

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

HELENA PERPETUA DE AGUIAR FERREIRA

**O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER
DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS
FORMATIVOS**

**MOSSORÓ
2013**

HELENA PERPETUA DE AGUIAR FERREIRA

**O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER
DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS
FORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

**MOSSORÓ
2013**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Ferreira, Helena Perpetua de Aguiar

O pedagogo na associação de apoio aos portadores de câncer de Mossoró e região: práticas pedagógicas e os percursos formativos. / Helena Perpetua de Aguiar Ferreira. – MOSSORÓ, RN, 2013.

165 p.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

Monografia (Mestre em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia.

1. Educação não formal. 2. Professor - Formação inicial. 3. Práticas pedagógicas - Diversos contextos educativos. I. Medeiros, Normandia de Farias Mesquita. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 370

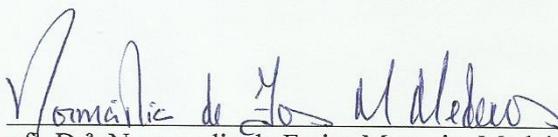
Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

HELENA PERPÉTUA DE AGUIAR FERREIRA

O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CANCER
DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS
FORMATIVOS

DATA DE APROVAÇÃO: 20 / 08 / 2013

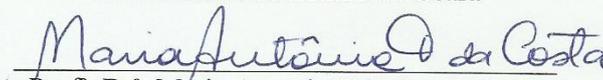
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof^ª. Dr^ª. Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade do Estado do Ceará



Prof^ª. Dr^ª. Maria Antonia Teixeira da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico esta dissertação a todas as crianças hospitalizadas, os verdadeiros mestres. Com elas, aprendi que é preciso vivenciar uma coisa por vez, assumir o trabalho com responsabilidade e com compromisso, respeitar o outro e buscar ser simples na vida. Estamos aqui para servir uns aos outros. Compartilhar somente nos enriquece.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é meu, é nosso! Início os meus agradecimentos evidenciando que o resultado desta pesquisa não é fruto apenas de um trabalho isolado ou de diálogos com teóricos, nem mesmo de noites mal dormidas por causa de leituras e produções teóricas. Porém, é, acima de tudo, um trabalho realizado “com” várias pessoas. Pessoas maravilhosas e fundamentais que colaboraram com a minha história profissional, todas ocupando lugar de destaque, sem qualquer tipo de hierarquia, haja vista que cada uma delas foi extremamente importante. Destaco:

Nossa Senhora de Fátima, pela proteção e pelo Espírito Santo em meu caminho.

Minha falecida avó, Clementina Marquez Bertuollo, que me ensinou que a educação enobrece a pessoa.

Meus queridos pais, Francisco Aguiar e Hedi Lamar Aguiar, que me deram os meus maiores bens: a vida e o privilégio da educação.

Com carinho e admiração, D. Maria Célia Ferreira e Sr. Nilson Ferreira (meus sogros), pelo incentivo e pelas orações.

Meu companheiro e amor da minha vida, Eric Ferreira, que, com todo seu zelo, carinho e amor, sempre me apoiou e acompanhou todas as minhas tormentas e vitórias.

Minha filha, Maria Ferreira, que contribuiu de maneira doce e meiga para a realização deste sonho, dizendo: “Mãe, vai terminar”.

Minha ESPECIAL orientadora, Normândia Medeiros, que, com seus conhecimentos, profissionalismo, paciência, carinho e atenção, me guiou e acreditou em nosso trabalho e em mim.

Todos os meus professores do POSEDUC: Maria Antônia Teixeira, Maria Conceição Dantas, Arilene Medeiros, Ana Lúcia Aguiar e Araceli Sobreira, pela formação e pelo crescimento profissional.

Os meus amigos da 1º turma de Mestrado do POSEDUC (não poderia deixar de citar os nomes): Silvia Helena de Sá Leitão, Gilneide Lobo, Emerson Augusto, Alana Gama, Francicleide Cesário, Iandra Fernandes, Elaine Carlos, Sinara Marinho, Diana Saldanha, Allan Solano, Moisés Albuquerque, Alex Gadelha, Janaina Meneses, Camila Paula, Suênia Duarte, Elane Barbosa, Mary Carneiro, Nubia Roberta Lima e Maria Amélia, pelo companheirismo no estudo, em produções e em viagens para os congressos.

Nalígia Bezerra e Emerson Augusto, companheiros e irmãos (de coração) que, como amigos, estão prontos para ajudar a todo momento.

Profs. Márcio Joselan e Joaquim Barbosa, pelo carinho e pela simplicidade em dividir seus conhecimentos e contribuir para o meu crescimento profissional e intelectual.

Professora/pedagoga da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região, que sempre contribuiu com carinho para que a pesquisa pudesse acontecer.

À banca examinadora, Professora Doutora Maria Antônia Teixeira da Costa, Professora Doutora. Lia Matos Brito Albuquerque, Professora Doutora. Anadja Marilda Gomes Braz e Professora Doutora Maria Socorro Lucena Lima, pelas ricas e pertinentes considerações sobre o trabalho.

Com isso, só me resta dizer muito obrigada!

RESUMO

O estudo apresenta reflexões e análises a respeito das práticas pedagógicas no campo da educação não formal. Objetiva compreender como vêm se desenvolvendo essas práticas realizadas por pedagogos que atuam em diferenciados contextos educativos. A temática foca no que se refere ao ser professor, ao fazer pedagógico, que diz respeito às metodologias utilizadas, às metas desejadas e organizadas, às aprendizagens e aos saberes com base na formação inicial e desenvolvidos nas experiências. Identificam-se produções de saberes e aprendizagens extracurriculares, diferentes do conhecimento prescrito às escolas e que fazem parte da formação dos indivíduos. Os aportes teóricos fundamentam-se em Libâneo (1999), Gohn (2010), Trilla e Ghanem (2008) e Park (2007), que tratam da educação não formal, objetivando a inserção e a emancipação do sujeito. As práticas pedagógicas discutidas na pesquisa apoiam-se em Veiga (1994) e Franco (2012), que tratam ações intencionais orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social, observando-se o contexto de complexidade e diversidade no qual se encontram os indivíduos. Destaca-se também a formação inicial a partir dos estudos de Imbernón (2010), Gatti (2009), Pimenta (1999), Libâneo (1999, 2011), Garcia (1999), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), dentre outros. A pesquisa de cunho qualitativo de Bogdan e Biklen (1994) apoia-se na abordagem etnometodológica de Educação de Coulon (1995a, 1995b). Analisamos que as práticas pedagógicas da professora/pedagoga no lócus da investigação não seguem receitas prontas e acabadas, envolvendo dimensões relacionadas à rotina, ao espaço no qual está inserida e à formação do professor. É um fazer pedagógico inovado, (re)elaborado, no entanto trata-se de ações pontuais, tendo, porém, caracterizados os atendimentos educativos da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região como propostas avançadas no campo da educação. O campo da educação não formal vem se ampliando e exigindo, de fato, o trabalho do pedagogo. Portanto, conclui-se que nesta investigação o papel do pedagogo é essencial e que o trabalho realizado no contexto educativo investigado tem contemplado o seu papel social.

PALAVRAS-CHAVES: Educação não formal. Formação inicial. Práticas pedagógicas em diversos contextos educativos.

ABSTRACT

The study presents ideas and analysis concerning pedagogical practices in the field of non-formal education. The aim is understand how these practices done by educators are evolving in different educational context. The concern focuses on what is referred to be a teacher and the pedagogical practice, their methodologies used, organized and desired goals, learning and knowledge, which has based on initial training. Differently from regular schools other knowledges and extra curricular learning are found and these are part of the training of individuals. The theoretical contributions are based on Libâneo (1999), Gohn, (2010), Trilla e Ghanem (2008), Park (2007) dealing with the non-formal education aimed at social integration and emancipation of the subject. Pedagogical practice discussed in the research relies on Veiga (1994) and Franco (2012) this intentional, planned, goal-oriented, purpose and knowledge, within the context of social practice considering the context of complexity and diversity in which to insert the individuals. Also noteworthy is the initial training from Imbernon's studies (2010), Gatti (2009), Pimenta (1999); Libâneo (1999 and 2011), Garcia (1999), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) among others. Biklen and Bogdan's (1994) qualitative research relies on ethnomethodological approach in education Coulon (1995). We analyze that pedagogical practices of the teacher/educator in the locus of research does not mean recipes ready and finished, involving the specific dimensions relate to the subjects, the established routine in space and teacher education. The pedagogical practice is constantly in the process of (re) signification and (re) development, proposing innovative practice, however, it is specific actions, but that has characterized the educational attendance of the Association of Support for People with Cancer Mossley and Region. The field of non-formal education has been expanding and demanding, in fact, the necessity of pedagogue's work. Therefore, research concluded that the role of the teacher is essential, pedagogical practices developed are similar to school, and work done in this educational context investigated contemplates its social role.

KEYWORDS: Non-formal education; initial training; pedagogical practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -: Síntese do roteiro da entrevista realizada com a pedagoga no dia 12-12-2012	28
Quadro 2 - – Representação da compreensão sobre práticas pedagógicas repetitivas e reflexivas.....	39
Quadro 3 – Apresentação da equipe de trabalho e suas respectivas funções da AAPCMR.....	43
Quadro 4 – Perfil profissional da pedagoga colaboradora da pesquisa.....	44
Quadro 5 - A apresentação do Curso de Pedagogia e seus documentos formativos.....	60
Quadro 6 – Disciplinas do Curso de Pedagogia que contemplam o tema educação não formal.....	68
Quadro 7 – Disciplina do Curso de Pedagogia que contempla o tema educação não formal	69
Quadro 8 – Classificação dos atendimentos pedagógicos da Classe Hospitalar do Icr - FMUSP	83
Quadro 9 – Pressupostos teóricos, categorias empíricas e unidade de análise.....	88
Quadro 10 – A importância do atendimento da <i>Casa</i> diante dos olhares dos pais/responsáveis	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese da estrutura teórica e metodológica da pesquisa	21
Figura 2: Síntese da estrutura dos conceitos elaborados por Alan Coulon na Etnometodologia	23
Figura 3: Interação entre os instrumentos da pesquisa.....	25
Figura 4: Síntese dos pressupostos teóricos da pesquisa.....	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	16
2.1 REFLETINDO SOBRE O OBJETO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA	16
2.2 SITUANDO A PESQUISA QUALITATIVA	20
2.3 A ABORDAGEM ETNOMETODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	21
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.4.1 Observação	24
2.4.2 Entrevista	24
2.5 INTERAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	25
2.6 UNIDADES E INFORMAÇÕES DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.7 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	29
2.8 FORMAÇÃO INICIAL: O ALICERCE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	34
2.9 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPETITIVAS E/OU REFLEXIVAS	37
2.10 ESPAÇO EDUCATIVO: O CONTEXTO ALÉM DOS MUROS ESCOLARES	40
2.11 O LÓCUS DA PESQUISA	41
2.12 CONHECENDO O SUJEITO DA PESQUISA	43
3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	46
3.1 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO NO BRASIL (1939-2005)	50
3.2 FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	61
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS PARA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	63
3.4 A PEDAGOGIA PENSADA EM OUTROS CONTEXTOS: HOSPITALAR, SOCIAL E EMPRESARIAL	72
3.4.1 Pedagogia Social	73
3.4.2 Pedagogia Empresarial	74
3.4.3 Pedagogia Hospitalar	75
3.5 CLASSE HOSPITALAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	77
4 OS CAMINHOS E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES	85
4.1 SER PROFESSOR/PEDAGOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS DESAFIOS na prática	92
4.2 O FAZER PEDAGÓGICO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ENTRE AS LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO E OS SABERES DESENVOLVIDOS DA EXPERIÊNCIA	102
4.3 O PLANEJAMENTO COMO UM GIGANTE A SER COMPREENDIDO E AS POSSIBILIDADES DE CONHECIMENTOS A SEREM CONSTRUÍDOS	120
4.4 INOVAR: A BUSCA PELO PERFIL PROFISSIONAL PEDAGÓGICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	126
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	134
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS	146
APÊNDICE	160

1 INTRODUÇÃO

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não formais e formais, ampliam-se a produção e a disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (LIBANÊO, 2011).

O presente trabalho insere-se no campo de investigação da educação não formal, área que no Brasil, a partir dos anos 1990, apresenta significativo crescimento, objetivou contribuir com o processo educativo do cidadão para a sua inserção social, intelectual e no trabalho. O campo do não formal não é uma opção exclusiva das classes emergentes ou desfavorecidas, mas sim de todos em busca de “educações”.

A sociedade contemporânea tem solicitado a participação dos profissionais da educação, na educação não formal, em especial, dos pedagogos que não se limitam ao espaço escolar. Assim, cabe ao Curso de Pedagogia possibilitar uma formação que integre conhecimentos teóricos e práticos e, também, crie ferramentas necessárias para seu trabalho em diferentes locais que desenvolvam ações educativas.

