planejar é perseguir, conscientemente, objetivos, tomar decisões conseqüentes e organizar meios e situações para atingi-los, como transparece no seguinte depoimento: “uma coisa muito importante para a elaboração do Caderno Educando é a compreensão da concepção do trabalho que se está se fazendo: quem é o público-alvo que vai ser o principal leitor desse material? A quem se propõe esse material? Que objetivos se quer alcançar com eles?”

Os aspectos metodológicos também são mobilizados por Joana em suas ações no IDT. Eles asseguram o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico na sua dimensão político-social e técnica e fazem a mediação entre as bases teórico-científicas da Educação Profissional e a prática docente.

Em todo trabalho que a gente faz tem, por exemplo, de estabelecer estruturas metodológicas. A questão, por exemplo, da organização das capacitações, dos cursos, a organização curricular das ações de qualificação, que constituem determinados programas, determinados projetos, são atividades essencialmente pedagógicas. Então, como trabalho pedagógico, a gente tem as necessidades de adequação desde a elaboração do projeto até o desenvolvimento desse projeto dentro de sala de aula. Até porque todos os projetos que a gente desenvolve, aqui dentro do ambiente, são projetos

⁵⁹ Note-se aqui que os saberes docentes indicados por Joana constituem-se, na verdade, de saberes pedagógicos, não indo ao encontro da literatura sobre os saberes docentes. (TARDIF, 2002).

que na sua essência de realização culminará para um fazer pedagógico dentro de sala de aula.

O depoimento, na verdade, remete a formulação dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, ou seja, toma a prática social como ponto de partida (e de chegada) para a constituição de saberes necessários ao desenvolvimento de atividades, como organização de capacitações e matrizes curriculares de cursos e projetos. Principalmente, quando se refere à definição de objetivos e escolhas de estruturas metodológicas para a direção do ensino e da aprendizagem. Assim, a disciplina Didática é importante por ser o campo de estudo e de pesquisa da prática docente, que tem por objeto o ensino como prática social em suas múltiplas relações. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

A Didática aparece novamente no discurso de Joana como disciplina importante na sua formação, pois estrutura seu trabalho pedagógico, no que diz respeito os aspectos técnicos do processo de elaboração do planejamento: “você sabe que quando a gente vai fazer um planejamento, a gente tem de ter o conhecimento técnico do que é o planejamento, quais são os elementos que compõe o planejamento, e também o conhecimento do próprio projeto e do processo que precisa ser desenvolvido durante o projeto”.

Os conhecimentos advindos das áreas específicas⁶⁰ também são mobilizados em seu trabalho pedagógico, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Sistemas Sociais. A esse respeito, assinala: “as outras áreas me influenciaram bastante como professora, mas eu tenho atuado mais na área de planejamento, metodologias de ensino e isso com certeza foram influências que eu recebi da Universidade”.

A capacidade de relacionar os conteúdos da área de Educação Popular com as atividades desenvolvidas no IDT é ressaltada por Joana. É uma demonstração de que o trabalho pedagógico implica uma contínua interpenetração de teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Quando foram extintas as habilitações, o Curso de Pedagogia abriu outras janelas de especialização dentro da formação que é a Educação Infantil, Educação Popular, Educação Especial e, obviamente, eu relacionei toda a minha vivência dentro do SINE/IDT ao núcleo de educação popular.

⁶⁰ O termo “específico” agrega-se aqui como atributo, designando algo próprio de uma espécie de saber; e um saber especializado, porque produzido de forma rigorosa por um corpo de especialistas.

Como o trabalho pedagógico do IDT tem como público prioritário jovens e adultos trabalhadores, inseridos ou não no mercado de trabalho, Joana também mobiliza conhecimentos advindos da Andragogia⁶¹.

As observações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no IDT permitiram-me identificar, ainda, que Joana mobiliza saberes constituídos a partir de cursos de pós-graduação *lato sensu*, integrados à sua prática:

O que me leva a ter a competência para trabalhar com o curso de Gestão Ambiental, por exemplo, foi exatamente adquirida na minha pós-graduação em Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável. Eu também fui buscar habilidade para trabalhar na área do empreendedorismo social no curso de pós-graduação em Mercado de Trabalho e Processos Sociais, além da prática dos projetos aqui. Na área de Formação de Conselheiros, estão também atrelados a todo esse universo de conhecimento obtido nessa minha qualificação profissional, através desses cursos de especialização.

A importância dos cursos de pós-graduação *lato sensu* é mais uma vez ressaltada:

Fazer um curso de pós-graduação é uma oportunidade que a gente buscou dentro da instituição. A instituição está concedendo essa possibilidade e isso está enriquecendo muito o nível de conhecimento conceitual, teórico que vem sendo construído ao longo da prática; está sendo muito bom. Até porque a gente vem fazendo consultorias internas a partir da prática do trabalho, do dia-dia e a gente, com a especialização, está conseguindo sistematizar uma forma até mais didática. Nessa consultoria interna e também em outros espaços que a gente vem ocupando fora da instituição. A gente já tinha algumas experiências de consultoria empresarial externa, mas também sem aquele conhecimento teórico, sistematizado, e a especialização acabou possibilitando isso. É um crescimento profissional e a gente vai ter a possibilidade de contribuir muito mais para instituição a partir dessa oportunidade que a gente está tendo nesta especialização.

Os cursos de extensão também são lembrados:

Eu obtive na minha formação em metodologia CEFÉ a competência para a facilitação dos cursos. O respaldo metodológico que eu tive para atuar nesse campo de qualificação profissional foi obtido através do desenvolvimento da metodologia CEFÉ.

⁶¹ Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. Seus principais princípios são: a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na interdependência e na autogestão da aprendizagem; pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária); aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução. (CAVALCANTI, 1999).

Os saberes político-sociais são citados, especificamente, no que diz respeito às transformações do mundo do trabalho, do contexto do mercado de trabalho do Estado do Ceará e do atual perfil do trabalhador:

O conteúdo que a gente desenvolve dentro das oficinas de Orientação profissional para o Trabalho está centrado no desenvolvimento das políticas públicas de trabalho, na visão sistêmica do mundo do trabalho, na compreensão do perfil profissional requerido no mundo do trabalho. Esse conjunto de conhecimentos que são construídos nesse sentido de fazer acontecer as nossas atividades como instituição de intermediação para o mercado de trabalho.

Os múltiplos saberes oriundos de várias fontes e ampliados na trajetória de formação e profissional de Maria e Joana contribuem para a formulação das suas concepções e visões de homem, de mundo, de sociedade, de educação que dirigem suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. É possível, então, a partir daí pensar a especificidade pedagógica que se estabelece em seu trabalho pedagógico para desempenhar suas atividades.

5.2 Relação pedagógica

A relação pedagógica, entendida como o vínculo que se estabelece entre a pedagoga, os outros profissionais e o saber no contexto de ação, é fundamental para a identificação da especificidade do trabalho pedagógico realizado por Maria e Joana. Ela é uma relação social, profissional e afetiva a partir do momento que os sujeitos envolvidos se transformam em protagonistas. Nesse sentido, ela é “um encontro de pessoas vivas, cheias de desejos e aspirações (...) não é um campo para homogeneização, que oculta diferenças sociais, conflitos e contradições, mas campo de identidade e diversidade”. (VEIGA, 2004, p.27).

