

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE DEPUTY HEAD'S WORK AT FULL-TIME SCHOOLS

Simone Weinhardt Withers*
Romilda Teodora Ens**

Resumo

Este artigo busca compreender tensões e desafios do trabalho do pedagogo em escolas municipais com atendimento de tempo integral. Com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais e de estudos sobre a formação do pedagogo no Brasil e políticas educacionais, fez-se análise do *corpus* das 21 entrevistas semiestruturadas realizadas com pedagogas de escolas municipais de Curitiba, Paraná, com atendimento em tempo integral. Os estudos registraram que as representações sociais das pedagogas sobre seu trabalho como coordenadoras de ação pedagógica nessas escolas realizam um movimento entre suas angústias, frustrações, anseios, limitações, necessidades e desafios em relação ao seu cotidiano de trabalho na escola de tempo integral, perante a sua formação, as condições de trabalho e as necessidades de seu trabalho no espaço da escola. As representações revelam que o processo de formação e desenvolvimento profissional é marcado por expectativas e limitações, sem indicações das transformações que provocam mudanças no papel social atribuído ao pedagogo.

Palavras-chave: Representações sociais. Trabalho do pedagogo. Escola de tempo integral.

Abstract

This paper tries to understand tensions and challenges of the deputy head's work in full-time city schools. Based on the Social Representation Theory as well as on studies on pedagogue education in Brazil and educational policies, we analysed the *corpus* of 21 semi-structured interviews made with pedagogues of full-time city schools in Curitiba, Paraná. The studies showed that the social representations of the deputy heads on their work as coordinators of the pedagogical work in those schools move among their anguish, frustrations, aspirations, limitations, necessities and challenges toward their daily work in the full-time school, related to their education, work conditions and necessities of their work within the school environment. The representations reveal that their professional education and development process is marked by expectations and limitations, without an indication of the transformations that provoke changes in the social role attributed to the deputy heads.

Keywords: Social representations. Deputy head's work. Full-time school.

Introdução

A presente investigação, ao tomar o aporte teórico das Representações Sociais, teoria criada por Moscovici (1961/1976), busca refletir sobre o papel do pedagogo¹ no espaço da coordenação do trabalho dos professores em escola de tempo integral, seu compromisso social e a dimensão política de sua formação, de onde emerge a ideia de que o pedagogo é um profissional que precisa ir além do conhecimento teórico, precisa refletir sobre sua prática para então produzir novos saberes. Nóvoa

(2002) corrobora essa reflexão ao explicar que os professores, “[...] afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como [...] mediadores culturais e como organizadores de situações educativas”. (NÓVOA, 2002, p. 23).

Todavia, nem sempre essa ideia esteve presente no contexto educacional, uma vez que a profissão professor passa por diferentes momentos em relação às políticas que definem a formação ofertada e a prática vivenciada. Dentre esses momentos, ressaltam-se as questões referentes à divisão do trabalho nas escolas, o que leva o pedagogo, no decorrer de sua formação, a fazer opções em função das tarefas que gostaria de desempenhar para o exercício do seu trabalho. Ele poderá ser o pedagogo professor ou o pedagogo coordenador. A divisão do trabalho no interior das escolas se reflete, como mostra Silva (2006a), na organização do curso de Pedagogia: “o tratamento diferenciado dado ao curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas deixa transparecer

* Professora do Curso de Pedagogia (presencial e a distância) da Faculdade Educacional da Lapa - FAEL - Lapa/PR e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. E-mail: simoneww@gmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR e Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas - CIERS-ed/FCC/SP. E-mail: romilda.ens@pucpr.br

¹ No Estado do Paraná, o sistema de ensino considera Pedagogo o profissional que na escola coordena o trabalho dos professores.

a 'estranha' concepção dos legisladores de então a respeito da divisão do trabalho realizado nas escolas e sistemas escolares". (SILVA, 2006a, p. 38).

A caminhada histórica apresenta as inadequações existentes na formação do pedagogo, algumas decorrentes das próprias políticas educacionais, como, por exemplo, buscar em suas regulações caracterizar esse profissional e dar-lhe uma identidade que responde à tendência educacional do momento histórico, como apontam as análises realizadas por autores como Brzezinski (2009, 2010), Libâneo (2005, 2006), Saviani (1985, 2007, 2008a, 2008b), Scheibe (2001, 2002), Silva (2006a, 2006b) e Tanuri (2000). Esses estudos demonstram que as propostas de formação estão direcionadas para preparar esse sujeito para o mercado de trabalho, que precisa de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, mas também necessita de profissionais que coordenem, organizem o trabalho no interior da escola básica. Nesse contexto, formam-se pedagogos sem garantir uma política de formação que dê conta das reais necessidades de uma escola.

Para tal compreensão é importante considerar que a política educacional é uma modalidade de políticas públicas, as quais são formas de intervenção do Estado na oferta e proteção de diversos direitos do sujeito. Para a educação se tornar pública, ou seja, dever do Estado, é fundamental que "[...] após o impulso interventor inicial que ela propicia, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas autônomas". (CURY, 2007, p. 832).

Em relação ao campo educacional, o pressuposto inicial é de que o trabalho dos professores "[...] é uma ação condicionada pelas políticas governamentais e por determinantes do contexto socioeconômico, embora os professores também desempenhem um papel fundamental como agentes do processo pedagógico". (ENS; EYNG; GISI, 2009, p. 125).