O cenário atual da educação brasileira apresenta-se envolvido por discussões que têm como foco a melhoria do ensino no país e, conseqüentemente, a formação do profissional de educação. Entre os diversos debates que se fazem presentes, está o que trata do papel do profissional da educação e de sua prática pedagógica. Essas discussões a respeito do papel do professor na melhoria do ensino não são recentes, pois no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, nos anos 1930, o Manifesto dos Pioneiros reivindicou melhorias na educação, no que tange à formação do professor e de sua prática pedagógica (BREZINSKI, 2002).

As demandas atuais do campo educacional requerem um modo diferente de pensar a formação, que deve atender às necessidades dos formandos para conteúdos específicos, para lidarem com a tecnologia e para atuarem em diferentes ambientes educativos, concebendo, portanto, outras formas para o processo de ensinar. Algumas universidades vêm discutindo a existência de outros espaços educativos, que não os escolares. Porém, destacamos teóricos, como Pimenta (1999), Franco (2011), Gatti (2009) e Libâneo (1999), que chamam a atenção

para pontos importantes a respeito da formação, como: a base de formação do pedagogo está fragmentada; o Curso de Pedagogia ainda se encontra ancorado na formação de especialistas e técnicos; há os desafios de desfazer a dicotomia entre teoria e prática, desenvolver um sujeito pesquisador, dentro outros.

Para tanto, conforme afirma Marcelo García (1999), o papel dos professores deve ir além do papel de um técnico que executa instruções e propostas elaboradas por especialistas. O professor precisa assumir-se como protagonista na construção de alternativas para suas ações, como alguém que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam em sua atividade profissional. Conforme suas palavras, é preciso “[...]considerar-se o professor como ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999, p. 47).

Este estudo¹ procura compreender a atuação do pedagogo no campo da educação não formal, questionando de que forma vêm se desenvolvendo as práticas pedagógicas de pedagogos com crianças/adolescentes na relação de ensino dentro da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR), existente no município de Mossoró/RN².

Quando falamos em práticas pedagógicas, partimos do pressuposto de ações realizadas pelo professor na relação ensino-aluno-aprendizagem. De acordo com Veiga (1994), Kramer (1993) e Franco (2012), essas práticas são ações sociais e universais inseridas no contexto social. Assim, estas são ações do professor orientadas por objetivos, finalidades, apresentando uma intencionalidade, organização, planejamento, metodologia que oferecem aos sujeitos conhecimentos e experiências culturais, tornando-os aptos a atuar no meio social.

Veiga (1994) afirma que, na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.

Em consonância com Veiga (1994), Franco (2012, p. 170) amplia a discussão afirmando que o professor, ao construir sua prática, “[...]está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer [...] Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica”.

¹ Em consonância com as discussões do Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na linha de *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*.

² Casa de apoio que recebe crianças/adolescentes em tratamento de câncer, junto com seus acompanhantes, na qual permanecem por longos períodos.

Um ponto relevante é levantado por Nóvoa (1999) quando diz que há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos e a outras pessoas da área da educação. Os professores devem ter também esses conhecimentos. Além disso, há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico nem um conhecimento pedagógico, mas um conhecimento feito na prática, um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência.

Em relação aos objetivos específicos, pontuamos os seguintes:

- Descrever as práticas de pedagogos que atuam no campo da educação não formal, no que se refere ao ser professor de educação não formal, às metodologias utilizadas, às metas desejadas e organizadas, às aprendizagens e saberes dos seus alunos e à avaliação;
- Compreender a relação existente entre o conhecimento construído na formação inicial do pedagogo e o seu fazer docente no campo da educação não formal;

O desencadeamento desta investigação partiu de experiências vividas no campo da educação não formal, no período de quatro anos (2006 a 2010), como professora de crianças/adolescentes hospitalizados (a Classe Hospitalar³) no Instituto da Criança em São Paulo. Houve diversos desafios a serem superados e ocorreram dificuldades significativas para o pedagogo nesse ambiente não escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia com as crianças/adolescentes.

Em 2011, a partir do ingresso como professora do Departamento de Educação, no Curso de Pedagogia/Assu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), quando observado e atuando no currículo do Curso de Pedagogia, implantado em 2007, atendendo os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE – n. 05/2005, trouxemos para seu PPC⁴ disciplinas, que dialogam e possibilitam ao graduando compreender e estar em diferentes contextos educativos, como no campo da educação não formal. Esse fato aponta para a necessidade de maior compreensão do assunto e do modo como o tema vem sendo tratado e desenvolvido no campo acadêmico. Salientamos que o currículo do Curso de Pedagogia da universidade busca atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), que sinaliza a importância e a necessidade de formar educadores para atuarem em diferentes contextos.

³ Denomina-se Classe Hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2002, p. 13).

⁴ Projeto Pedagógico do Curso.

Conforme os estudos dos pesquisadores Gohn (2010), Park (2007) e Trilla e Ghanem (2008), o campo da educação não formal tem assumido o papel de colaborador da educação formal, contribuindo para a emancipação do sujeito e sua inserção na sociedade, que solicita profissionais da educação para o trabalho. Assim, cabe à academia e aos professores formadores a função de compreender o processo da ação pedagógica além da escola e, também, de identificar quem são os sujeitos inseridos nessas ações. Portanto, questionamos: quem são esses pedagogos que estão fora do contexto escolar? Como se inseriram? Qual é o tipo de formação que consideram ser adequada? Enfim, como atuam? Essas questões nos possibilitam construir diálogos entre universidades e os campos da educação não formal.

A dissertação está organizada em introdução, três capítulos e considerações finais. No texto introdutório, apresentamos a justificativa do trabalho, bem como os objetivos geral e específicos da pesquisa, que situa o leitor a respeito da intenção da pesquisa.

O segundo capítulo traz os caminhos metodológicos da investigação. O objetivo é explicitar a abordagem da presente pesquisa e os percursos traçados. Para tanto, ele foi estruturado em cinco momentos: o primeiro traz reflexões sobre o objeto da pesquisa, *as práticas pedagógicas*, na perspectiva de compreendermos sua construção na relação teoria-prática em que estão inseridas; o segundo debate as questões sobre a pesquisa qualitativa em Educação em culminância com a abordagem etnometodológica na Educação e o uso dos procedimentos metodológicos – a observação e a entrevista; o terceiro apresenta os pressupostos de análises – educação não formal, formação inicial, prática pedagógica repetitiva e reflexiva e espaço educativo –; o quarto caracteriza o lócus em estudo; e, por fim, no quinto, conhecemos os sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo foi organizado em dois momentos: o primeiro momento apresenta em síntese os caminhos percorridos pelo campo da formação do pedagogo, buscando compreender a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem na década de 1930 até 2005, ano no qual foram instituídas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que ressaltam a necessidade de formação de pedagogos para atuar em outros contextos além do espaço escolar. No segundo momento, tratamos de apresentar como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atendendo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – Parecer n.05/2005 –, tem se organizado para contemplar na formação de seus graduandos a questão do pedagogo no campo da educação não formal. Na dimensão curricular, apontando um projeto de extensão da universidade – *Pedagogia Hospitalar: profissionalização do pedagogo em espaço não escolar* – que sinaliza sua preocupação na formação continuada desse pedagogo. Dialogamos

com autores como Garcia (1999), Tardif (2010), Pimenta (1999), Libâneo (1999) e Imbernón (2000) sobre a questão da formação inicial e os desafios para atuar no campo da educação não formal, finalizando com o relato de experiência.

No quarto capítulo, apresentamos análises e discussões das informações produzidas na pesquisa. A análise foi realizada com base na relação dos procedimentos de observação e entrevista. A observação nos possibilitou um olhar minucioso sobre o campo da educação não formal da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR), os sujeitos envolvidos e o objeto da pesquisa, que são as práticas pedagógicas. Dessa forma, para compor a análise, organizamos os dados em temas que foram denominados da seguinte forma: 1 – Ser professor-pedagogo no campo da educação não formal e os desafios na prática; 2 – O fazer pedagógico no espaço da educação não formal: as limitações da formação e os saberes desenvolvidos da experiência; 3 – O planejamento como um “gigante” a ser compreendido e as possibilidades de conhecimentos a serem construídas; 4 – Inovar: a busca pelo perfil profissional pedagógica no campo da educação não formal.

Nas considerações finais, problematizam-se os resultados da pesquisa de forma sintetizada, com enfoque em algumas indagações e sugestões, emergidas durante todo o processo de investigação, que sem dúvida, demandarão novos aprofundamentos.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 REFLETINDO SOBRE O OBJETO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA

O pensar e o desejo de pesquisar sobre as práticas pedagógicas de pedagogos no campo da educação não formal emergiram de experiências que construí como professora de crianças/adolescentes hospitalizadas, no projeto Classe Hospitalar do Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo, mais especificamente no Hospital Instituto da Criança (Icr)⁵, por aproximadamente quatro anos (2006 a 2010), tivemos a oportunidade de vivenciar e (re)organizar variadas práticas pedagógicas, que foram difíceis de adaptação, pois não haviam sido contextualizadas em nenhum momento durante o processo de minha formação inicial.

O trabalho nesse ambiente, com discentes hospitalizados, exigiu conhecimentos específicos, tais como: trabalhar com crianças medicadas e que não saem do leito devido à necessidade dos aparelhos para viver; o espaço de trabalho não é uma sala de aula, mas um corredor com muitos leitos; trabalhar ao mesmo tempo com diferentes níveis/anos/idades de aprendizagem; ter que lidar com a *morte* dos alunos; enfrentar dificuldades de aprendizagem com frequência; ministrar aula quando o aluno desejar e se estiver com condição para tal.

Tudo isso é somado a outros elementos, que fazem parte do pensar sobre a ação pedagógica como uma ação contínua de (re)significar e (re)construir o trabalho todos os dias, que trouxe inquietações e impulsionaram o querer acerca do objeto de investigação aqui apresentado.

Partindo da nossa experiência como professora em um contexto fora da escola, muitas foram as questões na busca de compreender como vêm sendo desenvolvidas as ações pedagógicas do pedagogo fora do contexto escolar, quais sejam: quais saberes vêm sendo construídos dentro de espaços como hospitais e ONGs? Quais seriam as possíveis dificuldades encontradas e superações no dia a dia do trabalho realizado? Como tem sido pensada a atividade no que se refere à organização, elaboração, execução e avaliação? Como o pedagogo tem pensado nos seus fazeres além dos muros escolares? Assim, buscamos ter acesso aos conhecimentos construídos nesses contextos, em que ocorre a educação não formal com os educadores, para compreender quais são os seus desafios e as suas significâncias de tais contextos.

⁵ Instituto da Criança (Icr) é um hospital que atende somente crianças (0 a 18 anos), pertencente ao Hospital das Clínicas de São Paulo, a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – HC- FMUSP.

Compartilhamos a ideia de que as práticas pedagógicas, campo de mobilização de saberes e de produção de conhecimento podem ser consideradas formativas, visto que possibilitam ao profissional da educação sempre estar em formação⁶, ao construir e reelaborar seus saberes.

Para investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas, tivemos como foco uma pedagoga, que atua na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR), que atende crianças de idades diversas que moram ou vêm a Mossoró em busca de tratamento. Salientamos que esse atendimento pedagógico é similar ao que motivou esta pesquisa, mas diferente em contexto e propósito, pois, nesse caso, o atendimento pedagógico é realizado em um local nomeado de “Casa de Apoio” e foca-se no reforço escolar. Portanto, não diz respeito às especificidades do atendimento da Classe Hospitalar, mesmo se tratando de crianças muitas vezes com patologias. Ressaltemos também que a *Casa* recebe filhos de pacientes em tratamento.

No contexto fora da escola, de acordo com Zucchetti e Moura (2007), as práticas pedagógicas têm sido compreendidas como práticas socioeducativas⁷. Complementando esse discurso, Gohn (2010) infere afirma que as práticas pedagógicas possuem a finalidade de abrir janelas de conhecimento sobre o mundo circundante aos indivíduos e às suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. A partir disso, um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e para as necessidades de quem que dele participa.

Com efeito, são práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, em organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferia das grandes cidades, dentre outros. Todos desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade e formação para o trabalho, mas não apresentam com detalhes os elementos relativos às ações pedagógicas dentro desses espaços.

Para entendermos a prática pedagógica no espaço educativo não formal e de que maneira o compartilhamento de seus significados promove condições para o desenvolvimento

⁶ Segundo Garcia (1999, p. 19), “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. E amplia o entendimento trazendo a formação como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos.

⁷ Atividades socioeducativas têm sido ofertadas às crianças e aos jovens a fim de ocupar o seu tempo livre, predominando ações de caráter assistencial.

de aprendizagens dos aprendentes⁸ envolvidos, inicialmente, houve a necessidade de compreender qual prática pedagógica estávamos abordando. Assim, enfocaremos brevemente sobre o seu significado em uma perspectiva etimológica e, em seguida, analisamos o desenvolvimento do conceito de prática pedagógica, considerando algumas de suas tendências.

A palavra prática de acordo com os dicionários⁹, significa ato ou efeito de praticar, rotina, hábito, saber provindo da experiência ou, ainda, aplicação de determinada teoria.

No mesmo sentido, Vázquez (1977 *apud* TELES, 2010) afirma que a prática é toda atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como *práxis* adequada a fins específicos. Para compreender o significado de a *práxis*, podemos citar Paulo Freire (2011, p. 121), que afirma:

Os homens são seres de *práxis* são seres do fazer. Se os homens são seres do fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é *práxis*, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine, o que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...].