No Comunicação e Cultura - CC, a integração entre o fazer de Maria e do artista plástico é parte das relações pedagógicas que se manifestam no âmbito do projeto Clube do Jornal:

Uma das idéias para o Intercâmbio de Experiência é a gente premiar as melhores edições, quer dizer os jornais que trazem as melhores matérias falando sobre DST, AIDs, gravidez na adolescência, drogas e a cultura de paz. Aqui no CC, tem um artista plástico que faz esculturas e quadros. Eu pedi para ele fazer uma arte para a gente entregar para o primeiro Clube que entregou o jornal montado. A gente está vivendo uma época de muita idéia, muita criatividade para fazer com que os Clubes não parem.

Com base nessa fala, noto que o exercício do trabalho pedagógico ao envolver profissionais de outras formações possibilita o reconhecimento de sua função social. Essa ação, com efeito, tem determinado sentido, pois é definida e unificada a partir dos interesses dos jovens participantes do projeto e se apóia na autonomia e poder de decisão em relação às soluções necessárias para sua continuidade.

Relações pedagógicas entre Maria e os profissionais da gráfica do CC com o propósito de orientação sobre aspectos inerentes ao projeto Clube do Jornal também ocorrem:

Engraçado! Se você olhar os jornais... O pessoal da gráfica detesta os jornais porque cada matéria é uma fonte, tem figura, é coisa de jovem mesmo, bota a matéria de cabeça para baixo, e eles botam a matéria intitulada 'não leia', coisa mesmo deles. Quando chega na gráfica, eles dizem 'ah, o jornal está errado'. Eu digo: ' não, tá errado não, é porque os meninos querem desse jeito'. (...) Como os meninos não querem entregar o jornal diagramado, e sim montado eletronicamente, eles pedem para o X que monta divinamente bem. Eu conversei com ele algumas vezes e disse que quem tinha que montar os jornais eram os próprios jornalistas estudantis.

Fica muito claro nesse depoimento que a especificidade do trabalho pedagógico realizado por Maria no âmbito do projeto Clube do Jornal passa pela sua compreensão sobre o mundo juvenil. A forma como ela entende os desejos, comportamentos, interesses dos jovens impressos nos jornais é fundamental, assim como sua percepção de educação e de produção do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes.

As relações pedagógicas acontecem, ainda, no acompanhamento dos assessores. Este é considerado um agir *com* os outros, um trabalho de colaboração e cooperação, principalmente quando o assunto diz respeito às questões de ensino-aprendizagem. Eis a transcrição de parte do diálogo travado entre Maria e o assessor, que expressa esse entendimento:

Maria: Eu tenho muita facilidade em montar uma oficina, tanto que, quando a equipe de estagiários era maior, eu ia discutir com os meninos a questão do tempo.

Maria - Você acha que esse tempo é disponível? Qual a relação desse assunto com o outro assunto que vem a seguir?

Assessor – Valha, eu nem tinha pensado nisso.

Maria - A gente tem que pensar nisso, pois a gente vai trabalhar com a questão da relação de ensino-aprendizagem.

Esse diálogo revela que a especificidade do trabalho pedagógico de Maria está relacionada ao campo da Didática, pois o planejamento de oficinas envolve decisões que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, como seleção, organização de conteúdos e definição de metodologias para transformá-los em ato. Nesse sentido, centraliza preocupações com a assimilação consciente de conhecimentos por parte dos jovens.

A avaliação das ações dos assessores que atuam junto aos Clubes dos Jornais nas escolas, realizada por Maria, ilustra também o fato de que a especificidade de seu trabalho pedagógico está relacionada ao domínio de conteúdos do projeto e saber transmiti-los de forma compreensível, a fim de garantir a aprendizagem dos jovens:

O assessor X é uma pessoa muito boa, excelente de trabalhar. Ele é legal para fazer essa parte do acompanhamento dos Clubes, para ir lá para conversar com a direção das escolas. Mas falta um pouco dessa didática. Quer dizer, o assessor deveria ter conversado com x que ele não pode montar os jornais pelos meninos dos Clubes. Então, na hora do acompanhamento falta esse cuidado e tudo... Mas é uma coisa que a gente fica de olho... Eu vou ficar um pouco mais de olho no x e também conversar com o assessor sobre isso... porque isso foi falta de diálogo.

Outras relações pedagógicas acontecem entre Maria e facilitadores de oficinas do Projeto Clube do Jornal. O diálogo seguinte se refere a alguns elementos do planejamento, como metodologia e recursos didáticos:

Quando o facilitador X montou uma oficina e colocou a música Cálice do Chico Buarque eu perguntei para ele: 'o que essa música vai dizer para esses meninos de 14, 15 anos?' O facilitador disse: 'Ah! Ele é muito culto!' Eu deixei. Quando ele colocou a música, os meninos não gostaram. Ele voltou arrasado e disse: 'como é que pode?! Esses meninos não têm cultura...' Eu falei: 'não, professor, não é que não tenham cultura. A cultura deles é outra. A sua cultura e a minha faz com que a gente goste, respeite essa música, mas, eles não conhecem a música, não sabem quem é Chico Buarque na história da música; quando eles se apropriarem dessa história, eles vão passar a gostar. Então, você precisa aproximar mais dessa cultura jovem que está aí. Teve até uma oficina que a gente fez com música de forró, que todo mundo dançou, os meninos cantaram e dançaram Depois, a gente foi refletir um pouco sobre o que a música diz porque a gente trabalha gênero... Foi muito gostoso esse aprendizado.

O respeito e a valorização da diversidade cultural e a necessidade de planejar a oficina de acordo com a origem social e cultura dos jovens, preocupando-se com uma melhor aprendizagem e com seu nível de satisfação constituem a especificidade pedagógica do trabalho realizado por Maria. Percebe-se, deste modo, que a presente situação não é desvinculada dos fatores sociopolíticos inerentes que implicam o desenvolvimento dessa ação.

No IDT, a relação pedagógica é mais complexa, pois é realizada por diferentes profissionais, em uma perspectiva multidisciplinar⁶². A interdependência de Maria em relação aos demais técnicos contribui para o desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo, com acentua o seguinte depoimento: “a gente tem se sentido realmente um time na condução das discussões e das atividades. É numa equipe multidisciplinar que a gente se completa profissionalmente, buscando adequar às demandas que chegam pra nós”.

Essa fala denota que todos os profissionais estão envolvidos na formação profissional de trabalhadores, quer sob o enfoque individual, quer sob o enfoque coletivo. Cada um é portador de esquemas referenciais adquiridos em formação ou experiência, tendo uma oportunidade de troca de novos conhecimentos. No contexto dessa relação, eles elaboram consensos que configuram um projeto educacional comum, em torno do qual acontece a integração da equipe. Nessa perspectiva, o coordenador do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo comenta:

A gente tem uma relação de cumplicidade na equipe. Eu procuro trabalhar em uma relação não de chefe, mas de companheiro de trabalho. É essa a relação que eu procuro ter com eles. A gente tem uma relação positiva, mesmo com toda diferenciação porque nós temos aqui economista, psicólogo, pedagogo, filósofo, geógrafo. Eu acho que essa diversidade de técnicos nos ajuda. Além disso, todas as pessoas que têm entrado aqui têm compreendido essa nossa proposta de trabalhar em equipe e isso facilita o processo. As pessoas começam a se ajudar, a perceber que o trabalho foi melhor quando a gente ajuda um ao outro, que cada um tem seu papel e suas atribuições. Existe o companheirismo.