O curso de Pedagogia, desde sua criação, em 1939, enfrenta dificuldades sobre sua identidade, além de seus egressos não saberem ao certo seu destino profissional, como explicita Scheibe (2002, p. 47), ao afirmar que:

A trajetória das concepções políticas de formação de professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais. O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante. Estratégias de redução do conhecimento na formação e da

própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.

Diante do que foi exposto, assim fica a questão a ser trabalhada neste artigo: "Quais as representações sociais do pedagogo sobre o trabalho que realiza como coordenador pedagógico nas escolas municipais de tempo integral de Curitiba?"

Para a realização do presente estudo, estabelecem-se as contribuições da Teoria das Representações Sociais e delineiam-se os caminhos da pesquisa, descrevendo-se a estrutura da escola de tempo integral em Curitiba e indicando-se as funções do pedagogo no espaço dessa escola, para então apresentar as representações sociais do pedagogo da escola em tempo integral sobre o seu próprio trabalho.

Representações sociais e caminhos da pesquisa

As reflexões sobre as representações sociais tiveram início a partir dos estudos de Serge Moscovici, em 1961, cujo objetivo era verificar as formas como a psicanálise penetrou no pensamento dos indivíduos na França. Tais estudos resultaram na obra intitulada *La Psycanalyse: son image et son public* (SÁ, 2002), a qual foi revista e publicada em segunda edição em 1976 e em terceira edição em 2004, na França. A segunda edição da obra foi traduzida e publicada no Brasil, em 1978, sob o título "A representação social da psicanálise", contendo no prefácio de Daniel Lavache a explicação: "O presente estudo sobre a representação social da psicanálise não é um trabalho de Psicanálise, mas uma pesquisa de Psicologia Social e de Sociologia do Conhecimento".

É com essa obra que se dá início aos estudos em que Moscovici discute "[...] como a ciência vira senso comum a partir da análise do saber psicanalítico que, ao penetrar em contextos distintos daqueles que originalmente o produziram, acaba se transformando" (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 273). Explicam as autoras que, ao realizar essa pesquisa, Moscovici "[...] reabilita o conhecimento do senso comum enfatizando a necessidade de analisá-lo por meio de um olhar psicossocial comprometido, ao mesmo tempo, com o social e com o individual em uma época em que era outra a tradição da Psicologia Social, sobretudo, devido à influência dos estudos norte-americanos" (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 273).

Nesse aspecto, constata-se a grande contribuição das representações sociais para a pesquisa em educação, uma vez que nesse estudo com pedagogos busca-se penetrar no contexto do seu espaço de trabalho e trazer suas representações sobre o cotidiano de suas ações, pois é ali que as discussões sobre as funções de um pedagogo escolar se transformam a partir da prática.

Os estudos voltados à área de educação com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais são mais recentes, uma vez que é na década de 1980 que Michel Gilly², com a publicação da obra *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, apresenta o conceito de representação social como pertinente para que se compreenda a “[...] área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa” (GILLY apud SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 273). Como diz Gilly (2001, p. 322), nessa articulação “[...] os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões relativas à construção e às funções das representações sociais”.

Nesse sentido, tomamos o campo de atuação do pedagogo no espaço escolar, em escola de tempo integral, não como “um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico”, mas como um espaço a “ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação” (JODELET, 2007, p. 13). Dessa forma, tanto a educação por como as representações sociais são tomadas por seus próprios “objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios e que se orientam por um olhar específico” (MOSCOVICI, 1984)³, não podendo ser absorvidas numa simples transferência para campos vizinhos, como diz Jodelet (2007).

Jodelet (2001, p. 22) explica que as representações sociais são

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico.

² Souza e Villas Bôas (2011) ao explicitarem a relação entre Teoria das Representações Sociais e Educação fazem referência à obra de GILLY, M. *Maîtres-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

³ Jodelet (2007, p. 13), ao explicar a relação das Representações Sociais, apoia-se em MOSCOVICI, S. *Le domaine de La psychologie sociale*. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *La psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

As representações sociais, segundo Moscovici (2003), nunca são criadas por uma pessoa, individualmente, e de forma isolada; sua criação acontece no decorrer das comunicações e da cooperação entre as pessoas. Quando são criadas, acabam por circular, atraindo-se ou repelindo-se, propiciando condições para o surgimento de novas representações quando as velhas representações são extintas.

Pelo fato de as representações sociais serem compartilhadas por todos e reforçadas pela tradição, quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada elas se tornam (MOSCOVICI, 2003). Como afirma o referido autor, “o que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal”. (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Mas é fundamental esclarecer que as representações sociais que interessam, segundo Moscovici (2003, p. 48), “[...] são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar”. Ele explica que o fenômeno das RS pode ser compreendido quando se percebe que elas devem ser vistas como uma “atmosfera” que tem conexão entre indivíduo e grupo; além disso, elas são, sob determinados pontos de vista, específicas de nossa sociedade.

A finalidade de uma RS, apontada por Moscovici (2003), é fazer com que o objeto não familiar se torne familiar, uma vez que “[...] os universos consensuais são locais, onde todos querem se sentir em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito”. (MOSCOVICI, 2002, p. 54).