Podemos entender a prática como uma atividade derivada de um fazer do homem, uma ação que deve ser pensada, planejada e fundamentada em teorias orientadoras do/no seu fazer, possibilita, assim, um trabalho em que haja transformações do meio e dos sujeitos envolvidos, uma prática social.

A prática pedagógica, nos escritos de Veiga (1994), destaca-se como uma ação orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos essencialmente pertinentes ao professor no seu dever como educador, pela busca de condições necessárias à sua realização e, está inserida no contexto da prática social, pela leitura da realidade, como conteúdo e objeto de conhecimento.

A prática pedagógica é representada por um conjunto de ideias constituídas pelas teorias pedagógicas, sistematizadas a partir de sua realização dentro das condições concretas de vida e de trabalho. Conforme Alves e Garcia (2002, p. 77), afirmam:

⁸ Aprendentes – entendemos como os sujeitos que estão envolvidos no processo de aprendizagem. Para aprofundar a discussão, ver: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

⁹ Etimologicamente, reportamo-nos ao conceito de prática tomando como referência os dicionários de Língua Portuguesa *Aurélio* e *Michaelis*.

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo método e categorias.

Nesse sentido, compreendemos a prática pedagógica como a ação do educador elaborada no processo de ensino e desenvolvimento do conhecimento, que envolve desde a pesquisa inicial para a preparação da aula até a etapa final desse complexo e amplo processo, que corresponde ao aprendizado do aluno. Portanto, a prática pedagógica diz respeito a um conjunto de etapas formuladas pelos educadores para o exercício de suas funções profissionais (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2009).

Dentre as etapas desse complexo processo de ação do professor, ressaltamos: o desenvolvimento e aquisição de saberes, a sondagem inicial, a construção do conhecimento a partir de saberes formados por outros, a elaboração do plano de aula, a aula propriamente dita, a elaboração de aprendizagens com os alunos, a reflexão sobre a aula, o conhecimento produzido em conjunto com os alunos e a avaliação do processo. Salientamos que compreendemos que esse processo não é linear, mas possui variadas etapas continuamente.

Enfim, o campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação entre professor e alunos, concepção de educação e contextos) constitui o fazer do pedagogo, que é concebido como uma ação cercada de saberes que se (re)estruturam e se (re)significam em um processo espiral. Essa perspectiva fundamenta o nosso olhar sobre o objeto desta pesquisa.

Ressaltando questões que envolvem os entendimentos acerca das práticas pedagógicas e os locais em que podem ser desenvolvidas, pontuamos que nosso objeto de estudo trata-se das ações do pedagogo, que está envolvido com o processo de ensino no campo da educação não formal, ressaltamos que nosso entendimento sobre as práticas pedagógicas não se limita a compreendê-las somente em sala de aula, pois as ações do profissional da educação são diversas, não se restringem somente aos fazeres da docência.

De acordo com Pimenta (1999, 2002), Libâneo (1999) e Franco (2012), a formação do professor envolve aspectos que vão além da docência, que possibilita ao pedagogo assumir diferentes situações que envolvam as práticas pedagógicas, que se desenvolvem e se moldam conforme o contexto em que estão inseridas.

Para tanto, optamos pelo o estudo de cunho qualitativo, assumindo a abordagem Etnometodológica da Educação, com base em Coulon (1995b), que considera essa perspectiva

como o caminho que permite desenvolver olhares e compreender os elementos envolvidos no objeto da pesquisa, que possibilitou uma leitura detalhada e cuidadosa do nosso objeto de investigação.

2.2 SITUANDO A PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo adota o seguinte posicionamento metodológico: uma pesquisa que tem como foco o sujeito, deve levar em consideração que o ser humano não passivo, pois interpreta o mundo em que vive, continuamente, e reflete sobre suas ações, na busca de modificar seu meio. Assim sendo, o uso da metodologia de cunho qualitativo insere-se positivamente dentro do contexto da educação.

De acordo com Oliveira (2007, p. 37), a pesquisa qualitativa recebe muitas as interpretações e, dentre as diversas conceituações, é possível atribuir o seguinte significado: “[...]um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, que está preocupado mais com o processo do que com o produto e procura retratar a perspectiva dos participantes. Dessa forma, o pesquisador estuda a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre, e procura dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados atribuídos pelas pessoas, que vivenciam um contexto social.

Seguindo as ideias desses autores, consideramos que a investigação qualitativa em educação exige que os fenômenos educacionais sejam examinados com o pensamento de que nada é trivial, pois tudo tem um potencial para construir pesquisas, e estabelecer compreensões esclarecedoras acerca de nosso objeto de estudo.

Podemos nos apoiar em cinco características dessa pesquisa: o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador também faz parte da pesquisa; é descritiva; há mais interesse pelo processo do que pelos resultados; tende-se a analisar os dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital nessa abordagem.

Concernente a esse cenário, o lócus do estudo apresenta-se como dispositivo essencial na interpretação do universo que compõe a investigação. Frequentar os locais de investigação significa de o pesquisador está preocupado com o contexto, pois as ações podem

ser mais bem compreendidas, quando observadas no seu ambiente habitual, e assim, ganha significados.

Biklen e Bogdan (1994) afirmam que o objetivo de compreender, com bastante detalhe, o que os professores, os diretores e os estudantes pensam e como desenvolvem os seus quadros de referência. Para esses autores, o investigador qualitativo, ao divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto, perde de vista o significado dos acontecimentos.

Na Figura 1, mostramos a ilustração que sintetiza a estrutura do referencial teórico e metodológico desta pesquisa.

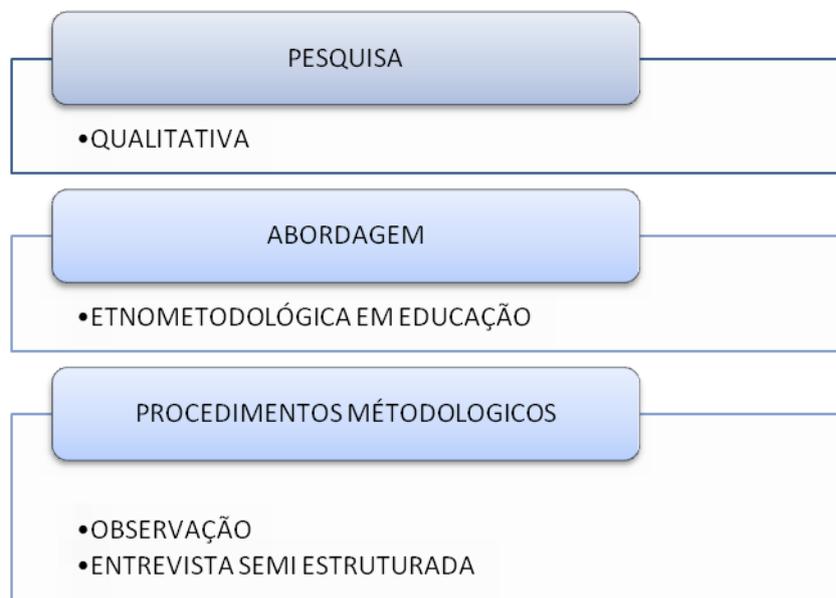


Figura 1: Síntese da estrutura teórica e metodológica da pesquisa

Fonte: Dados obtidos a partir de estudos construídos acerca de Biklen e Bogdan (1994) e Coulon (1995a, 1995b).

Diante da delimitação do objeto de estudo, da definição dos objetivos e da problemática, que esta pesquisa envolve, reforçamos a escolha da pesquisa qualitativa para o tratamento metodológico de análise da temática. Esse tipo de pesquisa que tem a intenção de apreender, com maior profundidade, a realidade estudada. Assim, com a intenção de identificar como vêm se desenvolvendo as práticas pedagógicas do campo da educação não formal que são desenvolvidas na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR), buscamos nos apoiar na abordagem etnometodológica da Educação.

2.3 A ABORDAGEM ETNOMETODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Para refletir sobre a proposta de pesquisa, adotamos a Etnometodologia da Educação, com base em Coulon (1995a, 1995b), pois esse caminho nos permite desenvolver e assumir olhares e leituras detalhados e cuidadosos sobre o nosso objeto de estudo. Conforme Barbosa e Barbosa (2009), a abordagem etnometodológica, no âmbito das pesquisas, contribui para inverter as proposições: em vez de acentuar a busca pela explicação, procura dar ênfase à compreensão do sentido do objeto estudado.

De caráter compreensivo, a Etnometodologia, surgida na Califórnia, nos anos 1960, é uma corrente da sociologia americana. A obra *Studies in Ethnomethodology*, de Harold Garfinkel, é considerada o marco inicial dessa corrente, que teve como base principal uma análise das crenças e dos comportamentos do senso comum como os constituintes necessários de *todo comportamento socialmente organizado*. Dessa forma, a abordagem destaca-se por ser uma teoria social focada no interesse de compreender a organização social mediante a valorização das ações cotidianas dos autores envolvidos nos processos sociais. “Mais que uma teoria constituída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual” (COULON, 1995b, p. 7).

Enfim. Segundo Coulon (1995a), a Etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a Etnometodologia é o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais, quer sejam eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser vista como uma atividade prática.

Para se apoiar nessa concepção etnometodológica, Coulon (1995a), em seus estudos, elaborou cinco conceitos-chave para nortear o trabalho: *ações práticas*, compreender o que de fato acontece no cotidiano do profissional atuante na educação; *reflexividade*, verificar quando o discurso apresenta características que podem ser utilizadas para descrever o mundo social desse profissional; a *relatabilidade*, atentar para a existência de uma lógica do senso comum que os autores utilizam para se fazerem compreender. Em outras palavras, não é a descrição pura e simples da realidade considerada pré-constituída, “[...] mas enquanto essa descrição em se realizando, ‘fabrica’ o mundo, o constrói” (COULON, 1995a, p. 46); prosseguindo, a *indicialidade*, a atenção com que devemos anotar e tentar compreender os termos indiciais, isto é, termos que a princípio não compreendemos; e, por último, a *noção de membro*, ou seja, sentir e pertencer a um grupo. A noção de pertencimento é fundamental na abordagem etnometodológica, pois essa noção é condição prévia para toda a atividade de análise e descrição das atividades sociais do grupo pesquisado.

Na Figura 2, mostramos a ilustração que sintetiza a estrutura dos conceitos-chaves da Etnometodologia, que possibilitam ao pesquisador um norte para desenvolver-se como tal.



Figura 2: Síntese da estrutura dos conceitos elaborados por Alan Coulon na Etnometodologia
Fonte: Dados obtidos a partir dos estudos de Coulon (1995a).

Cabe ao pesquisador a sensibilidade de perceber que pesquisar etnometodologicamente é compreender, que todos os acontecimentos ao redor do seu objeto de investigação são dados relevantes, contemplando o todo dentro de um contexto, e que as práticas sociais são construídas no seu cotidiano. Quanto aos procedimentos metodológicos como instrumentos desta pesquisa, compartilhado dos princípios dessa abordagem, foram utilizadas a observação semiestruturada e a entrevista semiestruturada, sobre as quais trataremos no próximo item.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para o trabalho foram a *observação semiestruturada* e a *entrevista semiestruturada*, servido, assim, como meios de apreensão dos dados da pesquisa. A opção pelos procedimentos metodológicos mencionados deu-se em virtude de entendermos que eles são favoráveis ao processo de reflexão sobre o objeto proposto de análise. Os instrumentos escolhidos viabilizaram a articulação entre teoria e prática e nos possibilitaram o fortalecimento dos dados obtidos, promovendo o diálogo e a internalização de novos sentidos e significados, que conduzam as mudanças qualitativas no processo educativo. A seguir, discorreremos acerca de cada instrumento empregado na pesquisa.

2.4.1 Observação

Escolhemos como técnica científica¹⁰ de pesquisa a *observação assistemática, não estruturada ou semiestruturada*, a qual, segundo Vianna (2007), consiste na possibilidade de o observador integrar-se na cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos atores sociais da observação, eliminando a sua própria visão.

Partimos, assim, do posicionamento, neste trabalho, de que observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto, construindo um conhecimento claro e real. Para tanto, é necessário compreender que o pesquisador não está simplesmente olhando o que acontece, mas, observando com um olhar treinado em busca de certos acontecimentos específicos, possibilitado, dessa forma, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.

Vianna (2007) define a observação como sendo um processo empírico por intermédio do qual, usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais, esta uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas na educação.

À guisa de conclusão, as anotações realizadas através da observação foram para relatar o máximo de observações possíveis no dia a dia, ou seja, aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse, o que foi dito e quais mudanças ocorreram no contexto (VIANNA, 2007).

2.4.2 Entrevista

O procedimento entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), é utilizado para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitido ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, tendo como foco a intenção de buscar opiniões, concepções, expectativas, percepções do objeto e fatos ou, ainda, de complementar informações sobre acontecimentos ocorridos, que não puderam ser observados pelo pesquisador, tendo como característica principal a utilização de um roteiro previamente elaborado, combinando perguntas abertas e fechadas, a partir das quais o

¹⁰ Técnica científica compreendida a partir do momento em que passa por sistematização e planejamento.

informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. A entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987, p. 152):

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Ao pesquisador, cabe ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades. Portanto, é recomendado que siga um conjunto de questões previamente definidas, podendo, porém, ser realizada em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

2.5 INTERAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos utilizados na produção dos dados desta pesquisa foram selecionados tendo em vista os objetivos e a questão norteadora da investigação, que possibilitou, desse modo, um agrupamento facilitador dos dados colhidos, como demonstra a Figura 3.