Percebe-se, pois, que a função dos técnicos na equipe multidisciplinar tem um caráter específico em virtude da habilitação própria de cada um. O depoimento que se segue diz respeito às diferenças entre as ações de Joana e da psicóloga: “nem tudo o que eu faço ela faz e nem tudo que ela faz eu faço. Por exemplo, têm determinadas atividades que são específicas dela, da psicóloga”. A esse respeito, Joana comenta:

Em determinados projetos, a psicóloga tem um papel bem específico a partir da formação dela, como contribuição para o desenvolvimento das atividades. No meu caso, eu sou responsável por tudo que se trata de conteúdos, de organização e programação de cursos, de desenvolvimento de metodologias. Vai acontecer, por exemplo, o curso “gerenciamento empresarial”, nós temos a nossa matriz de organização curricular de um curso como este, mas como nós atendemos públicos diferenciados, o meu papel é adequar a grade daquele curso para aquele público, além também de adequar carga horária, entre outras atividades.

⁶² A perspectiva multidisciplinar observada no ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo refere-se à inter-relação dos diferentes profissionais no âmbito do trabalho pedagógico.

A compreensão de Joana a respeito de suas atividades contribui para o entendimento de que a especificidade pedagógica de seu trabalho diário está relacionada com os pressupostos e características da Didática e com o currículo de cursos e projetos. Inclui também aspectos inerentes ao planejamento de ensino e propostas de ensino-aprendizagem, implicando uma ação consciente e intencional. O relato seguinte novamente revela esse entendimento:

Existem funções específicas do pedagogo, como a formatação de cursos e a organização curricular. Quando eu falo em organização curricular de cursos, de programas de educação profissional, eu não estou falando simplesmente você dizer que esse curso é de 40 horas, mas você ter uma visão de mundo, de sociedade, de homem, uma série de elementos que vão fundamentar essa organização do currículo de cursos de educação profissional.

A especificidade pedagógica se justifica, então, a partir de um trabalho pedagógico consciente, intencional e planejado, pautado em uma concepção de educação, homem e sociedade, tendo propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a formação profissional e crítica de sujeitos. Essa consideração leva ao entendimento de que “toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes, precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo”. (FRANCO, 2005, p.11).

O coordenador do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo, não obstante, ressalta que as funções dos técnicos não estão demarcadas dentro da equipe, pois todos eles se envolvem nas atividades de Educação Profissional. Ao mesmo tempo, destaca a importância do trabalho pedagógico desenvolvido por Joana, valorizando seus conhecimentos: “não existe demarcação. Mas, tudo que é da área de pedagogo só ele faz... na realidade sofre a influência de todos porque nós temos psicólogos, um administrador, um filósofo, agora sempre é referendado por ela e por mim que também sou da área”.

Esse depoimento chama atenção pelo exercício responsável e compartilhado do trabalho pedagógico e a responsabilidade individual de cada membro da equipe multidisciplinar. Embora não havendo divisões de tarefas, Joana se destaca como uma profissional responsável pelas atividades do campo da Pedagogia, revelando, portanto, uma compreensão acerca da especificidade de seu trabalho.

O coordenador ainda comenta em que medida há uma conexão entre a Psicologia e a Pedagogia nos projetos elaborados pelos técnicos, chamando atenção para o profissional de Pedagogia que se ocupa com a dimensão metodológica:

No projeto da SAS⁶³, por exemplo, eu delego a parte metodológica para a pedagoga. Da mesma forma, se for criar uma área da Psicologia, eu delego para psicóloga porque eu vejo que o projeto da SAS aborda os dois aspectos, uma parte da Pedagogia e uma parte da Psicologia. O que é a parte da Psicologia? É a elaboração de projeto de vida profissional. Então, se vai ser utilizado o instrumentário da área de Psicologia, uma entrevista de Psicologia, não faz sentido eu chegar para pedagoga e pedir para ela. Na minha visão, dizer para pedagoga 'faça isso' daí quando eu tenho um psicólogo que é um profissional que estudou para fazer isso. Então, da mesma forma que faço isso, delego para pedagoga essa questão da área pedagógica.

A argumentação do coordenador é interessante porque demarca os limites de cooperação entre a Psicologia e a Pedagogia, sem reducionismo e sem a tendência a considerar o trabalho pedagógico como uma ação a ser desenvolvida por psicólogos.

Nesse sentido, a especificidade do trabalho pedagógico investigada está determinada também pela responsabilidade social que a sociedade lhe reserva sob o marco de uma instituição social. A partir dessa prática, Maria e Joana produzem uma percepção própria de análise, ao medirem e integrarem seus vários saberes na realização de suas funções.

5.3 Articulação teoria e prática

A articulação entre a teoria e a prática é outro aspecto que constitui a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido por Maria e Joana, pois é um momento de produção de saberes e sentidos, revelando suas concepções de homem, educação, mundo e sociedade, suas formas de atuar e seus modos desejáveis de relação social.

No CC, Maria garante que sua visão assegura melhor organização e planejamento das oficinas do projeto Clube do Jornal, em suas dimensões técnicas, humanas e políticas:

Quando eu iniciei no Clube do Jornal, o antigo coordenador, que era sociólogo, tinha organizado 42 oficinas. O que eu percebi, a partir do meu olhar como pedagoga, é que eram muitas oficinas que um adolescente tinha que fazer. Isso era didaticamente e financeiramente impossível. (...) Então, quando eu entrei, era como se o Clube tivesse

⁶³ SAS - Secretaria de Ação Social; um dos parceiros dos projetos desenvolvidos pelo IDT.

sido desarrumado e eu tinha que dar uma outra arrumação para ele. O coordenador geral nunca me disse isso, mas do jeito que eu peguei as coisas era como se tivesse precisando arrumar.

A seguir, compara novamente suas concepções e saber-fazer com as dos outros profissionais que já assumiram a coordenação do projeto Clube do Jornal, destacando a importância dos saberes pedagógicos para o desenvolvimento desse trabalho:

Uma coisa que eu vejo diferente...E eu acho que toda a minha vivência é diferente dos três coordenadores que o projeto Clube do Jornal já teve... Não sei se o primeiro teve essa vivência de sala de aula, de estar dentro da escola. Eu sei que ele era um cara muito competente, mas eu percebo que o material das oficinas que ele deixou é muito teórico... Então, eu acho que os profissionais deveriam aliar sempre a prática com a teoria e construindo a sua prática. Eu acho que isso também faz uma diferença entre os profissionais.

Com base nesse depoimento, noto que a diferença entre as ações de Maria e dos outros profissionais é a forma como mobiliza, produz e transforma em seu trabalho o conhecimento pedagógico, por se constituir um sujeito que situa a Pedagogia como um ponto de vista, um modo de pensar.

A importância da reunião mútua e dialética da teoria e da prática no próprio trabalho pedagógico realizado por Joana é mais uma vez explicitada no seguinte depoimento:

Eu que tenho que fazer a relação das disciplinas. Eu que tive de arrumar tudinho aqui, relacioná-las no meu trabalho, levar todos esses conhecimentos e ainda juntar com o conhecimento de outras pessoas, organizar e colocar isso em prática. Então, eu acho isso muito importante. Ser coerente.

Na opinião da secretária executiva do CC, agir conforme suas concepções de educação e juventude, possibilitando uma coerência teórico-prático, são os principais aspectos necessários para o exercício do trabalho pedagógico no Clube do Jornal:

Trabalhar com o projeto Clube no Jornal não é um emprego, é um projeto de vida, ou seja, eles só dão certo se você incorporar como projeto de vida: o que é que eu quero? O que é que eu acredito para a juventude? O que é que eu quero e o que eu acredito para a educação?As pessoas que vêm para esses projetos só permanecem se acreditarem nisso. Dessa maneira, minha ação vai ser igual ao que eu falo, buscando colocar Paulo freire na nossa prática. Eu não posso falar uma coisa e minha ação ser outra.