No entanto, as RS sofrem modificações, por interferência de diversos fatores, causando certos obstáculos à representação. O primeiro obstáculo pode ser voltado à dispersão da informação, que Moscovici (1978) denomina de defasagem constitutiva. Ou seja, para responder a uma pergunta as pessoas têm dados insuficientes ou abundantes, o que não lhes possibilita apresentar uma sequência de raciocínio, causando um obstáculo à comunicação.

Como segundo obstáculo, tem-se a focalização dos sujeitos sobre uma relação social ou um determinado ponto de vista, em que a distância e o grau de implicação em relação ao objeto de estudo variam. Segundo Moscovici (1978, p. 252), “[...] o esforço essencial do sujeito não é para compreender essa teoria no âmbito que lhe é próprio, mas para destacar e pôr em relevo perspectivas que se harmonizem com as suas orientações profundas”. Assim, diz o autor, um determinado grupo é focalizado por estar envolvido com os efeitos de seus próprios juízos e opiniões.

O terceiro obstáculo apontado volta-se para a presença de uma pressão para a inferência, ou seja, se exige das pessoas ou grupos sociais que respondam sempre. Estes, a todo o momento, devem ser capazes de agir, tomar uma posição, ligar premissas a conclusões, apesar do pouco tempo entre pergunta e resposta, reflexão e ação.

Nesse sentido, segundo Moscovici (2003), diante da desestabilização do grupo ou do indivíduo, causada por uma situação estranha, as RS surgem por meio de dois mecanismos. O primeiro, chamado de ancoragem, irá transformar aquilo que é estranho aos indivíduos em algo conhecido, categorizado e classificando, estabelecendo com esses indivíduos uma relação positiva ou negativa com o objeto. No segundo, chamado de objetivação, a ideia de não familiaridade se funde com a realidade e a representação se torna real, com um sentido concreto.

Portanto, estudar as representações sociais de pedagogos de escolas em tempo integral sobre seu trabalho possibilita compreender mudanças que aparecem como fatores extremamente relevantes nessas representações, em função do contexto sociopolítico, econômico, cultural, próprio da sociedade de conhecimento ou da informação.

Para isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica da entrevista para a coleta de dados. Para a análise dos dados contou-se com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2009) e do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais.

Foram entrevistadas 21 pedagogas que atuam como coordenadoras pedagógicas de dez escolas de tempo integral do município de Curitiba, dentre as 37 escolas que possuem e desenvolvem proposta de tempo integral. Optou-se por entrevistar as pedagogas de escolas que tinham tempo de atuação superior a um ano. O tempo de atuação deve-se ao pressuposto de que tendo em vista que o trabalho do pedagogo é diferenciado nesse modelo de escola, seria o tempo necessário para que esse profissional perceba-se inserido no processo pedagógico escolar, compreendendo a dinâmica de trabalho e sua importância na articulação do mesmo.

O roteiro das entrevistas delimitou-se em duas etapas. Na primeira, buscou-se conhecer o perfil das entrevistadas e, na segunda, as perguntas voltaram-se para o trabalho do pedagogo no espaço da coordenação pedagógica em escola de tempo integral. Mais especificamente, procurou-se conhecer o cotidiano do trabalho do pedagogo, seu papel na formação continuada e as ações que desenvolve.

As entrevistas foram realizadas com a autorização da coordenação dessas escolas na Secretaria Municipal de Educação e com a autorização dos diretores das escolas. Depois de agendadas, as

entrevistas foram realizadas nas próprias escolas e gravadas, com o devido consentimento dos sujeitos. Na sequência, elas foram transcritas e sistematizadas, analisadas e organizadas, trazendo elementos significativos e embebidos de significados, os quais foram categorizados em uma tabela, para que então a interpretação fosse realizada com o intuito de levantar as representações de pedagogas sobre seu trabalho.

Das 21 profissionais entrevistadas, 16 possuem outra atividade profissional além da função de pedagoga, sempre vinculada à área educacional, sendo que 13 das pedagogas atuam também como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em período alternado ao de sua função de pedagoga. Dezesete estão formadas há menos de 20 anos e atuam como pedagogas há menos de 10 anos.

A formação e função do pedagogo na escola de Educação Básica é hoje definida pela Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), de acordo com a qual, segundo Brzezinski (2010, p. 70), “[...] a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares”. No entanto, essa legislação limita o curso de Pedagogia a uma formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, sem preocupar-se o suficiente com a formação do pedagogo para atuar na escola básica como coordenador pedagógico, função essa que se caracteriza como campo de trabalho dos pedagogos na rede municipal de ensino de Curitiba-PR.

Além das questões apontadas, essas diretrizes possibilitam uma formação que, para Brzezinski (2010, p. 72), configura-se com uma “[...] fraca articulação entre as três dimensões da Base Comum Nacional: a profissional, a epistemológica e a política”.

Assim, no entendimento da autora,

[...] um novo paradigma de ciência deverá oferecer pilares a essa nova configuração da organização e dinâmica curriculares dos cursos de formação de professores, e particularmente, no curso de Graduação em Pedagogia. Este curso que não é só licenciatura, mas também bacharelado, deve pautar-se em sua organização no princípio da interdisciplinaridade e no trabalho coletivo assumido politicamente pelos formadores de formadores e pelo próprio ser que se forma como professor, pesquisador e gestor educacional no Pedagogo (BRZEZINSKI, 2010, p. 72).