Figura 3: Interação entre os instrumentos da pesquisa
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O primeiro dia de pesquisa de campo foi marcado pela socialização da pesquisadora com as pedagogas colaboradoras¹¹ envolvidas, pela apresentação do objeto e dos objetivos do trabalho, pelas atribuições e negociação de questões de caráter prático, tais como:

¹¹ O lócus da investigação eram duas pedagogas, mas, durante esse momento, partindo da proposta da pesquisa, que é a de analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, optamos por trabalhar com uma pedagoga, a responsável pelo atendimento pedagógico da associação.

dias, instrumentos de anotações, horas e tempo de investigação. Nesse primeiro momento, portanto, focamos no esclarecimento de como ocorreria o processo da pesquisa e, também, obtivemos dados do fazer e da organização do espaço.

A proposta de trabalho em campo com o objetivo de coleta de dados foi dividida em dois momentos: a observação e posteriormente a entrevista, já focada e direcionada para o fortalecimento do que havíamos observado e eleito como essencial à pesquisa.

A observação é uma atividade que requer certa sistematização. É preciso decidir sobre o que, quem, quando, como e para que observar. Dessa forma, elaboramos um roteiro como norteador, considerado todos os componentes possíveis que contemplam o processo educativo focado dentro do campo da educação não formal:

a) **ASPECTOS FÍSICOS E MATERIAIS DO ESPAÇO NÃO FORMAL:** a localização do espaço e as implicações sociais e econômicas relacionadas a esse aspecto; o mobiliário (mesas, cadeiras, carteiras etc. e sua relação com as necessidades dos sujeitos envolvidos); os equipamentos e o material didático; as condições de acessibilidade para sujeitos com necessidades educacionais especiais.

b) **A DINÂMICA DO COTIDIANO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:** o funcionamento do ambiente como um todo, desde a recepção até a direção; observar, descrever e analisar os trâmites administrativos e burocráticos básicos do atendimento pedagógico, como a admissão de sujeitos atendidos, o arquivamento de dados, a emissão de controle e comprovantes de participação dos atendimentos e os critérios para a organização das ações pedagógicas; a relação do trabalho desenvolvido no espaço educativo não formal com a comunidade; quais as relações dos pedagogos com a equipe do ambiente; elaboração de critérios do horário das atividades; o tempo de duração; e quais as atividades desenvolvidas.

c) **CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:** processo de elaboração e acompanhamento de projetos e ações pedagógicas e sua materialização no cotidiano; reuniões administrativas e pedagógicas, como e quando acontecem, formas de registro, quais as finalidades; como se dá o planejamento e sua relação com os profissionais envolvidos, focando o pedagogo; identificação, nos documentos consultados e nas práticas observadas, das concepções de aprendizagem, de educação e de avaliação que permeiam as práticas pedagógicas nos contextos além dos muros escolares; relações entre o que se propõe e o que se efetiva nesse sentido; análise do modo como acontece a implementação dessas práticas.

d) A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: sondagem inicial, elaboração do plano de aula, escolha dos materiais, utilização do material didático (livros didáticos, jogos, livros paradidáticos etc.), utilização dos recursos didáticos e tecnológicos, metodologia, aula propriamente dita, elaboração de aprendizagens com os alunos, reflexão sobre a aula, conhecimento produzido em conjunto com os alunos e avaliação do processo.

Após a observação, a entrevista semiestruturada foi similar a uma conversa que possibilitou ao pesquisada aprofundar o entendimento sobre questões acerca do objeto pesquisado e foi aplicada somente com a pedagoga que desenvolvia atividades pedagógicas da *Casa*. Para o momento da entrevista, tivemos como apoio um roteiro de perguntas elaboradas anteriormente, focado o entendimento sobre o que o sujeito da pesquisa compreendia sobre a educação não formal, os saberes específicos de sua formação inicial, o seu entendimento acerca do seu fazer pedagógico e de suas limitações.

No Quadro 1, mostramos uma ilustração sintetizante do roteiro elaborado com as perguntas utilizadas como norte para a entrevista com a pedagoga que exerce as práticas pedagógicas dentro da AAPCMR. Esse quadro foi organizando a partir dos dados coletados na observação.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

1. O que você compreende por educação não formal?
2. Por que escolheu ser pedagoga no campo da educação não formal?
3. O que é ser um professor fora do contexto escolar?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

FORMAÇÃO INICIAL

1. Para você, quais são os saberes necessários a serem desenvolvidos nesse contexto que você não viu ou desenvolveu no processo de formação inicial?
2. Partindo de suas experiências, quais são os desafios do Curso de Pedagogia para a atuação do pedagogo na educação não formal?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PRÁTICAS

1. Gostaria de iniciar nossa conversa sobre as suas práticas

PEDAGÓGICAS	dentro do contexto <i>Casa</i> , na perspectiva de como você tem compreendido/ percebido suas práticas pedagógicas?
	2. Como você descreveria as práticas pedagógicas que você desenvolve: iguais ou diferentes das da escola? E no que diferem?
	3. Vocês têm um Projeto Pedagógico, na instituição que norteia suas práticas?
	4. Há planejamento coletivo para suas práticas pedagógicas?
	5. Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados?
	6. Para a elaboração de uma atividade ou simples plano de trabalho, você parte de onde? Como você pensa nos objetivos, na preparação, na execução, na avaliação, enfim, no desenvolvimento das atividades com seus alunos?
	7. Nas observações realizadas, percebe-se que você encontra algumas dificuldades que afetam seu trabalho diário. Como você tem tratado essa situação e quais os caminhos que você identifica como importantes para solucioná-las?
	8. Você conseguiria nos dizer ou medir o quanto seu atendimento pedagógico tem contribuído para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças atendidas na <i>Casa</i> ?

Quadro 1 -: Síntese do roteiro da entrevista realizada com a pedagoga no dia 12-12-2012

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora e pela orientadora.

2.6 UNIDADES E INFORMAÇÕES DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste momento do trabalho, dedicamo-nos à compreensão dos quatro pressupostos teórico-metodológicos: 1 – *Educação não formal*, ações educativas que são organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos; 2 – *Formação inicial*, a base da profissionalização do professor e a responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos; 3 – *Espaço educativo*, qualquer ação que exista está inserida em um contexto, o qual relaciona e interfere na ação; e 4 – *Prática repetitiva e/ou reflexiva*, essas pensadas e desenvolvidas no dia a dia do pedagogo, para nos possibilitar, assim, ir a campo com maior entendimento do que queríamos abordar.

Na Figura 4, demonstramos, sinteticamente, os pressupostos teóricos que serviram de apoio para a pesquisa:

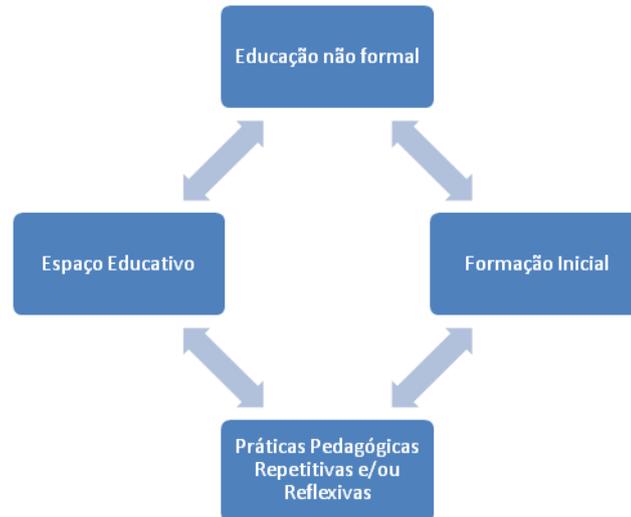


Figura 4: Síntese dos pressupostos teóricos da pesquisa
 Fonte: Dados organizados pela pesquisadora e pela orientadora.

2.7 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Para a discussão sobre a educação não formal, eixo deste trabalho, partimos de reflexões acerca da educação, que tem tido a função de preparar o sujeito para encarar os desafios que a atual sociedade tem imposto em diversos âmbitos, em função das demandas sociais. Essa educação se apresenta como um fator de esperança, que visa cidadania, oportunidade entre as pessoas, consciência de que é possível transformar e conviver com as diferenças e que o bem-estar individual é decorrente do bem-estar coletivo, dentro de um contexto chamado Brasil, um país caracterizado por imensa desigualdade e contradições.

Segundo Ander-Egg (1999) a Educação compreende como um conjunto de ações, que devem, ao mesmo tempo, levar o sujeito a desenvolver capacidades intelectuais, valores, normas, comportamentos, e também, produzir e aprender conhecimentos, que promovam a sua inserção na sociedade.

Brandão (2007) acrescenta que a educação e o sujeito são inseparáveis e que o aprender e o ensinar perpassam toda a vida, pois ninguém escapa da educação. “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela” (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, diz:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Se a educação perpassa toda nossa vida, em vários momentos e em diversos locais, Brandão (2007) também afirma que não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante.

Na literatura especializada, pesquisadores como Libâneo (1999), Afonso (1989), Gohn (2010), Trilla e Ghanem (2008) e Park (2007) têm se dedicado a compreender os campos que percorrem a educação, como vem se construindo e como se dá, apresentando-a nas três formas: formal, não formal e informal¹².

A educação não formal, à qual nos temos dedicado, tem sido compreendida como aquela que está fora dos muros da escola, mas que possui certo grau de sistematização, planejamento e organização em suas ações pedagógicas. Porém, quando nos aprofundamos nos estudos, surgiram outras questões: como está sendo desenvolvida a educação não formal? Onde podemos considerar que há educação não formal? Para quem, quando e por quê?

A educação não formal e a sua significância tomam força na metade dos anos 1970 devido aos significativos avanços e ao crescimento dos diversos espaços educativos, período do processo de redemocratização do país. Todo esse processo vem aliado à luta de vários setores da sociedade, que ganhou força nos anos 1990, em virtude das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, tendo como consequência o aumento da desigualdade social. Segundo Fernandes e Park (2007), na atualidade, a construção do termo *não formal* ainda passa por críticas relacionadas à terminologia, à suas práticas e às orientações no contexto atual.

De acordo com Park (2007), os termos absorvidos para comporem o campo da educação não formal, trazem consigo um imaginário de sentimentos que implica formas de se relacionar com o conhecimento, nos modos de fazer educação e na relação entre quem ensina e aprende. Essas formas são mais ou menos abertas, flexíveis, criativas, transgressoras, transformadoras ou conservadoras.

¹² A *educação formal* compreenderia o *sistema educacional* altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade, a *educação não formal* é toda atividade organizada, sistematizada, educativa e realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis, e a *educação informal* compreende um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio – definição dos pioneiros Coombs e Ahmed (1974 *apud* TRILLA, 2008).

Complementando, Gendales e Mariño (2006) dizem que, na década de 1960, a definição de educação não formal já se encontrava em um documento da UNESCO, chamado “A crise mundial da educação”. Em 1974, houve um estudo e um aprofundamento conceitual elaborado por Coombs e Ahmed. No Brasil, em 1983, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) preocupou-se em elaborar um material de divulgação interna com o nome *Em Aberto*, que reuniu autores como Alfonso Castilho, Pablo Latapí, Rolando N. Pinto Contreras e Roberto Ballalai para discutirem sobre a educação não formal, que em alguns momentos foi chamada de Educação Popular.

Enfim, para a denominação de educação não formal, encontramos variados nomes, tais como: processos de ensino-aprendizagem extraescolares, educação não escolar, atividade extraclasse, educação popular, educação em espaço não escolar, práticas profissionalizantes e/ou apoio socioeducativo.

Em nossos estudos, foi possível ver que as ações da educação não formal são de um histórico de práticas diversificadas para diferentes idades, provenientes de diferentes áreas e grupos sociais: educação, saúde, economia, artes, lazer, assistência social, políticas públicas, educação ambiental, mídia, movimentos sociais, dentre outros. Podemos observá-las em Organizações não governamentais - ONGs, museus, hospitais, igrejas, ou seja, instituições que estão fora do marco escolar, podendo ser nomeadas, assim, de espaços não formais.

Um ponto relevante a sinalizar é que, ao falar em não formal, pensamos nas ações dos movimentos sociais nas lutas pelos exercícios da cidadania¹³. Contudo, não requer pensá-la somente como opção exclusiva das classes emergentes ou desfavorecidas na busca de conquistar seus direitos negados pelas desigualdades sociais.