Maria destaca a idéia de que seus saberes pedagógicos se consolidaram a partir de sua experiência profissional como professora em escolas, contribuindo para a elaboração de

saberes necessários ao trabalho que atualmente desenvolve como coordenadora do projeto Clube do Jornal:

Ser professor é quando a gente trabalha em sala de aula, como já foi o meu caso. Então, você tem que ser extremamente organizada, tem que ter os objetivos bem definidos – ‘o que eu quero com a minha aula hoje?’, ‘o que eu quero fazer hoje?’ E, ao final da aula, eu tenho que ter uma resposta se o que eu me programei para fazer eu consegui ou se eu tenho que mudar. Todas as minhas experiências realmente favoreceram para que hoje eu consiga trabalhar como coordenadora pedagógica. Quando eu sair daqui para outro lugar, com certeza eu vou levar...

Deve ser observada nessa fala a noção de que a experiência efetiva em sala de aula lhe reveste de uma característica singular, fundamental para o exercício da função como coordenadora pedagógica. Ela atende às expectativas das disposições do Parágrafo Único do art. 67 da Lei nº 9.394/96, quando determina que a “*experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino*”.

Os saberes pedagógicos, nessa perspectiva, emergem com um saber profissional constituído a partir do próprio fazer de Maria como elaboração teórica. Eles contribuem significativamente no desenvolvimento do seu trabalho, porque os mobiliza a partir dos problemas que traz a prática, articulando-a com a teoria. A articulação dos conhecimentos específicos da formação inicial e os saberes tácitos advindos das práticas sociais e da experiência profissional se tornam, assim, a especificidade de seu trabalho pedagógico.

A importância da relação intrínseca entre a teoria e a prática aparece também nas intervenções escolares para mediar os conflitos entre diretores e sócio (a)s do Clube do Jornal. Maria assevera que a oportunidade de relacionar os conteúdos aprendidos referentes à Pedagogia com a vivência no ambiente escolar facilitou esse trabalho:

Tudo que eu estudei de participação, democracia se eu não tivesse vivenciado dentro de uma escola com o Clube do Jornal eu jamais teria o mesmo entendimento. Eu acho que todo mundo deveria fazer isso porque uma coisa é você ler, ter todos os conceitos, outra coisa é pegar esses conceitos e ver ali na prática. Ele está acontecendo e está se transformando porque já teve direção que eu vi que não tinha esse entendimento e hoje ela já começa a mudar... (...) Esses momentos de conflitos tudinho que eu passei. Quando eu volto, hoje, lembro ‘ah eu já vivenciei esse momento aqui...’ Seria muito interessante todo mundo passar e até pensar refletir sobre tudo isso...

Conforme o depoimento, Maria destaca que a maneira como busca resolver os conflitos dentro da escola não se reduz à aplicação de conhecimentos adquiridos na formação

inicial, mas envolve, inevitavelmente, a própria relação pessoal e profissional com esse contexto.

A relação intrínseca entre saberes e fazeres revelou que o conjunto de vivências significativas que Maria teve nas escolas possibilitou identificar a necessidade de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema escolar, dominar os princípios da gestão democrática, diversidade cultural etc. Dessa maneira, conhecendo as condições sociais, organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola, sente-se capacitada para argumentar seus posicionamentos, resolvendo mais facilmente os possíveis conflitos junto ao núcleo gestor da instituição. Nesse sentido, foi a partir dessa experiência que sua prática se tornou mais autônoma e crítica, contribuindo para a constituição da especificidade de seu trabalho pedagógico.

No IDT, as teorias educacionais fundamentam o exercício crítico-reflexivo de Joana e, no trabalho pedagógico, são processadas, transformadas e adaptadas em função da realidade e das situações de ensino-aprendizagem:

A gente discute muito na Pedagogia de Paulo Freire o homem como sujeito de sua educação, de seu saber, que ninguém aprende sozinho, que nos completamos no meio que a gente vive. Às vezes eu escrevo uma coisa, digo alguma coisa e às vezes nem lembro aonde eu li aquilo, nem lembro se aquilo foi escrito em algum lugar, se eu li em algum lugar. Noutra ocasião, eu estou relendo um texto num livro e penso ‘valha eu escrevi isso aqui. Nem me lembrava que alguém já tinha escrito’. Então, a vida profissional é uma constante aprendizagem.

A capacidade de retraduzir e transformar os saberes disponíveis no seu ‘reservatório’ de conhecimentos de origem científica em seu contexto de trabalho é expressa novamente na seguinte verbalização: “o que a gente estuda teoricamente sobre avaliação processual, avaliação contínua, os diferentes papéis da avaliação dentro do contexto educacional é uma lição. Eu findo trazendo para minha realidade profissional”.

A condição de articular teoria e prática é permitida a partir de saberes pedagógicos, revelando uma especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido por Joana. Estes são elaborações cognitivas realizadas por essa profissional, a partir de sua prática, significadas, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e estar pedagoga. Nessa perspectiva, Joana formula sentidos, ou seja, consegue realizar a “*apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados*”. (FRANCISCO, 2006, p.41), percebendo a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas.

Pelas falas de Joana, também é possível compreender a especificidade de seu trabalho pedagógico a partir de sua argumentação crítica e produção de sentidos a respeito das atividades realizadas no ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo, as quais revelam suas concepções de homem, educação, mundo e sociedade. Um dos aspectos ressaltados é seu entendimento de que o planejamento é um “guia de orientação” a partir do qual são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do seu trabalho. Destaca, assim, a necessidade de estabelecer uma relação entre a dimensão pedagógica e administrativa como processos inter-relacionados para que não haja uma superposição desta sobre aquela:

O planejamento é o norteador do nosso trabalho. Sem um planejamento propriamente dito de cada atividade que nós vamos desenvolver, nós somos fadados ao insucesso. Porque a partir do planejamento pedagógico deslança todo o planejamento administrativo, todo o apoio logístico que é necessário para desenvolver o trabalho. Então, as tomadas de decisão administrativas são originadas a partir desse planejamento pedagógico. A gente tem conseguido, não tem sido fácil. A gente tem conseguido inverter essa ordem de desenvolvimento dos processos dentro da instituição e é o que tem levado realmente ao sucesso do nosso trabalho.

Percebe-se nesse discurso a luta pelo controle de espaço e posições hierárquicas do caráter pedagógico, onde procura desenvolver estratégias para legitimar seu modo de pensar e ação, ou seja, obter representação e respaldo social, aspectos essenciais na concretização da especificidade de seu trabalho pedagógico no IDT.

Uma decisão pensada e concretizada como ação interessada pelo caráter pedagógico também revela que Joana se responsabiliza por abastecer, da melhor forma possível, a formação profissional de trabalhadores. As decisões administrativas, quando pensadas a partir dessa perspectiva, deixam de assumir o caráter meramente instrumental.

Concepção similar está no próximo depoimento, no qual Joana revela a preocupação de imprimir uma marca pedagógica nos projetos do IDT: a preocupação de não somente fazer por fazer, mas fazer algo que tenha um significado, uma intencionalidade, que repercuta de maneira positiva na formação de pessoas:

O grande desafio, para mim, como pedagoga, realmente é ver as ações, os projetos do setor organizados e estruturados a partir de uma fundamentação pedagógica, no sentido, por exemplo, da gente identificar um direcionamento pedagógico no trabalho. Eu digo com qualidade, com algo que seja palpável, que a gente perceba que não sejam atividades somente estruturadas de qualquer forma, que exista um determinado padrão de qualidade naquele trabalho.

Diante do exposto, percebe-se que há um interesse por parte de Maria e Joana em realizar suas ações baseadas na relação dinâmica entre teoria-prática, a partir da realidade concreta e não de maneira mecânica. Isso significa que a especificidade do trabalho pedagógico implica ter clareza da importância da teoria a partir da análise crítica e interpretativa do contexto social.