O que se presencia na realidade é que os currículos da graduação buscam a formação do pedagogo como professor dos anos iniciais e da

Educação Infantil; no entanto, na prática, o que se evidencia é que esses profissionais atuam também na gestão pedagógica e administrativa das escolas. Na Rede Municipal de Curitiba, pode-se observar que profissionais pedagogos iniciam sua carreira como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil, para posteriormente participarem de uma prova de mudança de área de atuação e assumirem uma função de pedagogo nas unidades escolares.

A escola de tempo integral e o papel do pedagogo

Por não ser a realidade da escola formal no Brasil, a escola de tempo integral é tratada como sendo um projeto que visa à oferta da jornada ampliada de educação. É uma demanda da sociedade atual que coloca a necessidade de o estudante permanecer na escola um tempo maior, uma média de oito horas de atividades por dia. Esse tempo ampliado deve ser organizado em momentos destinados a atividades de caráter educativo previstas na Lei de Diretrizes e Bases/96 (BRASIL, 1996), apresentadas nas áreas do conhecimento, e atividades que contribuam para a formação integral do estudante. Pode-se considerar que a oferta da ampliação da jornada escolar só tem sentido se puder oferecer oportunidades que favoreçam a aprendizagem significativa.

A educação de tempo integral também deve priorizar a qualidade do ensino aliada à quantidade do tempo diário, possibilitando, à escola, oferecer muito mais do que o aprender a ler, escrever e contar.

Em Curitiba, em 1985, inicia-se a preocupação com a oferta de educação em tempo integral e elabora-se o projeto Educação Integrada em Período Integral, sendo criadas, em 1987, oito escolas de tempo integral com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado, além de diminuir os índices de evasão e repetência.

A organização do trabalho se dava em uma jornada de oito horas diárias, em que quatro delas se destinavam ao ensino regular e as outras quatro eram utilizadas para o trabalho em oficinas, com o intuito de proporcionar atividades que promovessem “[...] uma das condições concretas indispensáveis à apropriação do conhecimento e da cultura, criando condições reais para o exercício efetivo da cidadania” (MANZOCHI apud CURITIBA, 1992, p. 10).

Em 1989, um novo programa é criado em Curitiba. Nesse programa, 29 escolas foram transformadas em Centros de Educação Integral, recebendo um prédio anexo à estrutura já existente

das escolas regulares, com uma proposta que revelava uma nova organização escolar em um espaço físico diferenciado dos existentes até então e que procurava garantir uma unidade nas ações pedagógicas (CURITIBA, 1992).

Essa proposta pedagógica inicial foi sofrendo alterações em função da promulgação da Lei n.º 9394/96 e de estudos e reflexões envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas participantes, como informam Mira, Stival e Withers (2009). Dessas discussões emergiram “[...] diferentes concepções sobre a organização do trabalho pedagógico nos espaços de educação em tempo integral” (MIRA; STIVAL; WITHERS, 2009, p. 211), necessários à organização das escolas nos diferentes contextos.

Outras propostas de trabalho em contraturno escolar são colocadas em prática nesse período, em Curitiba, por outras secretarias, além da Educação, com o objetivo de desenvolver atividades sociais, ambientais, formação para o trabalho, entre outras. A diversidade de oferta, com diferentes enfoques que não o da educação, traz a necessidade, a partir de 2003, de uma reconfiguração do atendimento em tempo integral no município de Curitiba, visto que todas as unidades com essa característica são incorporadas ao quadro da Secretaria Municipal da Educação. Faz-se necessária, então, uma retomada das discussões sobre esse programa, a organização do tempo e do espaço, e uma concepção de educação integral que atenda às necessidades da atualidade.

Considera-se escola de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba aquela que, no seu projeto Pedagógico, oferta o ensino regular e ainda propõe extensão de carga horária de quatro horas diárias, nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que contribuam para a formação integral do estudante organizadas em oficinas de práticas diferenciadas (CURITIBA, 2006, p. 33).

Nessa realidade está inserido o pedagogo e sabe-se que ele ocupa um importante papel no cotidiano da escola, principalmente na escola pública relatada nesta pesquisa, a de tempo integral. Como ator na gestão da organização do trabalho pedagógico, nele são depositadas angústias, responsabilidades variadas e tarefas as mais complexas, que requerem habilidades e conhecimentos especializados. Sua função na escola passa por diferentes atribuições, como coordenar e articular as ações pedagógicas na escola e na relação escola x família e escola x comunidade. Procura também assessorar as equipes da escola no que se refere aos processos de gestão contidos no projeto político-pedagógico.

Outra questão a ser pontuada é a de que a educação necessita de um profissional extremamente preparado para conduzi-la. Essa condução não pode ser de forma livre, ou seja, espontânea. É necessário que haja um sujeito muito bem capacitado para trabalhar com o processo educativo e seus valores.