A educação não formal tem com ponto que a marca que é oferecer oportunidades ao sujeito de condições para desenvolver conhecimentos que lhe possibilitem a ele lutar pelos seus direitos. De que maneira podem fazer isso? Através da formação continuada (ou qualificação); de projetos mediante ONGs que possibilitam o acesso a *educações*, uma vez não terem sido ofertados no tempo desejado e/ou determinado por lei. No caso de crianças/adolescentes hospitalizados ausentes de escolas por motivos de saúde, há a

¹³ Para esta pesquisa, temos o conceito de cidadania de Ferreira (1993, p. 19), que diz: “Ora ela é tratada como nacionalidade, ora traz em si juízos de valor, aparecendo associada ao aspecto positivo da vida social do homem, em contraste com a negatividade da não cidadania, a marginalidade. Alinham-se nesta perspectiva o ideário da integração e da participação do indivíduo na sociedade e a ideia de civilidade, em oposição à rudeza [...]. Podemos dizer, no entanto, que não é possível visualizar a cidadania como um ‘em-si’, pois ela se fundamenta em pressupostos histórico-filosóficos. Com as cores, que não podem ser pensadas sem extensão, cidadania só se configura quando encarnada em um indivíduo, o cidadão. É ele que realiza sua existência, enquanto ela lhe confere uma identidade”.

possibilidade de continuidade dos seus estudos através das chamadas Classes Hospitalares; dos atendimentos domiciliares e pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); entre outros.

Compreendemos a importância e significância das ações educativas nesses espaços não formais. Percebemos que, em seus estudos, Gohn (2010, p. 19) avança a respeito da compreensão da educação não formal, afirmando:

[...] que é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas e acrescenta: a educação não formal, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimentos sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam.

Para Gohn (2010): existe processo educativo, no interior dos processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares, que tem como pressuposto básico uma concepção de educação, que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. Podemos perceber que o grande *educador* é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos, podendo ser um profissional da educação, o pedagogo.

Acreditamos que o pedagogo é o profissional, que atua em várias instâncias das ações educativas, 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. Seguimos no caminho de Libâneo e Pimenta (1999) sobre sua definição do profissional da educação, que vai ao encontro com as intenções da educação não formal. Para esses autores, o profissional da educação

[...]é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade [...] (LIBANÊO; PIMENTA, 1999, p. 262).

A educação não formal corresponde a ações educativas, cujas práticas se encontram fora, em diferentes lugares: hospitais, ONGs, APAE, museus, movimentos sociais, dentre outros.

Ações educativas essas compreendida como aquela que apresentam certa sistematização, organização, planejamento, intencionalidade e está comprometida com ações sociais. Em nossos estudos, foi possível perceber também que, os objetivos das ações educativas desses contextos, estão centrados na realidade de seus atendentes, que as práticas pedagógicas focam, na maioria das vezes, em uma ação individualizada, que as atividades pedagógicas vão se alternando conforme a necessidade do grupo e que há autonomia das escolhas no fazer que permitam ao educando a construção e (re)construção de conhecimentos voltados para o saber ser e o saber fazer, dando-lhes condição de (re)ler e interferir em sua realidade quando desejar, o que Souza Santos (2007) e Paulo Freire (1997) chamam de emancipação do sujeito¹⁴.

Finalizando, podemos constatar que a ação pedagógica no campo da educação não formal, como apresentam Park (2007), Gohn (2010), Libâneo (1999) e outros, tem tido um crescimento significativo na última década, pois a sociedade tem solicitado pedagogos para a atuação. Também percebemos que a educação não formal não requer pensá-la somente como opção exclusiva para as classes emergentes ou desfavorecidas na busca de conquistar seus direitos negados pelas desigualdades sociais, dado que constatamos que há um interesse da academia e produções de trabalhos acerca do tema.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Parecer CNE/CP n°. 5/2005 – salientam a importância e a necessidade de formar educadores para atuarem nos processos educativos de âmbito escolar e de espaços não escolares¹⁵.

Os trabalhos desenvolvidos pelo campo da educação não formal têm tido um grande potencial formativo. Possibilitam mudanças, transformações de conhecimentos e valores das pessoas, assim possibilita espaços de encontro que permitem ir além dos próprios limites, tendo como eixo o reconhecimento e a valorização dos aprendizados gerados nas experiências e contribuindo para tornar mais fáceis a interpretação da realidade e a inserção à vida e a experiências em contextos mais amplos.

¹⁴ Saberes que o sujeito constrói e que o possibilitam a interferir e transformar sua realidade, além do fortalecimento de sua identidade dentro do grupo. Conceito elaborado a partir de leituras de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. Consultar: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

¹⁵ No contexto educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer n°. 05/2005, não definem o conceito de espaço não escolar. Em consequência, muitas interpretações são construídas, gerando definições diversas e equívocos acerca de seu real sentido por parte dos educadores.

Com base nos estudos realizados, constatamos que em pesquisas empíricas poucos são os dados obtidos sobre as práticas pedagógicas de pedagogos no campo da educação não formal. Diante disso, novas questões foram levantadas, a saber: como estão sendo organizadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas desses diferentes espaços educativos? Qual a relação entre educador-conhecimento-aprendente? O que tem sido ensinar nesses contextos? Quais são os recursos didáticos utilizados pelos pedagogos em suas aulas/oficinas e atividades? Há diferenças na maneira como ministram aulas na escola?

2.8 FORMAÇÃO INICIAL: O ALICERCE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Discutir a formação como alicerce da prática pedagógica nos remete, inicialmente, ao pensamento Nóvoa (1999, p. 25) de que a formação não se elabora por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, pois tem como fundamento um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)elaboração contínua de uma identidade pessoal.

Nessa mesma linha de pensamento, temos Fávero (1981 *apud* CANDAU, 1993, p.61), que destaca:

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se reproduz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.

A formação é vista como um processo, numa perspectiva ampliada, preocupada com o conhecimento, com a atuação do pedagogo, e com as práticas do pedagogo, no contexto escolar e em espaços diferenciados do ambiente da escola, nesse caso, o campo da educação não formal. Exige repensar o papel das agências formadoras, e das propostas curriculares. Esse repensar perpassa um olhar nas mudanças que aconteceram e estão acontecendo no campo social, político, econômico, cultural e chegam ao campo da educação formal e não formal, e na formação do professor.

O ponto de partida, como chama a atenção Imbernón (2010), é reconhecer essas “mudanças” e abandonar uma concepção de formação docente voltada para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, predominante no século XIX. Avançamos no século XX, mas

ainda temos presente o centralismo, o individualismo e a transmissão de conhecimento, que ainda, continuam excludentes. Assim, defendemos uma educação inclusiva e democrática.

Ao discutir a formação inicial, Imbernón (2010) refere-se à aquisição de um conhecimento profissional básico, de iniciação à profissão, isto é, um conhecimento pedagógico especializado proporcionado pela formação inicial, que também deve favorecer as bases de elaboração desse conhecimento. Alerta para o papel primordial das instituições ou cursos na preparação desse futuro professor, não somente em relação ao conhecimento profissional, mas também a todos os aspectos, que envolvem a profissão. O autor reforça sua proposição, afirmando:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos para serem receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2010, p. 61).

Observamos que os futuros professores são cobrados para novas tarefas e problemas que emergem da educação para o século XXI. Além da escola e dos desafios postos pela educação básica, são solicitados a atuarem em outros contextos. Assim, questionamos: Como a formação inicial vem cuidando dessa preparação? Com qual conhecimento? Com qual proposta pedagógica? Com qual currículo?

Garcia (1999) destaca que, para falar do currículo na formação inicial de professores, é preciso partir do modelo de escola, de ensino e de professor que se defende como válido. Apresenta cinco orientações conceituais sobre a formação de professores: acadêmica, tecnológica, personalista, prática e crítica, que correspondem a tantas outras imagens de professor, formando-o como especialista numa disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou como crítico.

Cada programa de formação traça um perfil de professor, de forma implícita ou explícita. Portanto, esse programa é político e ideológico, necessita de pesquisa, debates e questionamentos. Para o autor, as metas e finalidades na formação inicial do professor recaem em grandes preocupações, pois envolvem dimensões de conhecimento, destrezas, habilidades, competências e atitudes ou disposições.

Compreendemos que uma das questões centrais da formação inicial é delinear o tipo de profissional que se pretende formar, bem como que contexto e que ensino queremos que esse profissional desenvolva irá desenvolver com seus alunos. Portanto, a formação inicial abrange questões de cunho social, político, ideológico, cultural e econômico.

Para Sacristán (1990 *apud* Nóvoa, 1999), essas influências mais gerais inviabilizam o docente de deter a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa bem como a situação de desprofissionalização do professor. Esse profissional vive, de acordo com o estudioso, uma profissionalidade dividida, pois “[...] as profissões definem-se pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam” (SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1999, p. 68).

Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), que apontam a formação inicial do professor é a base para a profissionalização, considerada como o desenvolvimento contínuo da profissão, fundamentada na prática e na mobilização de conhecimentos específicos e de aperfeiçoamento de competências voltadas para a ação profissional. No percurso da profissionalização docente, faz-se necessário desenvolver junto aos professores novas referências para pensar sua prática e suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Os estudiosos citados discutem a profissionalização fundamentada em dois aspectos: um interno, referente à profissionalidade, e outro externo, ou seja, o professionismo. No primeiro, a profissionalidade, o professor adquire os conhecimentos imprescindíveis a suas atividades, próprios da profissão, que orientam sua prática e sua atuação profissional.

O professionismo ou profissionalismo é um processo externo da profissionalização, ou seja, é a reivindicação de um *status*, envolve negociações objetivando fazer com que a sociedade compreenda a especificidade da profissão. “É um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente” (RAMALHO, NÚÑEZ E GAUTHIER, 2003, p. 53).

Identificamos em diversas pesquisas que as atuais orientações para formação do professor buscam uma formação com base na profissionalização, formando um docente profissional. Essas orientações, de alguma forma, são expressas em documentos oficiais da política educacional. É preciso ter cuidado com os discursos, cujas ideias se entrelaçam, desembocam em objetivos “parecidos”, que são tomadas como justificativas nesses documentos. Até que ponto os entendimentos são “semelhantes”?

Reiteramos que a formação inicial assume essa tarefa de formar o professor profissional, exigência e desafio imposto às agências formadoras. As exigências da sociedade impõem novas possibilidades de formação e um espaço de atuação desse profissional. Há necessidade de reorganização e redirecionamento de projetos pedagógicos, que vislumbrem a profissionalização, não via obrigações legais, como destacam Ramalho, Núñez e Gauthier

(2003), mas como processo de apropriação progressiva dos professores, envolvidos em projetos individuais e coletivos.

2.9 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPETITIVAS E/OU REFLEXIVAS

As práticas pedagógicas nesta pesquisa tratar-se do objeto estudado, como também são como pressuposto teórico metodológico. São ações planejadas, fundamentadas, sistematizadas pelo professor, focando o processo favorável sobre ensinar e aprender, tendo, assim, como princípio uma ação pedagógica ancorada na ação-reflexão-ação, de forma a facilitar a (re)construção de novos conhecimentos. Compreendemos também que o fazer pedagógico do professor, ancorado na reflexão de sua prática, oferece lhe condições sempre se reorganizar como sujeito do fazer, possibilitando um processo de produção de saberes. Portanto, de acordo com Schön (2000), a utilização do conceito “reflexão na ação” propicia ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção profissional e a realização da “reflexão sobre a reflexão-na-ação” possibilita a investigação de sua prática de ensino, levando-o à transformação.

As práticas pedagógicas estão apoiadas na produção de um conjunto de ações do professor, de forma individual ou coletiva, que possibilitam a organização de situações de ensino-aprendizagem. Franco (2012) considera como práticas pedagógicas as que se organizam intencionalmente, para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas pelo contexto, em que está ocorrendo, isto é, elas se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. Nessa perspectiva, para a pesquisa, usamos dois tipos de práticas, repetitivas e/ou reflexivas, como norteadoras para o entendimento de como são desenvolvidas essas ações com a pedagoga da AAPCMR.

Para a discussão, Veiga (1994) apresenta dois tipos de práticas pedagógicas. Além de classificá-las, (co)relaciona a prática com um possível perfil do professor. Ou seja, um professor mais conversador, tradicional e transmissor de conhecimentos ou um professor mais articulador, mediador e fundamentado em uma perspectiva construtivista¹⁶.

A autora faz inferência ao conceito de prática repetitiva, na qual o professor é visto como um mero executor, não se reconhecendo na atividade pedagógica. Para Veiga (1994, p. 18),

¹⁶ Para conceber o conceito de construtivismo, consultar: MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

[...]essa se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas preestabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana –, há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora preexistente. Dessa forma, conhecendo previamente as leis e normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queiram, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação.

Em outra perspectiva, a prática pedagógica reflexiva, ao contrário da prática pedagógica repetitiva, apresenta-se em uma dimensão coletiva, que tem como alicerce a relação do professor com o aprendente. Dialogando com Rodrigues (1985), Veiga (1994, p. 21) defende que a prática pedagógica reflexiva tem como principal característica

[...] o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. É criativa, enquanto capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão.

A prática pedagógica constitui-se de elementos teóricos fundamentais para possibilitar a transformação de conhecimentos do sujeito, aliados à ação docente reflexiva. Trata-se de um processo dialógico entre teoria e prática, ou seja, a busca de um caminho trilhado a partir da junção do que antes se considerava como particularidades distintas.