5.4 Características pessoais

No CC, o cargo de coordenação do projeto Clube do Jornal não está direcionado à profissão e sim ao perfil profissional, como anota a secretária executiva dessa Instituição: “*a gente acredita no perfil da pessoa porque trabalhar com educação precisa, primeiro, paixão para enfrentar todas as dificuldades que a educação traz em si. Além disso, tem que ter paixão para trabalhar com os jovens...*” Outros depoimentos também ressaltam essa compreensão:

Eu acho que não tem muito problema a função de coordenar o projeto Clube do Jornal ser desempenhada por vários profissionais. O importante é que ele o incorpore como projeto de vida, entenda os princípios do Clube do Jornal e seja um educador.

O coordenador precisa acreditar nesse projeto. Eu acho que é onde a pessoa consegue dar um salto de qualidade na sua coordenação, quando ela consegue acreditar que aquele projeto é possível. Deve ser frustrante você fazer um trabalho que não acredita nele. E ela conseguiu fazer isso.

As falas demonstram que a especificidade do trabalho pedagógico realizado por Maria se define, sobretudo, por um compromisso político, ressaltando suas qualidades “naturais” de querer ajudar a edificar uma sociedade igualitária que caracteriza, de modo geral, o modelo das ONGs no Brasil e no mundo. Essa idéia está intrinsecamente relacionada ao jogo de ambigüidades “*entre ser instituição ou ser movimento, entre profissionalismo e militância, entre autonomia e dependência de igrejas, sindicatos, associações e partidos - não podendo ser esquecidos os laços internacionais dados por suas fontes de financiamento*” (RIBEIRO, 2006, p. 3), que marcaram e marcam o desenvolvimento das ONGs.

Além da importância do compromisso político, a secretária executiva do CC cita algumas características pessoais necessárias ao profissional que ocupa o cargo de coordenação do projeto Clube do Jornal:

Liderança, proatividade, organização, mediação, intervenção, como lidar com o público, com a equipe, a questão da tolerância, da intolerância. Tudo isso, a gente leva em consideração numa coordenação... (...) Ter muita paciência, muito sangue frio e muita clareza porque são muitas coisas ao mesmo tempo para fazer. Agora claro que, quanto mais a pessoa tiver saber nessa linha de educação, ela vai se sair melhor no projeto, ela vai conseguir trazer para prática todos esses conhecimentos que a gente acha necessário.

Com base nesse depoimento, percebe-se um conjunto de características pessoais e sociais que se referem às relações humanas de cooperação e comunicação; ou seja, as relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros, destacando também as pedagógicas, o que significa, sobretudo, articular os conhecimentos teóricos com a realidade vivida.

As falas de Maria trazem a idéia de que suas características pessoais possibilitam um diferencial na forma como conduz suas ações para alcançar as exigências de seu trabalho:

Eu acho que tinha que ser alguém que já conhecesse a instituição, que conhecesse essa história de organizar as oficinas, sistematizar; alguém que fosse dinâmico. Eu estou aqui, mas se surgir um problema em Russas, eu vou lá... Eu acho que o coordenador da instituição percebeu essa disponibilidade, essa capacidade que eu tenho de aprender outras coisas, de estar lendo, de estar buscando outras coisas, de estar pensando com ele outras saídas para instituição e realmente eu gosto do trabalho aqui, como ele disse que eu ia me apaixonar.

Vislumbro nesse depoimento a idéia de que a ampla visão da realidade, a criatividade, a dinâmica, o entusiasmo, a liderança, a capacidade de conviver em grupo, a força de vontade para “crescer” profissionalmente e a disposição para encarar desafios elucidam um modo de ser e fazer de Maria são importantes para a constituição da especificidade de seu trabalho pedagógico.

Ser uma profissional que tem certeza da possibilidade de promover aos adolescentes uma formação crítica, transformadora, solidária, criadora, reflexiva para que estes tenham uma atuação efetiva na sociedade também são elementos que compõem a especificidade do trabalho pedagógico realizado por Maria:

O coordenador disse que queria que eu organizasse o projeto, ter a idéia de como colocar esse projeto para frente. Porque ele é um projeto muito difícil, não do ponto de vista do trabalho, mas das relações. A gente se propõe a trabalhar com adolescentes para que eles sejam protagonistas. A gente acredita no potencial desses jovens, que eles, dentro da escola, podem fazer diferente, podem estar contribuindo sem ter um adulto no meio.

As características pessoais, como capacidade de se apaixonar pelo que faz, saber enfrentar dificuldades, lidar com os conflitos e compromisso novamente aparece no discurso de Maria. Ela evidencia também sua capacidade de estabelecer diálogo, ou seja, de estabelecer relações interpessoais, intersubjetivas, e profissionais com diferentes pessoas, em uma interação comunicativa, revelando a especificidade pedagógica de seu trabalho:

Para ser coordenadora do projeto Clube do Jornal, tem que ser alguém que tenha a capacidade de se apaixonar, de enfrentar as dificuldades, de lidar com os conflitos, de compromisso, de construir coletivamente, que saiba trabalhar em grupo, que tenha posturas diferentes de ouvir, de saber de construir, de respeitar o saber de outras pessoas e profissionais.

Nos conflitos escolares, sua capacidade e serenidade para mediá-los, sempre com base em uma relação de colaboração e respeito mútuo, são, ainda, reveladas como especificidade pedagógica: “é necessário atuar sem atingir o papel de cada um. A gente tem que ter clareza do papel da direção, do aluno, do professor e qual é o papel deles também enquanto cidadãos dentro da escola”. Nessa intervenção, portanto, percebem-se, sobretudo, atitudes voltadas para a solução de problemas.

A especificidade do trabalho pedagógico realizado por Maria também é identificada a partir de seu compromisso social e sua intenção em contribuir para a formação cidadã de pessoas. Essas características são fundamentais para adotar estratégias associadas a valores, com clareza de habilidades e de procedimentos, em uma prática reflexiva e sistemática:

Eu acho que uma das coisas importante é o meu compromisso com o Clube do Jornal. Eu acredito demais nesse projeto e eu vejo na prática que, quando os adolescentes entram, eles entram tímidos, calados, auto-estima muito baixa e no final quando eles saem, eles começam a se transformar, a se apropriar dos seus direitos, eles acabam se transformando. É muito bom a gente vê as pessoas crescendo. Então, eu acho que isso tem me ajudado bastante. Por isso que eu acho que o projeto mesmo sem recursos como está, eu sempre tenho uma idéia, um jeito de fazer com que as coisas aconteçam. Eu acho que é o compromisso que eu tenho com o projeto que faz com que isso aconteça.

A existência de um conhecimento tácito, sobre o qual Maria não sabe verbalizar, também está presente nas suas respostas:

Eu acho que isso tem a ver com o jeito da pessoa, alguma coisa assim que a gente não aprende só na faculdade, eu não sei dizer exatamente o que é, mas eu acho que cada pessoa tem um jeito dentro de si que faz que as coisas aconteçam, com que as outras pessoas lhe escutem, lhe percebem de uma forma diferente. Eu fico pensando no Clube, quando o coordenador da ONG disse que a instituição nunca reconheceu tanto o Clube

do Jornal em dois anos e nos outros anos. Eu tenho certeza que foram feitos diálogo e tudo. Então, o que é que eu tenho que os outros coordenadores não tiveram?

Essa fala deixa implícito a noção de que a incorporação de determinadas disposições à experiência individual e coletiva transformou-se “em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’”. (TARDIF, 2002. p.49). Elas se manifestam, então, por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano, constituindo-se como especificidade de seu trabalho pedagógico.