Representações sociais do pedagogo da escola em tempo integral sobre o seu próprio trabalho

O campo de trabalho do pedagogo é diverso na prática educacional, direcionando-se direta ou indiretamente à organização e aos processos, conforme mostra Libâneo (2006, p. 68), “[...] de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

Em relação ao pedagogo, o autor o caracteriza como “[...] um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático”, explicitando que para isso cabe ao pedagogo

[...] a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores em sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2006, p. 74).

Esse conjunto de tarefas nos remete à ideia de um cotidiano dinâmico, em que acontece um processo contínuo de reflexão entre teoria e prática, favorecendo a construção do conhecimento por parte desses profissionais.

Nesse sentido, as representações sociais das pedagogas entrevistadas são entendidas como um sistema de interpretações que, de acordo com Jodelet (2001, p. 22),

[...] regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Assim, o ato de pensar em que o sujeito se reporta ao objeto é o representar de um sujeito. Esse representar pode estar relacionado a acontecimentos de ordem material, psíquica, social ou até mesmo a uma ideia ou teoria, podendo ainda ser real, imaginário ou mítico (JODELET, 2001).

Esse entendimento das representações sociais leva a compreender o que o sujeito pesquisado traz em sua fala acerca de sua representação sobre o cotidiano de trabalho na escola. As falas das pedagogas demonstram, em diferentes momentos, suas angústias, frustrações, anseios, limitações, necessidades e desafios em relação ao seu cotidiano de trabalho na escola de tempo integral.

Outro aspecto a ser ressaltado é o de que a escola em tempo integral apresenta uma dinâmica que as pedagogas, geralmente, desconhecem em sua formação inicial, uma vez que o movimento do cotidiano escolar articula os dois turnos escolares em que a criança permanece na escola. Em um período a pedagoga está envolvida com as atividades do ensino regular, em que são desenvolvidas as áreas do conhecimento; e, no outro período, são realizadas atividades pedagógicas complementares (artes, movimento e iniciação desportiva, Educação Ambiental, ciências e tecnologias da informação e comunicação, acompanhamento pedagógico e tempo livre). (CURITIBA, 2006).

As 21 pedagogas entrevistadas falaram sobre formação inicial do pedagogo, formação continuada de professores em escola de tempo integral e, principalmente, sobre o cotidiano do trabalho do pedagogo. Para este artigo, fez-se um recorte e optou-se por analisar a representação que as pedagogas entrevistadas construíram sobre o cotidiano de seu trabalho, fazendo uso da análise de conteúdo de Bardin (2009).

Para proceder à criação de categorias, foram utilizados como unidade de análise os temas trazidos nas expressões retiradas dos discursos dos sujeitos (Quadro 1).

Quadro 1 - A formação do pedagogo e o cotidiano da escola em tempo integral

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO DO TRABALHO DO PEDAGOGO	Organização do trabalho pedagógico	16
	Articulação entre Complexo I e Complexo II*	4
	Acompanhamento de alunos e professores	29
	Trabalho com conflitos/relacionamento interpessoal	13
	Administração do tempo	5

Fonte: Organizado com base nos dados obtidos durante a coleta de dados – 2010.

Nota: (*) O Complexo I refere-se ao prédio existente na escola, que possui em princípio as salas de aula com as turmas regulares, em que são trabalhadas as áreas do conhecimento previstas na legislação (LDB 9394/96), além da secretaria, sala de professores, sala da direção e sala de pedagogos. O Complexo II refere-se ao prédio anexo à escola, situado no mesmo terreno, com três pisos divididos em salas, que tem como proposta o trabalho complementar na escola em tempo integral, por meio de oficinas.

Em relação ao cotidiano das escolas, as pedagogas demonstram que suas representações nascem da experiência que possuem e permitem “perceber, em geral, duas dimensões: uma dimensão de conhecimento e uma dimensão que é da ordem do experimentado, da implicação psicológica do sujeito” (JODELET, 2005, p. 26).

Nesse sentido, vivencia-se a noção de experiência como “construída no seio de situações concretas com as quais o sujeito se depara” (JODELET, 2005, p. 26), tomando-a como “um alargamento da relação com o mundo” desse sujeito.

Por isso, ao indicarem a ansiedade em relação à organização do trabalho pedagógico no interior das escolas de tempo integral de Curitiba Paraná, as pedagogas a seguir assim a representam:

É uma loucura! [...]. A gente tenta o tempo todo se policiar para não deixar a parte do contraturno de lado. Por ser uma escola integral a dinâmica é diferente, por isso a gente tenta se organizar. (Pedagoga B).

É uma batalha, não no sentido de um problema, é uma conquista, você tem que estar todo o tempo inovando, buscando, incentivando e estimulando os professores também a criar, a fazer algo novo, diferente, motivando. (Pedagoga P).

Entender o trabalho desenvolvido pelo pedagogo pode representar o pressuposto de que seu papel não está definido enquanto profissional, ou mesmo que o critério definido pela mantenedora para lotação das escolas está possibilitando uma sobrecarga aos profissionais que estão trabalhando nessas escolas, ou seja, as participantes experimentam e sentem de “maneira emocional” (JODELET, 2005, p. 31). Tais aspectos são corroborados por Placco (2009, p. 47), ao explicar que o cotidiano do pedagogo “[...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, às vezes até frenética [...]”.