No Quadro 2, demonstramos, sinteticamente, os pressupostos metodológicos que serviram de apoio para a análise da prática pedagógica no lócus da pesquisa AAPCMR:

	PRÁTICA PEDAGÓGICA REPETITIVA	PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA
BASE DE CONHECIMENTO	Fundamentada por conhecimentos e normas preestabelecidas	Fundamentada por conhecimentos teórico-práticos
CONCEITO	O fazer pedagógico é repetir ou imitar outra ação	O fazer pedagógico é criador, partindo da necessidade de cada sujeito
OBJETIVO	Transmitir os conteúdos programados	Organizar situações de ensino-aprendizagem que reflitam sobre a realidade em contexto
FUNÇÃO DO PROFESSOR	Transmissor	Facilitador/estimulador
FUNÇÃO DO ALUNO	Passivo	Ativo

Quadro 2 - – Representação da compreensão sobre práticas pedagógicas repetitivas e reflexivas
 Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, inspirada em Veiga (1994).

As práticas pedagógicas, além de estarem relacionadas diretamente com a questão do fazer do pedagogo, são também o campo de mobilização de saberes e de produção de conhecimento, podendo ser consideradas formativas, visto que o professor se forma ao construir e reelaborar seus saberes. Esses saberes construídos nos fazeres do dia a dia da atuação do professor dão possibilidades de desenvolver as especificidades da sua prática pedagógica.

Kramer (1993), continuando esse debate, afirma que o fazer do professor não é estático e linear, mas compartilha de momentos que vão muitas vezes de uma ação repetitiva a momentos de uma ação-reflexão. Assim sendo, a prática pedagógica do professor não pode ser definida sempre como repetitiva e/ou reflexiva. Há momentos em que a prática pedagógica transita e se faz entre o refletir e o repetir, pois está condicionada por fatores externos e internos e, em consequência, redimensiona seu construir.

De acordo com Schön (2000), os ambientes institucionais particulares da profissão proporcionam aos profissionais o “conhecer-na-prática”, por meio de suas atividades características e situações rotineiras da prática. Partindo dessa afirmação, podemos avançar no que se refere à importância do contexto em que estão inseridas as práticas do educador, pois compreendemos que a ação do professor está diretamente relacionada a uma prática, que se perpetua repetitivamente ou possibilita ao professor saberes e condições necessários para um fazer reflexivo transformador do processo de aprendizagem.

2.10 ESPAÇO EDUCATIVO: O CONTEXTO ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

Para nossa compreensão sobre o pressuposto teórico *espaço educativo*, iniciamos compartilhando as ideias de Mayumi Souza Lima¹⁷ (1994), a qual afirma que o espaço educativo é todo espaço que possibilita e estimula, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe esse caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra.

Assim, há a importância do ambiente¹⁸ como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, através do qual podemos ser capazes de ler e significar as possíveis ações construídas. Um espaço que pode ser, além de um local útil e seguro, onde passamos horas ativas, um local que reflete suas culturas e suas histórias, de comunicação e cooperação, até mesmo, de conflitos, havendo construções em conjunto de conhecimentos do mundo, de maneira segura e acolhedora.

Alguns autores estudados, como a Maria Montessori¹⁹ (1870-1952), demonstravam a preocupação com a qualidade do espaço, o qual ainda estava focado somente na sala de aula, onde ocorria a educação das crianças, pois tinha convicção da importância das condições físicas da sala de aula e pensava que deveria ser dotada de brinquedos pedagógicos especiais.

O Basil Bernstein²⁰ (1990) considera o ambiente escolar como um facilitador e como um meio pelo qual os professores incutem nos educandos comportamentos sociais. Da mesma forma que Montessori, Basil Bernstein imaginava um ambiente livre de controle burocrático do tipo impositivo, onde os educandos pudessem modificar o curso de sua aprendizagem, tornando-se, assim, um ambiente facilitador do desenvolvimento de novos conhecimentos.

Assim como Lima (1994), Freire (1991) pensava a educação além dos limites físicos da escola. Para ele, em qualquer espaço pode ocorrer o processo educativo, em uma sala escolar, em uma sombra de mangueira ou em outra parte da cidade e do campo. Esse

¹⁷ Educadora e arquiteta.

¹⁸ Ambiente e espaço – serão utilizados neste trabalho como sinônimos, ambos dando o mesmo sentido para tratar do locus onde acontecem as práticas pedagógicas no campo da educação não formal.

¹⁹ Educadora e médica italiana

²⁰ Sociólogo da educação.

teórico valorizava cidade, a vida urbana, espaços que não especificamente fossem da escola, mas onde acontecessem de fato a educação e o uso intenso de equipamentos tecnológicos (cinema, vídeo etc.) no processo educativo.

A estrutura física de um ambiente em que acontecem suas ações diárias é de fundamental importância porque, se bem pensado e organizado, ele se torna um facilitador das dinâmicas e propostas educativas, pois se adequa às necessidades de quem nele esteja inserido, revelando, assim, muito sobre a vida que ali se desenvolve. Esse ambiente precisa estar harmonioso com: móveis apropriados e atualizados, espaços planejados, materiais de boa qualidade, variedades dos recursos didáticos, manutenção e segurança. Ressalta-se que a organização dos espaços e o pensar pedagógico sobre eles favorecem o desenvolvimento integral dos envolvidos, estimula suas potencialidades e propondo novas habilidades – motoras, cognitivas ou afetivas.

Outro fator importante a ser ressaltado é o papel do adulto no espaço, que é um parceiro mais experiente, que promove as interações, planeja e organiza atividades com o objetivo de, através das relações dentro do espaço, buscar o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança/adolescente, com um trabalho coletivo, que envolva todos os inseridos no contexto.

Os espaços da educação não formal têm se constituído como educativos, sendo considerados como mais uma possibilidade de praticar a pedagogia, diferenciando-se daquela que ocorre na escola, necessitando, para isso, que o responsável pela ação educativa identifique as potencialidades existentes em cada um dos sujeitos atendidos, que seja comprometido na busca de adequar metodologias e que essa proposta também possa proporcionar a construção de conhecimento.

2.11 O LÓCUS DA PESQUISA

O local da pesquisa caracteriza-se como uma instituição nomeada de Casa de Apoio a pacientes com oncologia, que acolhe por tempo necessário pessoas de várias regiões do Rio Grande do Norte. A *Casa* é um “braço” dos vários atendimentos que a Casa de Saúde Santa Luiza oferece²¹. O tratamento, ao qual se submete o paciente com câncer, é muito doloroso e longo, que exige intenso acompanhamento médico.

A existência de casas de apoio é justificada pela ausência de infraestrutura adequada ao tratamento oncológico em alguns estados do Brasil. Em razão disso, muitos pacientes precisam sair de suas casas e viajar centenas ou mesmo milhares de quilômetros em busca do direito de viver. Na cidade sua natal, deixam familiares, amigos e escola.

Como a recuperação é longa, geralmente é necessário que a criança permaneça dias, meses ou mesmo anos próxima ao local de tratamento. Porém, o câncer não escolhe classe social e muitas famílias não têm condições financeiras para custear a viagem e o longo período da criança fora de casa. Tão importante quanto o tratamento médico é a atenção dada aos aspectos sociais da doença. A cura não deve se basear somente na recuperação biológica, mas também no bem-estar e na qualidade de vida do paciente, para tanto, as casas de apoio têm se estruturado e oferecido vários tipos de atendimento.

É isso que a criança pode encontrar na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR). Ela se destina a hospedar gratuitamente crianças e jovens em tratamento oncológico e a oferecer o necessário para contribuir com a recuperação da criança – alimentação, medicamentos, transporte, lazer e atendimento pedagógico-educativo.

A AAPCMR é composta por uma equipe multidisciplinar, sendo que o foco da pesquisa nos sujeitos envolvidos foi duas pedagogas existentes no local, porém todo o trabalho direcionou-se somente a uma, pois esta é a responsável pelas atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem, uma vez que a proposta da pesquisa estava na compreensão da forma como vinham sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem no campo da educação não formal.

O Quadro 3 apresenta a síntese da equipe de trabalho da instituição e as suas respectivas funções.

²¹ Exemplos de atendimentos: AAPCMR, a Casa para adultos e idosos, a sede central de capacitação de recursos, dentre outros.

EQUIPE DE TRABALHO DA AAPCMR	FUNÇÃO MAIS ESPECÍFICA DE CADA MEMBRO
2(duas) PEDAGOGAS (PERÍODO DE TRABALHO – O DIA INTEIRO)	PEDAGOGA (1): responsável pela organização e sistematização do local – a gestora, conhecida como aquela que mantém a rotina e a disciplina das crianças/adolescentes/realização das reuniões com os pais. PEDAGOGA (2): responsável pelo fazer pedagógico de atividades e conteúdos programados que trazem da escola com as crianças/adolescentes.
1(uma) EDUCADORA VOLUNTÁRIA – FORMAÇÃO MAGISTÉRIO – ATENDIMENTO SOMENTE À TARDE	Auxiliar da pedagoga nas atividades ministradas à tarde.
1(uma) PSICOPEDAGOGA	Responsável por tratar das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças/adolescentes.
1(uma) ASSISTENTE SOCIAL	Responsável pela Associação – diretora do local e assistente nos demais problemas da instituição.
1(uma) PSICÓLOGA	Atendimento psíquico.
1(uma) FONOAUDIÓLOGA	Atendimento de fono.
3 (três) PROFESSORES DE MÚSICA	Aulas de piano/violino/canto etc.
1(uma) DENTISTA	Tratamento dentário dos pacientes.
1(uma) PROFESSORA DE DANÇA	Aula de balé.
1(uma) COZINHEIRA	Responsável pela alimentação da <i>Casa</i> para pacientes, e lanches para as crianças/adolescentes todos os dias.
1(uma) FAXINEIRA	Responsável pela limpeza geral.
1(uma) PROFESSORA DE IDIOMAS	Aula de inglês.
1(um) PROFESSOR DE CATECISMO	Aula de religião.
1(um) PROFESSOR DE INFORMÁTICA	Aula de computação (no momento, em manutenção).
1(uma) PROFESSORA DE NATAÇÃO	Aula de natação.

Quadro 3 – Apresentação da equipe de trabalho e suas respectivas funções da AAPCMR
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir da observação.

2.12 CONHECENDO O SUJEITO DA PESQUISA

Adoro o que faço, gostaria de fazer mais, pegamos amor às crianças e sei da importância dos atendimentos para suas vidas.
(A professora/pedagoga)

Ao conhecermos o sujeito da nossa pesquisa, foi possível compreendê-lo como ser humano inserido no meio social, e que se adéqua ao que está imposto no espaço. No primeiro encontro, na apresentação de como aconteceriam a pesquisa e os encontros, foi decidido que utilizaríamos o pseudônimo de professora/pedagoga, tanto ao citá-la diretamente como ao relacioná-la com suas práticas. No Quadro 4, segue a síntese da descrição da própria

professora/pedagoga quando perguntado como ela se descreveria, quanto tempo possui de trabalho no local e sobre sua formação.

Nadja Viviane Maia Lima	
⇒	Casada
⇒	Diz ser calma, sensível, generosa e mãezona
⇒	Tem dificuldade de dizer “não”
⇒	Filha de professora
⇒	Amante do atendimento pedagógico hospitalar
⇒	Prefere trabalhar com crianças pequenas
⇒	Possui 6 anos de trabalho na instituição como um todo, porém apenas 02anos de docência na casa²²
⇒	Formada em pedagogia/uern/2010
⇒	Fazendo especialização em psicopedagogia

Quadro 4 – Perfil profissional da pedagoga colaboradora da pesquisa

Fonte: Informações obtidas durante o primeiro encontro para apresentação da pesquisa.

A relação da pedagoga com a instituição AAPCMR iniciou-se há seis anos, atuou nos setores de *telemarketing* e Recursos Humanos, conforme afirma: *conheço como a associação funciona muito bem*. Somente em 2010 foi para a unidade de atendimento a crianças/adolescentes como auxiliar de pedagoga, unidade já existente na *Casa*. Em seu relato, afirma que sua vinda para a *Casa* como professora/pedagoga teve como objetivo central trazer “certa renovação” às atividades.

Hoje, é responsável pelo atendimento pedagógico às crianças da *Casa*, com uma rotina diária pela manhã e tarde, e também, acompanha o atendimento da classe hospitalar, que foi implantada na Casa de Saúde Santa Luzia, em janeiro de 2013. Salientando que o foco e o forte dos atendimentos são pelas manhãs, pois há mais crianças. À tarde, a frequência maior é de adolescentes.

²² A professora/professora tem 6 anos de trabalho na mesma instituição, esta onde há diferentes unidades de atendimentos e serviços. Os primeiros 4 anos dedicados na área administrativa, e somente nos últimos dois 2 anos à docência na AAPCMR com as crianças, esta um braço ligada ao hospital Casa de Saúde Santa Luzia.



Foto 1: A professora/pedagoga Nadja Viviane Maia Lima na sala de ensino da *Casa*
Fonte: Dados da pesquisadora em 28-11-2012.

3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A busca por uma formação inicial de qualidade para o profissional da educação tem sido discussão dos últimos anos em prol da boa educação a todos os cidadãos. Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI: “Visão e Ação”, da UNESCO (Paris, 1998), as instituições de educação superior devem formar os estudantes para que se tornem cidadãos bem informados e profundamente motivados, providos de um sentido crítico e capazes de analisar os problemas da sociedade, buscar soluções para os que se colocam para a sociedade, ampliá-las e assumir responsabilidades sociais.