No IDT, os critérios necessários para desempenhar o trabalho pedagógico no ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo estão associados à formação dos profissionais e aos conhecimentos específicos de suas função:

Existem critérios para o profissional trabalhar aqui. O profissional para trabalhar aqui com a gente tem que ter conhecimentos na elaboração de projetos, na questão de treinamento, tem que ter uma formação séria, tem que já ter trabalhado com alguma coisa de projeto, ou na parte de custos ou na parte pedagógica ou na parte psicológica, entendeu? A gente, hoje, está conseguindo, na realidade, ter uma equipe muito boa nesse sentido.

É importante destacar o fato de que a existência de um profissional de Pedagogia não foi exatamente uma condição que se possui como requisito prévio à ação, até porque, inicialmente, foi convidada para exercer uma atividade meramente burocrática. Não obstante, destaca a necessidade do saber pedagógico para as atividades que realiza atualmente:

Inicialmente, eu não fui contratada na instituição... Ela não me contratou inicialmente com base num saber pedagógico específico. Essa minha formação pedagógica foi trabalhada paralelamente com a minha ascensão profissional aqui na instituição e o meu desenvolvimento acadêmico na universidade. Agora eu posso dizer o seguinte, que, apesar, de eu não ter sido contratada exclusivamente para a função que hoje eu ocupo, mas eu tenho muita clareza que, hoje, o meu trabalho pedagógico é necessário. Ele tem sido de proveito para instituição

Para atuar no ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo, não obstante, Joana revela que o conhecimento e a experiência técnico-pedagógica relacionados à coordenação de projetos foram necessários: “na época era preciso de um pedagogo para coordenar o projeto trabalhar. Alguém tivesse conhecimento numa área de educação de adultos, alguém que tivesse conhecimento e experiência de educação. Eu já estava contando com isso”. Sendo assim: “um dos aspectos que possibilita a manutenção do meu emprego, do meu trabalho é a minha formação”.

Outras características pessoais, como saber comprometer-se (saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização) e saber assumir responsabilidades (ser responsável, assumindo riscos e as conseqüências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido) e as concepções de homem, educação e sociedade estão implícitas no relato que se segue. Elas também são aspectos definidores da especificidade pedagógica estabelecida em seu trabalho diário:

A minha experiência com o desenvolvimento de políticas públicas me possibilita identificar que os programas advindos das políticas públicas de desenvolvimento local nas comunidades, nos municípios passam a ter sua eficiência a partir do momento que a gente consegue identificar uma equipe técnica consistente, que tem uma concepção de realmente estar ali intervindo no desenvolvimento, na interação com as pessoas da comunidade. Isso vai acontecer em vários programas, em diferentes situações. Eu acho que existe muito o que fazer, ainda tem muito o que fazer no Estado, no país afora, mas que existem muitas experiências exitosas exatamente pelo compromisso do técnico, pelo compromisso daquelas pessoas que estão na ponta fazendo acontecer. Deixa de ser uma utopia política, deixa de ser uma ação, simplesmente uma ação que está colocada no papel e passa a existir materialmente no seio da comunidade.

A questão do compromisso chama atenção sobre o fato de que o próprio exercício do trabalho pedagógico é “um exercício público, que não pode responder ao exclusivo desejo ou definição construídos sobre as pretensões educativa dos profissionais, a margem da comunidade e seus interesses e valores”. (CONTRERAS, 2002, p.200).

O fato de Joana assumir a responsabilidade pelo que faz desde sua autonomia e a partir do fato de assumir por si mesma as convicções pedagógicas pelas quais se orienta, independentemente do local onde atua, também é citado por essa profissional:

Eu sempre vejo que apesar de eu atuar com muito mais freqüência em espaços não escolares, eu não me afasto do conhecimento característico da formação do pedagogo para atuar nesse aspecto educacional escolar. Eu sempre estou fazendo essa ponte até porque eles se complementam, essas experiências se complementam. Então, eu acho que finda sendo um ganho muito forte para instituição, por essa minha busca constante de saber, em outros aspectos, do conhecimento pedagógico.

A esse respeito, Joana sugere uma imagem de seu reconhecimento social e profissional na instituição, pelo fato de os “outros” entenderem e aceitarem seus propósitos pedagógicos:

Eu me considero respeitada profissionalmente até porque eu tenho sido ouvida. As minhas opiniões, idéias têm sido acatadas. Um dos aspectos da minha vida profissional que eu acredito ser positivo em função dos gestores, dos gerentes imediatos ou mesmo da diretoria é a questão de procurar ser bastante sensata naquilo que eu coloco e também

procurando estar atualizada dentro das exigências do mercado de trabalho.

Esse discurso é uma ilustração de que a especificidade do trabalho pedagógico na Instituição implica encontrar e defender formas por meio das quais as intenções de Joana sejam publicamente expostas e debatidas. Nesse sentido, o reconhecimento de suas convicções e perspectivas, interesses e práticas, bem como sua responsabilidade e competência profissional, se apóiam no diálogo e na orientação para o entendimento.

O reconhecimento do trabalho pedagógico para desenvolver atividades do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo do IDT também é identificado na fala do coordenador:

O conhecimento pedagógico é respeitado na instituição. E, diga-se de passagem, ele é feito ser respeitado muito bem por ela porque ela se faz respeitar e é importante para a proposta do ambiente esse se fazer respeitar no aspecto pedagógico porque se a gente não tivesse na equipe um pedagogo... Eu não vejo condições do ambiente funcionar sem o pedagogo. Nós sempre tivemos alguém da área para dar fundamentação pedagógica.

Finalmente, registro o fato de que o estabelecimento da especificidade do trabalho pedagógico constitui-se uma dinâmica de definição e constituição pessoal de quem “nós somos como profissionais”, e a consciência de que esta definição e essa constituição necessariamente são realizadas no próprio contexto de trabalho, que é o encontro com as pessoas.

6 REFLEXÕES FINAIS

Ao investigar o trabalho pedagógico e sua especificidade a partir das ações desenvolvidas por Maria na organização não governamental Comunicação e Cultura – CC, e por Joana, no Instituto do Desenvolvimento do Trabalho – IDT busquei identificar as características de suas atividades bem como as dificuldades e possibilidades que permeiam o cotidiano de seus trabalhos diários.

Os divergentes sentidos com que a Pedagogia é nomeada são tomados, nesta pesquisa, como um dos fatores determinantes da imprecisão que caracteriza a noção de trabalho pedagógico, sendo mesmo transformado na problemática que levou à questão investigada; ou seja, parti da suposição de que a dubiedade conceitual à Pedagogia concorre para a indeterminação do significado de trabalho pedagógico, ampliando os dilemas em torno de sua especificidade. Tal fato conduziu a análise da complexidade constitutiva de suas ações em espaços não escolares.

A análise dos resultados possibilitou verificar que o trabalho pedagógico no CC e no IDT compreende um conjunto de atividades próprias da gestão dos processos educativos no que se refere ao planejamento, à coordenação, à orientação, ao acompanhamento e à avaliação de pessoas e projetos pedagógicos. Ademais, encontro a docência, envolvendo atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino-aprendizagem.

No CC, Maria coordena, acompanha, assessora, apóia, avalia as atividades pedagógicas do projeto Clube do Jornal. Sua atribuição prioritária é prestar assistência aos jovens de escolas públicas do Ceará em seus respectivos jornais, no que diz respeito à sua formação para uma cidadania consciente. Outras atribuições que cabem a essa profissional é a mediação de conflitos no espaço escolar, acompanhamento dos Clubes, estabelecimento de parcerias, mediação de saberes dos assessores que compõem a equipe e avaliação dos assessores.