Outra questão ressaltada pelas pedagogas entrevistadas se refere à orientação ao trabalho do professor, pois na função de pedagoga é necessário que se dê um aporte às atividades desenvolvi-

das pelos profissionais docentes, na busca de um trabalho de qualidade, em que a aprendizagem do educando se efetive e seja a meta principal. Nesse sentido, o objetivo do trabalho do pedagogo é, como diz Vieira (2009, p. 83),

[...] garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas em seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, emergências e imprevistos e principalmente a formação em serviço dos professores com os quais trabalha.

No entanto, as entrevistadas apontam a dificuldade de concretizar essas ações em seu cotidiano de trabalho, como demonstram as falas a seguir, ao se referirem ao momento de encontro com o professor:

Eu acho que seria essencial, mas não acontece. Porque você tem uma série de [...] propostas para trabalho, um tema, conteúdo de sala, trocar ideias, mas não é o que acontece... na permanência é que seria o momento para isso. (Pedagoga H).

Meu Deus! É um desafio bem grande, às vezes dá vontade de desistir, porque é muita coisa, você não consegue dar conta de tudo. De sentar com os professores, esse ano até deu pra sentar no início com eles, mas ainda falta. (Pedagoga L).

Assim, as pedagogas demonstram medos, inseguranças e sentimentos de frustração em sua profissão. Vieira contribui em relação a essa questão, afirmando que

[...] as mudanças que têm acontecido no contexto educacional e na produção do conhecimento têm atingido o professor (e o coordenador), em algumas situações, colhendo-os despreparados psicológica e tecnicamente. Essa surpresa gera medo, sensação de ameaça do seu papel, insegurança, diminuição da autoimagem e resistência. (VIEIRA, 2009, p. 84).

Além de precisar agir nas situações mais diversas, o pedagogo precisa trabalhar também com seus próprios sentimentos e limitações, possibilitando um enfrentamento de situações cotidianas que

surgem na escola (VIEIRA, 2009). Cabe a ele gerenciar essas situações em busca da organização e planejamento de um trabalho de qualidade e que garanta o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda em relação ao seu cotidiano de trabalho, as pedagogas entrevistadas trazem como indicador o trabalho com conflitos e relacionamentos que se configuram como um complicador à sua atuação. Para Vieira (2009, p. 89), “[...] estar atento aos efeitos da afetividade é importante no trabalho”. Nesse sentido, algumas pedagogas demonstram em suas falas o relacionamento interpessoal como uma dificuldade a ser vencida em seu cotidiano de trabalho:

Rotina, tudo que você aprende em relação à rotina, por mais que você estude quando vem para a escola é muito diferente. A parte de **vinculação interpessoal**, que é extremamente delicada, você só aprende na prática, não existe formação que te ensine a lidar com isso. (Pedagoga B). (Grifo nosso).

Eu acho que hoje em dia falta um pouco mais de atuação ou em como atuar em questões de como você lida com o emocional das pessoas. Nós acabamos atuando muitas vezes como psicólogo nessa escola, embora não seja essa nossa função. (Pedagoga C).

A questão realmente do envolvimento com o grupo de professores, pois enquanto pedagoga esse envolvimento é necessário [...] (Pedagoga R).

Além do relacionamento interpessoal na efetivação do trabalho na escola em tempo integral, o pedagogo necessita administrar o período (tempo) em que está na escola na busca de um trabalho pedagógico articulado, que objetive uma ação sobre os processos formativos junto aos professores e aos próprios alunos inseridos nesse processo.

As falas demonstram, em menores índices, porém de forma contundente, a necessidade de uma organização e otimização do tempo no cotidiano da escola, para desenvolvimento de um trabalho adequado e legítimo. Não se considera que essa organização seja uma questão individual, mas que seja necessário também um olhar mais atento, por parte da mantenedora, às solicitações realizadas a esses profissionais que “atravessam” o cotidiano, ou seja, que não estão incluídas no plano de trabalho dessas escolas, como indicam algumas pedagogas:

É bem cansativo. Tem dia que você não tem tempo nem pra respirar. Eu vejo uma distância muito grande daquilo que eu gostaria de estar fazendo com aquilo que eu estou fazendo. (Pedagoga G).

Pedagogo da escola integral é a questão de tempo, que a gente não consegue dar conta. O máximo que a gente pode conversar com as professoras a gente conversa, com as que estão no integral, para ver realmente como a criança está lá [Complexo

II], para fazer os encaminhamentos necessários ou então elas vêm até a gente, pedindo encaminhamentos e a gente vai tentando dentro do possível chamar a família, encaminhar, fazer o necessário, mas realmente a gente sente que falta o tempo para o pedagogo. (Pedagoga R).

Loucura. Loucura, loucura!!! Embora a gente se divida aqui no trabalho das pedagogas, é muito corrido. (Pedagoga U).

Aponta-se, assim, a dificuldade de articular o tempo escolar. Arroyo (2009, p. 187) complementa: “correm contra o tempo, têm de escolher entre tempos tão vitais”, assim não se pode ignorar a importância do tempo no cotidiano das escolas. Como alerta Almeida (2009, p. 45), o pedagogo

[...] está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais.