Essas colocações da UNESCO nos conduzem à reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professorado, na medida em que essa prática é o elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição e sociedade, entre educação e sociedade.

Propomo-nos, assim, a analisar de que forma são desenvolvidas as práticas pedagógicas do pedagogo que atua no campo da educação não formal, especificamente na AAPCMR. Dessa forma, despertamos o olhar para a formação do profissional da educação que vai desenvolver atividades educativas em diferentes contextos, uma vez que compreendemos o alicerce de suas ações pedagógicas.

Em seus estudos, Pimenta (1999), Libâneo (1999), Garcia (1999), Franco (2010) e Tardif (2010) apresentam que as ações diárias de professor, além de revelarem suas práticas pedagógicas intencionais e a sua maneira de lidar com o processo de ensinar o outro, de organização dos conhecimentos, também são frutos do seu processo de formação. Esses mesmos autores apresentam a formação do profissional da educação como um processo complexo e diverso, que engloba vários saberes, etapas/momentos e contextos, que vêm da família, da escola, da universidade, de práticas diárias do fazer e dos seus pares.

Sem dúvida, a formação do pedagogo representa um desafio no contexto atual. As transformações ocorridas nos últimos anos no mundo do trabalho afetaram, diretamente, as diferentes esferas da vida do homem, inclusive em sua formação, que apontaram novas necessidades formativas para acompanhar a nascente e explosiva sociedade da informação, da tecnologia e do conhecimento.

O Curso de Pedagogia, campo de estudos específicos, tem como responsabilidade preparar seus graduandos para a inserção no trabalho, apresentado como principal elemento o desenvolvimento do sujeito. No entanto, esse curso vive hoje, no Brasil, um grande paradoxo. Por um lado, está em alta na sociedade, nos meios profissionais, políticos, universitários, sindicais, empresariais, nos meios de comunicação, pois há uma movimentação em prol de possibilitar a ampliação do campo educativo, consequentemente repercutindo no campo pedagógico. Do outro lado, essa mesma Pedagogia tem sido alvo de muitas críticas entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência de identificá-la, apenas com a docência, quando não a desqualificam como campo de saberes específicos (LIBÂNEO, 1999).

Como resultado de novas demandas, mudam-se a concepção de sociedade e a concepção de educação, logo, o trabalho pedagógico não se limita apenas à sala de aula. A pedagogia está na igreja, nas praças, nos museus, nos hospitais, em ONGs. Nesse sentido, pensar no campo de atuação do pedagogo nos leva a refletir nos campos normativos que orientam a ação dos sujeitos além dos muros escolares, na educação não formal. Temos visto que as ações pedagógicas em diferentes contextos vêm se apresentando como prática intencional, com certa sistematização de seus conhecimentos e ancoradas no comprometimento social.

A formação dos profissionais da educação tem tentado acompanhar tais mudanças, quando sua atuação ocorre em espaços diferentes da escola, no campo da educação, formal, informal, não formal. Esses profissionais são solicitados e responsabilizados para atender às necessidades dos cidadãos perante os desafios impostos pela sociedade, com ênfase no trabalho.

Averiguamos dados alarmantes com Libâneo (2013), em sua obra *Didática*, que revela a problemática situação de nossa educação ainda hoje em nosso país. De cada 50 crianças que entram na escola no primeiro ano da educação básica, somente 17 concluem o 9º ano, assim, uma grande parte dos que se matriculam não consegue continuar seus estudos. Esse mesmo autor afirma: “[...]apesar de ter havido, nas últimas décadas, um aumento de matrículas de alunos provenientes das camadas populares, ainda há milhões de crianças fora da escola” (LIBÂNEO, 2013, p. 35).

Dessa forma, temos percebido o crescente aumento dos campos da educação não formal como a importância do seu papel perante a sociedade, uma vez que se soma na luta em prol de possibilitar a crianças/adolescentes/adultos chances de se educarem e qualificarem, tornando-se sujeitos participantes da sua própria vida e meio.

Justificamos, assim, nossa compreensão acerca do aumento significativo na solicitação do profissional da educação para atuar nesses espaços diferentes da escola, nos quais há atividades educativas. Pesquisas de autores que têm se dedicado ao campo da educação não formal, como Gohn (2010) e Park (2007), apontam que há um número significativo de ambientes desenvolvendo ações educativas, muitos destes com a presença de pedagogos, profissionais que vêm buscando diferentes campos para trabalhar.

De acordo com Libâneo e Pimenta (2011, p. 33),

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao docente nas escolas [...].

Pela primeira vez, no período de 75 anos de história de Pedagogia no Brasil, tem-se destacado a atuação do pedagogo no campo da educação não formal. Averiguamos que alguns cursos de Pedagogia implementaram em seus Projetos Políticos a discussão sobre o tema não formal e possibilidades, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Parecer CNE/CP n.º.05/2005 –, chamando a atenção para que no processo de formação de seus graduados do Curso de Pedagogia haja o diálogo acerca dos diferentes contextos de atuação e das solicitações da sociedade para tal. No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o termo usado para tratar sobre o campo da educação não formal é espaços não escolares²³.

Assim, cabem aos pedagogos e professores a convocação e a responsabilidade de tais desafios. Essa discussão nos provocou alguns questionamentos, tais como: o Curso de Pedagogia em dimensão nacional tem se organizado para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) no que se refere aos espaços não escolares? Uma vez atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), de que forma o Curso de Pedagogia tem se preparado para atender as demandas do fazer pedagógico em diferentes contextos educativos? Qual é o papel da formação inicial no processo educativo?

²³ O termo espaço não escolar não é conceituado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, mas entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares que têm a docência como base. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como a ação educativa e o processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (Parecer CNE/CP n.º. 05/2005).

Na busca de compreendermos o papel da formação inicial, partimos do pesquisador espanhol Carlos Marcelo Garcia (1999), que aborda o tema como um processo que inclui muito elementos e percorre toda a nossa vida quanto da importância da formação inicial em nossa profissão. Assim, a formação, além da concepção técnica relacionada diretamente ao desenvolvimento pessoal, inclui a dimensão subjetiva ao desenvolvimento humano. Para o autor, a formação é decorrente da capacidade e da vontade, tratando-se de um processo que ocorre durante toda a existência do sujeito. Pensar nessa construção é considerar que será alimentada de vários conhecimentos, que não se limitam somente aos estudos específicos de sua área de atuação.

O profissional da educação no exercício de sua prática necessita dos conhecimentos pedagógicos específicos. De acordo com Imbernón (2012, p. 60), “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. Esse mesmo autor afirma que na formação, para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança.

De acordo com Imbernón (2010), Nóvoa (1999) afirma que o professor não pode somente acompanhar as mudanças, mas também precisa fazer parte do processo.

Concluimos, segundo os autores citados acima, que a formação inicial tem como objetivo primordial desenvolver os conhecimentos pedagógicos específicos da profissão e acompanhar as mudanças, que possibilitam ao profissional preparação adequada para o atendimento dos diferentes campos de atuação que a sociedade contemporânea tem solicitado.

Destacamos, neste momento a relevância do papel do pedagogo e do professor, os profissionais da educação responsáveis por atuar em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização, aos processos de mediação e assimilação de conhecimentos e aos modos de ação. O professor e o pedagogo não se limitam a transmitir, repassar os conteúdos das disciplinas, pois na prática, não têm os desdobramentos previstos. Esse profissional da educação, precisa (re)defini-las, (re)organizá-las e elaborar novos procedimentos, que os possibilitam estar em outros contextos.

Pimenta (2002) em SUS pesquisa tem cobrar dos cursos de Pedagogia a presença de profissionais dotados de capacitações pedagógicas para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade. O profissional da educação deve ser um organizador de experiências pedagógicas em ambientes formais e não formais, cujos significados se dão pelos fins da educação.

Partindo dessas considerações iniciais, o capítulo discutirá acerca da organização do Curso de Pedagogia e da formação inicial docente, bem como a respeito dos aspectos que envolvem esse profissional em diferentes contextos.

3.1 A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO NO BRASIL (1939-2005)

No Brasil, o período de 1930 a 2005²⁴, foi marcado por grandes acontecimentos, tais como o desenvolvimento industrial brasileiro, deslocamento do eixo econômico, político e social do campo para a cidade, Ditadura Militar, redemocratização do país, avanço tecnológico, globalização, resultando em um processo de modernização que imprimiu suas marcas no plano educacional. Afinal, são 75 anos de história para se tratar da formação do professor no Curso de Pedagogia. Levando em consideração esse período histórico, procuramos destacar sinteticamente a situação educacional do país, que abordam a formação de professores e os caminhos da educação não formal. Para tanto, dividimos esse processo em três movimentos, a saber: Industrialização, Ditadura Militar e Redemocratização.

Em nossos estudos sobre a história da formação do professor no Brasil, com base nas leituras de Brzezinski (1996) e Silva (1999), percebemos que é um campo recente tanto no âmbito nacional e no estadual.

Historicamente, verificamos que o Curso de Pedagogia sofreu várias modificações em seus programas de ensino, objetivos do curso, propostas pedagógicas e organizações curriculares, em função de sempre se adequar para atender a solicitações e demandas da sociedade. Em meio a essas mudanças, percebe-se que os Cursos de Pedagogia nem sempre obtiveram equilíbrio entre formação e exercício profissional. Atualmente, a problemática dos estudos em Pedagogia dicotomizam teoria e prática.

O primeiro período, com base no qual tratamos o Curso de Pedagogia, foi marcado pela industrialização, na era Vargas, com foco na modernização do país. Esse foi um momento histórico significativo, pois a educação era vista como o alicerce para a concretização das reformas desejadas nessa época. Em outras palavras, a transformação da sociedade, tão desejada, dependia da reforma da educação. Em 1939, surgiu a primeira universidade pensada para a formação de professores, os quais eram preparados para formar

²⁴ Justificamos o período (1939-2005) como nosso norte histórico na tentativa de discutir a respeito da formação do professor e do Curso de Pedagogia. Trata-se de um período longo, mas necessário para maior compreensão do tema proposto, devido à observação de existência de espaçamentos significativos entre os documentos legais.

professores; assim, nascia o primeiro Curso de Pedagogia no Brasil. Esse período também foi marcado pelos movimentos sociais, esses organizados pelas classes trabalhadoras dentre outras, em prol de seus direitos, incluindo o direito à educação. Surgiram então novos campos educacionais, focando o desenvolvimento de ações educativas diferenciadas da escola.

O que podemos compreender é que a educação era privilégio de poucos, pois os ricos tinham acesso à escola, a qual podia ser pública ou privada, e os provenientes de classes desfavorecidas, os pobres, estudavam em escolas profissionalizantes.

No Brasil, até 1930, os professores eram formados pela Escola Normal²⁵, tendo como foco de formação a valorização da aprendizagem pelas experiências do trabalho docente. A partir desse período, com o movimento da Escola Nova²⁶, destacando-se como principais personagens no país Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971), a profissionalização²⁷ dos docentes, profissão de ofício, foi impulsionada. Dessa forma, o modelo de Escola Normal foi sendo substituído pelos Institutos de Educação.

O Instituto de Educação oferecia também cursos extraordinários e de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Esse modelo foi inspirador para a criação do Curso de Pedagogia, no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que objetivou a formação de professores para o ensino secundário.

De acordo com Brzezinski (1996), todos os cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, incluindo o de Pedagogia, tinham como seu primeiro objetivo a formação de professores para o ensino secundário. Portanto, a criação do Curso de Pedagogia no Brasil foi consequência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal.

Em 1939, pelo Decreto-lei n. 1.190/39, foi implementado o primeiro Curso de Pedagogia, lugar de formação de *técnicos de educação*. O curso tinha duração de 3 anos para a formação do bacharel. Na época, os bacharéis eram preparados para funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas,

²⁵ O Curso Normal, criado em 1835 no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, tinha como objetivo formar professores para atuar no magistério de ensino primário. Desde sua criação, as escolas normais brasileiras tiveram como base o modelo europeu, mas especificamente Francês.

²⁶ A Escola Nova foi um movimento educacional que, por meio de propostas, procurou modernizar o ensino, trazendo para a escola as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, acerca do ensino e da aprendizagem. Disponível em: <http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2013.

²⁷ A profissionalização docente, segundo Maurice Tardif (Conferência no IV Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade-Educon/2012), está fundamentada nas ideias de que o trabalho docente é de interesse público, fundamentado em uma ética profissional e em uma expertise profissional (perito) específica ao trabalho docente, cuja aquisição se faz através de uma formação de alto nível, de longa duração e baseada em saberes altamente científicos.

avaliação do desempenho de alunos e docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, o bacharel poderia atuar no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Juntamente com o bacharel, existia o título de licenciado, destinado à docência. Com esse título, era permitido atuar como professor, mas somente após ter concluído o bacharelado, cursar mais um ano de estudos referentes à Didática e à Prática de Ensino, o que resultou no esquema conhecido como 3+1, que permaneceu até 1961.