No IDT, Joana é técnica em Desenvolvimento de Mercado de Trabalho do ambiente de Qualificação Profissional e Empreendedorismo. Membro de uma equipe multidisciplinar, sua função principal é planejar, acompanhar, assessorar e avaliar oficinas e projetos voltados para inserção e reinserção de jovens e adultos no mercado de trabalho.

Outras atribuições desenvolvidas por essa profissional compreendem a elaboração de materiais didáticos e a capacitação de facilitadores.

Pensando em uma característica unificadora do trabalho pedagógico realizado nas duas instituições e compreendido neste estudo, percebo a busca em melhorar os resultados da aprendizagem de jovens e adultos e elevar a qualidade de sua formação, no que diz respeito ao amadurecimento e desenvolvimento como pessoas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico significa conduzir esses sujeitos no caminho da aprendizagem e da formação, contribuindo para sua intelectualidade, mas também para uma consciência ética (valores morais) e social (valores políticos, ou seja, relações de convivência na sociedade).

Outra característica do trabalho pedagógico investigado consiste no fato de Maria e Joana assumirem, precisamente, a tarefa de orientar suas práticas educativas de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas a partir de interesses concretos no seio da *práxis* social, ou seja, de acordo com exigências postas à humanização das instituições onde atuam. Junto a isso, formulam objetivos sociopolíticos e educativos e desenvolvem condições metodológicas e organizativas para viabilizar suas atividades educativas (tais como a seleção e organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho pedagógico).

O que define o trabalho realizado por Maria e Joana como pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que dão as suas ações. É, pois, o caráter pedagógico que distingue os processos educativos manifestos na ONG e no IDT, uma vez que é ele que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa.

Constatai, ainda, nos dados algumas dificuldades enfrentadas por Maria e Joana para a realização de seu trabalho pedagógico. Uma delas é a dependência de decisões de instâncias superiores - a ONG Comunicação e Cultura – CC, na condição de parceira na execução de tarefas com órgãos governamentais, organismos multilaterais, fundações privadas, empresas e outras ONGs; assim como o IDT, que também estabelece parcerias com as Secretaria de Ação Social - SAS, Secretaria Estadual do Trabalho e Empreendedorismo – SETE, o governo do Estado do Ceará, entre outros.

Dessa maneira, percebi que as condições sociais, políticas e econômicas repercutem no trabalho pedagógico realizado no CC e no IDT, estabelecendo limites às possibilidades objetivas de humanização e à autonomia profissional das pedagogas. Desse

modo, as finalidades e meios do trabalho pedagógico subordinam-se à estrutura e à dinâmica das relações entre os profissionais.

Outras dificuldades encontradas no âmbito do trabalho pedagógico do CC e do IDT são as precárias condições financeiras das instituições, a demora no repasse dos recursos para a realização das atividades e a excessiva demanda de atribuições a serem cumpridas, suscitando maiores esforços para a superação desses entraves.

Nessa perspectiva, Maria e Joana notam e sentem a complexidade dos problemas e das situações em que trabalham, geradas pelo entrelaçamento das situações administrativas e pedagógicas no contexto de suas ações, bem como pela interferência das políticas municipais, estaduais e federais e das políticas governamentais no dia-dia das instituições onde atuam.

Embora o trabalho pedagógico em realização no CC e no IDT seja impregnado de influências sociais, econômicas e políticas, o estudo evidenciou um conjunto de possibilidades para sua concretização. Em vários sentidos, apareceram nas falas de Maria e Joana a possibilidade em contribuir para a formação humana e qualidade de vida de jovens e adultos. No discurso de Maria, especificamente, são ressaltados o constante aprendizado e a idéia de seu crescimento pessoal e profissional como um aspecto positivo de sua atuação.

Outro aspecto observado no decorrer da análise do trabalho pedagógico realizado por Maria e Joana é o fato de este possuir enfoque igualmente diferenciado, de acordo com a natureza das instituições. Elas apresentam características divergentes quanto aos seus modelos organizacionais e estruturais que influenciam nos seus modos de fazer suas prioridades.

No CC, Maria é sobrecarregada de atividades de caráter administrativo e financeiro, que envolvem o projeto Clube do Jornal, enfraquecendo em alguns momentos suas ações de natureza pedagógica. Assim, mesmo desenvolvendo um trabalho pedagógico no intuito de contribuir para a formação de sujeitos conscientes, autônomos, responsáveis e comprometidos, há um distanciamento do caráter pedagógico quando é encarregada de elaborar orçamentos financeiros de oficinas e projetos.

No IDT, por ser uma organização social rigidamente estruturada, ou seja, que tem um organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos que visam à racionalização do trabalho e à eficiência dos serviços, favorece o exercício do trabalho pedagógico no interior da Instituição.

Apesar do trabalho pedagógico se diferenciar de acordo com as peculiaridades das instituições, percebe-se que aí reside especificidade que se ostenta a partir das relações pedagógicas estabelecidas, da articulação teoria e prática e das características pessoais.

Os dados revelam que a referida especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido por Maria e Joana surge a partir de um conjunto de pressupostos que estabelecem suas concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação. Tais pressupostos se baseiam em conhecimentos articulados e sistemáticos, saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação como Pedagogia, Sociologia e de outras áreas específicas, como Educação de Jovens e Adultos. Foram fornecidos por um processo de formação no Curso de Pedagogia e no patamar de pós-graduação.

Simultaneamente, também existe um conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. São os saberes de natureza dinâmica e interativa. Eles podem ser chamados de “saberes de experiência” e foram formulados no interior da experiência pessoal e profissional de Maria e Joana, a partir do diálogo intersubjetivo com outros grupos de profissionais. Essa imbricação de saberes obtidos pela formação e ao longo de suas experiências profissionais constitui a base cognitiva das decisões cotidianas das pedagogas, em todas as frentes de seu trabalho pedagógico.

De acordo com o que foi constatado no decorrer deste estudo, considera-se que o ato de caracterizar o trabalho pedagógico no intuito de identificar sua especificidade aponta para uma edificação que se assemelha a um arco originado na formação profissional e nas concepções de homem, mundo, sociedade e educação de Maria e Joana e segue pelo cotidiano de seus trabalhos, mediado pela articulação teoria e prática, ensejando uma nova práxis, conforme o gráfico a seguir:

ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO



Esta investigação evidencia também que o sentido de trabalho pedagógico se torna mais evidente à medida que vão se definindo as funções de (o)s pedagoga (o)s nos espaços não escolares; por meio da difusão de estudos sobre o tema e da reflexão que ela (e)s própria (o)s realiza (m) sobre a própria prática.

Por fim, considero necessário um esforço na elaboração do saber-fazer, não só como consequência de empenho, vocação e talentos individuais da (o) pedagoga (o)s, mas, sobretudo, como conquista de uma luta coletiva para que o trabalho pedagógico tenha um espaço próprio e também legítimo nas instituições de educação não formal. A institucionalização desse poder passa por determinados campos, como a Universidade, espaço onde os conhecimentos especializados e tecnicamente elaborados são formalmente garantidos a um grupo de futuros profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. *Documento Final*. I Encontro Nacional. Brasília, 2000 (mimeo.).