Outro fator ressaltado pelas pedagogas entrevistadas diz respeito à necessidade de articulação do trabalho entre Complexo I e Complexo II, que nesse modelo de escola possui uma dinâmica diferenciada. Essa articulação é defendida, pois os alunos são atendidos nos dois espaços e necessitam realizar um trabalho que tenha como objetivo seu desenvolvimento integral e sua aprendizagem. Para tal, é necessário que o trabalho desenvolvido nesses dois espaços se complemente e seja efetivado de maneira dinâmica e coerente. No movimento dos dois espaços está a preocupação das pedagogas:

É uma responsabilidade enorme. Tanto que eu me sinto frustrada, muitas vezes eu saio daqui pensando “meu Deus o que foi que eu fiz hoje”. (Pedagoga M).

Administrar essa ponte entre o ensino acadêmico vamos chamar assim, e o ensino que seria complementar, que é o que seria o atendimento numa escola integral e que muitas vezes não é possível a gente estar fazendo também. (Pedagoga C).

Apesar das dificuldades apontadas pelas pedagogas, é necessário o entendimento de que numa escola de tempo integral se deve realizar um trabalho inovador e coerente com a ampliação da jornada escolar proposta nesses espaços. Cavaliere (2002) ressalta que nessas instituições em que o horário integral está associado a uma proposta de escola que deseja ser democrática, devem ser trazidas “[...] soluções estruturalmente inovadoras” e, dentre essas soluções, precisam ser priorizadas as que “[...] envolvem a utilização do tempo, do espaço e também as que envolvem a coesão e articulação do trabalho pedagógico” (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Nessa perspectiva, é necessário o entendimento das escolas de tempo integral como um local de trabalho pedagógico, coeso em seus objetivos e atendimento, buscando a inovação pedagógica em favor da qualidade do trabalho e do sucesso escolar dos sujeitos que nesse espaço estão inseridos.

Por fim, observa-se que o trabalho executado em uma escola de tempo integral requer um profissional atualizado, em constante busca, consciente de seu papel no processo educacional, que reflita sobre sua prática e sobre questões que embasam o compromisso social dos profissionais que nela atuam, sendo fundamental propiciar-lhe condições de trabalho.

Considerações finais

Ao analisar as representações do pedagogo no que se refere ao campo de atuação desse profissional, percebe-se que essas representações ancoram-se na experiência profissional de cada uma das participantes da pesquisa, bem como nas políticas de formação que vão interferir em seu trabalho. Fica a lógica de que como as transformações constantes que vêm ocorrendo na organização dos cursos de Pedagogia culminaram com a ênfase na formação docente, reduzindo o peso da formação do pedagogo-gestor pedagógico, não se pode esquecer de que para ser gestor pedagógico é necessária uma base docente.

Essa realidade faz com que os pedagogos não saibam mais ao certo qual é sua real função no interior da escola. Isso se deve ao fato de que a partir da formação recebida, que se tem caracterizado de forma fragmentada, ele poderá atuar como professor e como especialista na escola básica como um todo, pois a legislação assim o permite e a formação. Em decorrência disso, a formação e o trabalho que emergem desse processo configuram-se pela indefinição, sem uma formação que realmente dê conta de formar um profissional com tantas possibilidades no espaço da escola básica.

Esse dilema, indicado pelas representações das pedagogas, não apresenta respostas ancoradas em políticas educacionais vigentes voltadas à formação do pedagogo professor e do pedagogo gestor dos processos pedagógicos, pois se depara com políticas que têm como objetivo a formação do homem para o mercado de trabalho. Uma formação que, por sinal, se encontra perdida nesse processo, sem a preocupação em formar o pedagogo como um profissional que está voltado à formação de outros seres humanos, e que terá como área de atuação profissional “ser pedagogo da escola de tempo

integral”, ou seja, coordenar essa escola nos seus dois espaços.

Outro ponto bastante polêmico no que se refere à escola de tempo integral é que, embora exista no país desde os anos 20 do século passado, essa escola não possui políticas definidas e definitivas que deem conta das necessidades dos estudantes brasileiros que nela estão inseridos. Isso faz com que tal modelo de escola se configure em um sistema frágil, vinculado a projetos e à mercê de iniciativas isoladas, passando ainda por altos e baixos devido a questões político-partidárias.

Com as respostas das entrevistadas percebe-se a precariedade de aporte teórico que dê suporte ao trabalho do pedagogo, do coordenador pedagógico em seu campo de formação inicial, que é o curso de Pedagogia. Pela experiência vivida, as pedagogas demonstram que em seu cotidiano de trabalho a organização do trabalho pedagógico está deficitária, gerando momentos de conflito pessoal e profissional que levam a uma angústia.

A angústia que as pedagogas expressam está ancorada no cotidiano do trabalho, ou seja, em seu papel enquanto coordenador pedagógico, aquele que organiza o trabalho pedagógico da escola; representa a indefinição desse trabalho para sair daquele que “faz tudo” no interior da escola e aponta para a necessidade de uma (re) estruturação iminente.

Dentre o rol de ações que mais afligem as pedagogas está a dificuldade enfrentada no acompanhamento do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos, previsto em sua função de coordenar e que, segundo indicam as ‘experiências vividas’, não acontece devido às demandas diárias que emergem no cotidiano da escola. Com base nessa experiência, as representações das pedagogas revelam ainda que, nesse mesmo cotidiano de trabalho, deparam-se com situações de conflitos que precisam ser mediadas por elas, conflitos esses que não se referem ao trabalho pedagógico, mas estão presentes nos relacionamentos no interior da escola.

Esse cotidiano apresenta outra dificuldade, a qual está voltada à articulação entre Complexo I e Complexo II, em que seria necessária a orientação ao professor nesses diferentes espaços para efetivação de um trabalho de qualidade e que responda às diretrizes da mantenedora (PMC) e à própria proposta pedagógica das escolas. Nesse sentido, as pedagogas informam priorizar o atendimento às professoras do Complexo I, que atuam com as áreas do conhecimento, ou seja, com o núcleo comum, “negligenciando” o trabalho a ser efetivado no Complexo II, que acaba não se realizando devido à diversidade de atribuições

existentes na escola para esse profissional. Dentre elas, pode-se citar a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada.

As entrevistadas consideram, ainda, que seu turno de trabalho (20 horas) é pouco para darem conta de toda a demanda que se apresenta em seu cotidiano, e que correm “contra o tempo” para poderem atender, mesmo que parcialmente, a essa demanda.

Os dados coletados levantam uma grande preocupação ao se considerar que as representações são “condição das práticas”. É válido concluir que essas pedagogas dificilmente terão condições de realizar um trabalho eficiente, e de oferecer, aos professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das atividades complementares do Complexo II, uma formação continuada que os ajude a superar a fragmentação da formação inicial e que proporcione a eles condições de trabalho que possibilitem a melhoria desses níveis de ensino, ou mesmo de um trabalho diferenciado que leve em conta a especificidade de uma escola de tempo integral.

Diante do exposto, constata-se que o pedagogo passa por dilemas em seu cotidiano e acaba por herdar uma sobrecarga de trabalho na qual acontece um excesso de tarefas a serem executadas, desde administrativas até as pedagógicas. Ainda se depara com relacionamentos conflituosos entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e pais, professores e administração, entre si e seus pares, necessitando constantemente ser o mediador desses conflitos.

Outra questão preocupante refere-se às políticas das gestões públicas existentes, quando o pedagogo, por sua função, passa a ser um “implementador” das políticas educacionais no interior da escola, pois assume um papel de intermediário dessas políticas, veiculando, “impondo” e defendendo projetos para que o professor os concretize. Seria essa a função do pedagogo frente a essa questão?

Muitos acreditaram que o pedagogo na escola traria a transformação da prática escolar. No entanto, parecem esquecer-se de que essa é uma responsabilidade mais ampla, ou seja, são imprescindíveis políticas educacionais que atendam às reais necessidades de formação dos pedagogos e dos professores, além de propiciarem condições de trabalho aos profissionais da educação para que a transformação da escola se efetive, para que tanto o profissional pedagogo como o profissional professor não se deparem diariamente com condições de trabalho adversas.

Por isso é necessário o entendimento de qual é o papel do pedagogo na escola, considerando-se que existe a função do pedagogo-professor e a do

pedagogo-organizador do trabalho pedagógico da escola.

Essas questões precisam ser consideradas, principalmente ao se fazer referências à escola de tempo integral, quando é preciso o entendimento do trabalho que se propõe nessa escola, cuja demanda se manifesta de forma diferente e diversificada daquela de uma escola regular. Há que se levar em conta também a necessidade, nessa escola, de um trabalho com uma concepção mais aprofundada de educação, de escola, de educando e, principalmente, de ser humano.

É fato que o professor precisa construir concepções, conhecimentos e estratégias para a atuação numa escola com uma proposta de ampliação de tempo, supondo a construção da concepção de seu papel nesse contexto, levando-o a perceber a importância desse espaço no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. O pedagogo tem responsabilidade nessa construção.

Portanto, é premente a formulação não só de políticas de formação e condições de trabalho, mas de estratégias coletivas para que o desenvolvimento profissional desse sujeito busque minimizar frustrações e atenda à necessidade de um trabalho que se concretize na melhoria dos níveis de ensino em que ele atua, seja como pedagogo (coordenador pedagógico), ou como professor.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S. de; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 21-46.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 8 set. 2010.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>>. Acesso em: 14 maio 2010.

- BRZEZINSKI, I. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de formação de professores – RBFP**, Goiás, v. 1, n. 3, p. 51-75, dez. 2009.
- _____. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.
- CAVALIERI, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-112.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba**. Curitiba: PME, 1992.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: PME, 2006. v. 4.
- CURY, C. R. J. Estado e política de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300010
- ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 125-140.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 321-342.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17- 44.
- _____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.
- _____. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre trabalho e educação. In: PARDAL, L.; MARTINS, A.; SOUSA, C. de; DUJO, A. D.; PLACCO, V. **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-98.
- MIRA, M. M.; STIVAL, M. C. E. E.; WITHERS, S. W. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-217.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Universitaires de France, 1961/1976.
- _____. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.
- PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 47 - 60.
- SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SAVIANI, D. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000100006.
- _____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- SCHEIBE, L. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2010.
- _____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-64.
- SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.
- _____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. p. 129-152.
- SOUSA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L. P. S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente:

os desafios de uma pesquisa em rede. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000100005.

VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 83-92.

Recebido em 10/05/2011

Versão final recebida em 02/10/2011

Aceito em 02/10/2011