ANFOPE, ANPED, FORUMDIR. *VII Seminário Nacional sobre a formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2005 (mimeo.).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOUFLEUR, J.P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. Ciências da educação/ciência pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação. In. *Espaço pedagógico*. Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. Vol. 6. n.1, p. 48-56, 1999.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOZZETO, I.M. História de vida: formação e profissão. In. MARTINAZZO, C.J. (Org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

BRASIL/MEC. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União* de 23/112. Brasília.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *PARECER CNE/CP N.º: 5/2005*, Aprovado em: 13/12/2005. p.1-18.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1*. Diário Oficial da União, Brasília, 16/05/2006, Seção 1, p. 11. 6p.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP, 1996.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRITO, C.M.M de. *ONGs e Educação: ações, parceiras e possibilidades de contribuição para melhoria da escola e do ensino público*. Tese (Doutorado em Educação), Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2006, 246p.

CARNEIRO, I.M.S.P. *A atuação do pedagogo em ambientes não escolares: um estudo de caso no hospital Sarah Kubitschek*. Monografia de graduação. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003. 69p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, M.M.D. *O pedagogo escolar: uma identidade em construção*. Projeto de pesquisa para pré-qualificação (Doutorado em Educação). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2003. 37p. (mimeo).

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*. João Pessoa/PB, n. 6, Ano 4, Julho, 1999. Disponível em <http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>. Acesso em: 01março.2007.

CECCIM, R.B. et alii. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In. CECCIM, R.B.; CARVALHO, P.R.A. *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

COMISSÃO DE ESPECIALISTA DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/SESu, 1999. (mimeo).

COMUNICAÇÃO E CULTURA. *Projeto Clube do Jornal*. Fortaleza: s/d (mimeo).

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 5 ed. Brasília: Edições Melhoramentos, 1985.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In. *Teoria e educação*. Porto Alegre. n 4, p. 41-61,1991.

FORUMDIR. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia*. Porto Alegre/RS, 2003. (mimeo.).

FIEGE, H.J. ONGs no Ceará - quem são, o que fazem, quais são os seus desafios. In. FIEGE, H.J. *ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança*. Fortaleza: Fundação Konrad, Adenauer, 2003.

FRANCISCO, M.A.S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In. SILVA, A.M.M. [et al.]. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 27-49.

FRANCO, M.A.S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In. ROSA, D.E.G. & SOUZA, V.C. de S. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A., 2002. p.173-189.

_____. *A Pedagogia como ciência da Educação*. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001, 251 p.

_____. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. – *Anais da 28 Reunião da ANPED*. Caxambu, MG, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GAMBOA, S.A.S. A dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GOHN, M.da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIRALDELLI, P. *O que é Pedagogia*. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça por uma causa perdida? In. HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.09-45.

INSTITUTO DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO. *Projeto político pedagógico: desenvolvimento de competências empreendedoras*, Fortaleza: s/d (mimeo).

LEITE, S.A.da S. O papel dos “especialistas” na escola pública. In. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v.22, ano VII, 1986, p.120-131.

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

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia - um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. 2.ed.ver.ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MAZZOTTI, T.B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In. PIMENTA, S.G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLINDA, E. M. B. de. A construção coletiva de um objeto de estudo a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão. MATOS, K. S. L. de (Org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 128-143.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor reflexivo. In. NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo. Cortez. 1996.

_____. *Pedagogia e pedagogos: caminhos perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLANTAMURA, V. *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

RIBEIRO, A.S.E.do A. *Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro, Wak, 2003.

RIBEIRO, S.P. ONGS: “Quem é o inimigo? Quem é você?” In. *ANAIS do I Encontro Internacional trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores - LABOR/UFC*. Fortaleza, 2006.

SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SALES, J.de O.C.B O saber fazer do professor. In. LIMA, M. do S. L.; SALES, J. de O.C.B. *O aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. In. *Revista Campinas*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: dom Quixote, 1992.

SCHMIED-KOWARZIK, E. *Pedagogia dialética - de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, A.J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In. FERREIRA, N.S.C. e AGUIAR, M.A.S.(Orgs.). *Gestão da educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educação sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHEIBE, L. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares*, 2001. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/LedaScheibe2001.htm>. Acesso em 01março.2007.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In. BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOUZA, M.A. Educação do campo: trajetórias, parceiras e práticas pedagógicas. In ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento Local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Vol.2 Curitiba: Champagnat, 2004, p.37-51.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. In. *ANAIS do XIII ENDIPE*. Recife: 2006.

_____. A Pedagogia no atual contexto de formação para a docência: dilemas na identidade de uma profissão. In. QUADROS E AZAMBUJA (Orgs.). *Saberes e dizeres sobre formação de professores*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003. p.127-134.

TERRIEN, J.; MAMEDE, M.A.; LOIOLA, F.A. Gestão moral da matéria e autonomia do trabalho docente. In. ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento Local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.43-56.

TERRIEN, J.; SOUZA, A.T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In. CANDAU, V.M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.75-95.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Profissão Pedagogo*. Banco de dados. Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória. Fortaleza, 2001 (mimeo).

VASQUEZ, A. *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILELA, R.A.T.; PEREIRA, D.P.; MATIAS, V.C. *Para fazer diferente: possibilidades de currículo emancipatório em Theodor Adorno*. Belo Horizonte: PUC, 2006, p.1-14 (mimeo).

VEIGA, I.P.A. As dimensões do processo didático na ação docente. ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). *Conhecimento Local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.13-30.

_____. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA

1 Identificação:

Nome da instituição: _____

Endereço: _____

Natureza da instituição: _____

2 Dados gerais:

Tempo na instituição: _____

Tempo na função: _____

Função desempenhada: _____

Carga horária semana de trabalho: _____

Remuneração: _____

3 Escolaridade:

() Habilitação Magistério com especialização em Educação Infantil

() Habilitação Magistério

() Escola Normal

() Terceiro Grau (Pedagogia)

() Terceiro Grau (outra formação)

() Pós-graduação em

4 História da carreira

Fale sobre sua experiência profissional e suas perspectivas profissionais.

5 Motivações

Como foi que a Pedagogia entrou na sua vida?

De que maneira você ingressou nesta instituição?

6 Trabalho pedagógico

Como acontece o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?

Como você se sente em relação ao trabalho que exerce?

Como você sente em relação ao salário que recebe?

Existem dificuldades? Quais?

Quais os pontos positivos e negativos do seu trabalho?

Quais são os maiores desafios do seu trabalho?

Como acontece a sua relação com os outros profissionais da instituição?

Faça uma breve avaliação de sua experiência de trabalho.

7 Especificidade do trabalho pedagógico

Quais os saberes e competências mobilizados no seu trabalho pedagógico? Onde eles foram desenvolvidos?

A sua entrada na instituição, se deu exclusivamente pela sua competência pedagógica? Ou outras competências foram mais importantes? Quais?

As funções lhe são próprias/ específicas? Podem ser assumidas por outros profissionais? Justifique.

Você sente falta de saberes e de competências? Poderia identificá-los?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OUTROS PROFISSIONAIS DAS INSTITUIÇÕES

1 Dados pessoais:

Formação inicial: _____

Pós graduação: _____

2 Trabalho pedagógico

Faça uma breve avaliação sobre o trabalho realizado pelo profissional de Pedagogia.

Você sabe os motivos que levaram a instituição contratar o profissional de Pedagogia?

Quais os pontos positivos e negativos do trabalho realizado?

Qual a importância de um profissional de Pedagogia na instituição?

As funções são próprias/ específicas do profissional de Pedagogia? Podem ser assumidas por outros profissionais? Justifique.

Quais as dificuldades percebidas em relação ao trabalho do profissional de Pedagogia?

3 Especificidades do trabalho pedagógico

Quais os critérios de seleção para o ingresso do profissional de Pedagogia na instituição?

Que saberes e competências são esperadas do profissional de Pedagogia para o desempenho de suas atividades?

Existem competências apresentadas, especificamente, pelo profissional de Pedagogia que o diferenciam dos demais profissionais?