O currículo do curso para a formação de bacharéis e licenciados em Pedagogia, nessa época, dividia-se em dois momentos: o primeiro, com três anos de duração, era dedicado às disciplinas de conteúdos entendidos como fundamentos da educação; e o segundo, referente ao quarto ano de curso, era destinado à Didática, composta pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Aparentemente havia uma dicotomia entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, que provocaram uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro; assim, o período de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas.

Nesse período, muito timidamente, encontramos o campo da educação não formal dentro das lutas dos movimentos sociais mobilizados por situações diversas, tais como melhorias no mundo e no mercado de trabalho. Os movimentos buscavam uma dimensão diferenciada de educação com foco na preparação de um saber sistematizado voltado para a preservação de um tipo de cultura do homem, bem como de seus valores e formas de autoprodução. Suas buscas focavam uma educação que pudesse ofertar as solicitações emergentes de segmentos sociais desfavorecidos.

Segundo Gohn (2009), o surgimento de movimentos sociais, originadores dessa nova possibilidade educacional (a educação não formal) tinha a preocupação inicial de formar e informar os cidadãos, entendendo que por meio dessa educação as pessoas adquiririam noções básicas para participar da vida política, social e cultural da nação.

O segundo movimento selecionado para apresentar o Curso de Pedagogia é referente ao período em que o Brasil foi governado pelos militares – 1964 a 1985 –, isto é, era da Ditadura Militar. Essa época se caracterizou pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. As mudanças ocorridas na educação durante os governos do regime militar sofreram fortes influências das agências internacionais e dos relatórios registrados pelo governo norte-americano e pelo Ministério da Educação Nacional.

A educação, nesse período, estava vinculada ao campo de trabalho, portanto, o ensino médio destinava-se às massas, enquanto o ensino superior era reservado às elites.

Nos anos 1961 a 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, foram (re)organizadas as concepções para a educação brasileira, a partir das quais ocorreram mudanças significativas na ideia de Planejamento Educacional, que se transforma em um mero instrumento de racionalidade tecnocrática. Essa concepção tecnicista da educação se deu sem qualquer participação da sociedade no processo educacional.

Essa época foi marcada pela necessidade de se formar trabalhadores para o mercado, incluindo-se os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época. Esse processo visava dinamizar a economia do país, essa fase caracterizada como a etapa do capitalismo brasileiro, dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista (BRZEZINSKI, 1996).

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2 fixaram o conteúdo e a duração mínima do Curso de Pedagogia. A formação de professores (de responsabilidade do Ensino Normal) e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção ficaria para o Curso de Pedagogia, resultando no grau de licenciado com diversas modalidades de habilitações, sendo que o currículo compreenderia uma parte comum a todas as modalidades de habilitações e outra diversificada, em função de habilitações específicas.

A Resolução CFE nº 252/69, ainda, estabelece a duração mínima para cada habilitação escolhida, assim o diploma podia ser composto por uma ou duas habilitações.

O currículo de Pedagogia agora estava estruturado com uma base comum de estudos, oferecia ao especialista a habilitação específica para o conjunto de tarefas. Outro impacto que o parecer provocou foi o *enchimento* do curso, por conta da diversidade de especialidades que começaram a ofertar. Segundo Silva (2003), o Parecer nº 252/69 contribuiu para a deterioração do curso – “preço” que se pagou por uma definição no campo de trabalho do pedagogo. Para a autora, o currículo permaneceu fragmentado, pois

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista. [...] a primeira, quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, grosso modo, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar (SILVA, 2003, p. 70).

Conforme avançamos nas leituras observamos que o pedagogo continuou a ter problemas no mercado de trabalho (escolas), pois agora apresentava dificuldades em absorver tantos profissionais especialistas formados pelo Curso de Pedagogia.

Sílvia (2003) apresenta que, em 1970, Valnir Chagas, na Resolução nº 70/76, traz pela primeira vez em documentos a definição do pedagogo como um dos especialistas em educação que se aprofundam na teoria, nos fundamentos ou metodologia da educação.

Em 1971, foi instituída a Lei nº 5.692/71, aprovada no bojo das reformas empreendidas pelo governo militar e voltadas para o primeiro e segundo graus, que contemplava a Escola Normal. Os estudos mostram que a formação profissionalizante tornou-se obrigatória ao segundo grau e transformou a Escola Normal em uma habilitação profissional, assim aboliu a profissionalização em nível ginasial.

Em seu Art. 30, a Lei nº 5692/71 trazia como exigência para a atuação do professor: *formação de nível de 2º grau*, destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau; *formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais*, para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau; *formação superior em licenciatura curta*, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; *formação em licenciatura curta mais estudos adicionais*, que preparava o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina da área e tornava-o apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau; *formação em nível superior em licenciatura plena*, destinada a preparar o professor de disciplina e a torná-lo apto a lecionar até a última série do 2º grau (Lei 5692/71).

Esse período foi marcado pela reforma de ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71), no qual os cursos superiores de formação (licenciaturas) sofreram modificações, que objetivou se ajustar às necessidades criadas pela reforma militar, destacando-se a educação estruturada no tecnicismo e o homem preparado para o mercado. Houve um crescimento desorganizado do setor da educação formal, burocratização e queda geral de sua qualidade. Esses fatores permitiram o crescimento e a organização de novos campos da educação.

Gohn (2009) destaca que nos anos 1970 o campo da educação não formal se organizava dentro dos movimentos sociais e focava-se nas intenções educacionais, buscando ofertar, por meio de atividades extracurriculares diversas, aprendizagens de saberes e fazeres diferenciados da escola, tais como: jogos, músicas e estudos específicos de preparação

profissionalizante, visando a qualificação profissional. Ideias que já anunciamos, e apresentamos novamente com reforço pela sua essência.

Dessa forma, compreendemos que nesse período se adota o princípio básico da educação não formal (também como educação popular). Trata-se do desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos seus interesses (GOHN, 2009). Esse princípio básico de uma educação em prol de formação do sujeito conscientizador de sua realidade torna-se o alicerce para a compreensão da missão do ensino não formal na atualidade.

Podemos averiguar que a educação não formal vai acompanhando juntamente com a educação formal os acontecimentos ocorridos durante a história da sociedade, ou seja, o contexto sociopolítico de cada época. Essa educação (formal e não formal) vai se configurando e se organizando conforme a necessidade da demanda social em prol de preparar o sujeito para a vida e o trabalho.

No terceiro e último período, o Curso de Pedagogia foi marcado pela redemocratização do país, tendo como pano de fundo a globalização econômica, científica e tecnológica em marcha no mundo. A inserção do Brasil nesse processo, a formação do professor para a docência, abrindo diferentes espaços e possibilidades de atuação, e o aumento significativo do campo da educação não formal exigia o atendimento a uma demanda da sociedade contemporânea.

Nos anos 1980, o Brasil passou por um processo de (re)organização, com os seguintes acontecimentos: a Nova República inicia-se com a eleição de Tancredo, em 1985; o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República 1985/1986; a redemocratização do país; a Constituição Federal dando garantias legais inovadoras, dentro outros.

A educação brasileira passou por transformações nas últimas décadas, reflexo das mudanças sociais que tiveram como resultado uma ampliação significativa do número de pessoas que têm acesso aos meios de estudo. Na atualidade, o desafio é a educação permanente, porque não basta apenas adquirir as primeiras letras, é preciso ter condições de manter uma formação contínua, em construção.

Surgem novas tecnologias a cada momento, extinguindo umas profissões e criando outras. Assim, temos a necessidade de uma escola permanente, tornando a educação essencial e com o papel fundamental de permitir que o sujeito possa desenvolver suas competências, ou seja, uma aprendizagem ao longo da vida.

A interdisciplinaridade e a contextualização são os instrumentos que devem ser utilizados pelos educadores para melhorar o vínculo entre as disciplinas e ajudar o aluno a compreender as afinidades entre as ciências.

Em 1996, com base na responsabilidade da educação perante a sociedade, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, que vigora até o momento, pelo senador Darcy Ribeiro. É uma lei de educação que enfatiza os princípios da gestão democrática, do desenvolvimento de competências e habilidades e da autonomia, reconhecendo-os como diretrizes da educação nacional que regulamentam o sistema de ensino público e privado do Brasil (da educação básica até a superior).

Dessa forma, é estabelecida a educação de direito e acesso a todos, de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado tornar a educação básica obrigatória. O poder público deve oferecer creches e pré-escolas para a população que delas necessita, assim como ampliar progressivamente o acesso ao ensino médio nas escolas públicas, com o objetivo de universalizar o atendimento. A responsabilidade do poder público com a educação inclui também a oferta de ensino aos jovens e adultos (EJA) que não tiveram acesso ao ensino regular na idade adequada, assim como o atendimento especial a crianças portadoras de necessidades. Em geral, a legislação existente tende a apontar metas e objetivos ideais, mais do que retratar a situação real. Assim, são estabelecidos também um novo perfil de professor e caminhos para a preparação de profissionais que atendam as novas demandas sociais.

O Curso de Pedagogia deve então preparar o professor para os novos desafios da educação, sistematizar conhecimentos através de métodos e estratégias que promovam uma formação com o objetivo de mudanças e transformações nas pessoas, além do preparo para o trabalho. O curso deve desenvolver nos pedagogos a capacidade de um olhar apurado e sensível ao ensinar, para saber organizar planos e estratégias de trabalho, fomentar e elaborar projetos, mediar conhecimentos diversos etc., pontos positivos que auxiliam o pedagogo, dando-lhe condições para atuar em vários contextos no quais estejam desenvolvendo as ações educativas, de forma crítica e reflexiva.

A LDB nº 9394/96, no Título VI, trata-se sobre os *profissionais da educação, do professor em sala de aula e todos aqueles que apoiam o processo de ensino-aprendizagem, como diretores, supervisores, coordenadores e orientadores educacionais. Sobre a formação e atuação do pedagogo, o Art. 62 da LDB define:*

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ainda tratando da formação docente, a LDB estabelece em seu Art. 63 que é de competência dos institutos superiores de educação:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Aos cursos de Pedagogia, previstos no Art. 64 da Lei nº 9394/96 e organizados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2005), é assegurada a formação com habilitação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, focada o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, cabendo, assim, a interpretação de ações educativas no campo da educação não formal.

Essa movimentação fez o país vivenciar uma experiência diferenciada quanto à política educacional. Trata-se de iniciativas de associações comunitárias, organizações da sociedade civil, sindicatos, que passam a ofertar educação fora do âmbito do Estado.

Segundo Gohn (2009), nos anos 1980, A educação não formal através de trabalhos desenvolvidos com a educação popular, assim nomeada, geradas a partir da prática de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares, fortalece na era do desenvolvimento industrial. Esse foi o período de surgimento dos sindicalistas, movimentos sociais na luta por condições melhores de trabalho e de educação.

Nesse momento, faz-se necessário discutirmos sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – CNE/CP nº. 5/2005 –, que juntamente, com o Parecer CNE/CP nº 06/2006 e a Resolução n. 1 do CNE/CP, de 15 de maio de 2006, definem os princípios norteadores (docência, gestão e pesquisa) para organização e funcionamento do curso, que devem ser legitimados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior. Esse documento deve ser observado pelas

universidades, ressaltava o papel essencial que possui no âmbito educacional, pois, de certa forma, foi a síntese possível de longos anos de debates sobre o Curso de Pedagogia, de modo a integrar diversos pensamentos e reflexões sobre a identidade do pedagogo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005) têm como finalidade estabelecer bases comuns indispensáveis para qualquer Curso de Pedagogia. Objetivam unificar currículos, manter núcleos comuns de ensino, o que favorece, de certa maneira, a construção de uma identidade do curso e de seus profissionais. Além disso, procuram possibilitar às instituições autonomia pedagógica, respeitando a diversidade nacional.

Assim, as diretrizes aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, atendo-se aos princípios legais e constitucionais, diversidade sociocultural, organização federativa, pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e gestão democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia buscam também um curso que adote o respeito às diferentes concepções teórico-metodológicas da Pedagogia, que visa a relação entre teoria e prática que possibilite aos graduandos ter contato com as práticas profissionais e de pesquisa, já que estas nortearão as áreas em que o pedagogo poderá atuar, focando a escola como o espaço primordial, compreendida como uma organização complexa, de função social e formativa, visando promover equidade para e na cidadania. Ressalta-se que o trabalho pedagógico pode ser realizado em espaços escolares e não escolares.

Indicadores apontam que o Curso de Pedagogia deve propiciar uma formação profissional que educa, administra a aprendizagem, estimula e prepara para a continuidade dos estudos, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico às práticas escolares e não escolares, compartilha conhecimentos adquiridos em sua prática. Em suma, de acordo com o Parecer CNE/CP n°. 5/2005 (p, 14), “[...]estas diretrizes não esgotam, mas justificam as especificidades, as exigências e o lugar particular do Curso de Pedagogia na educação superior brasileira”, fazendo do licenciado em Pedagogia um indivíduo formado na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa das diferentes realidades.

Assim, contempla o pedagogo inserido em diferentes contextos, não somente no âmbito escolar, desenvolvendo ações/práticas que envolvam a intencionalidade pedagógica. Assim sendo, o Curso de Pedagogia é responsável por tal discussão. As Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), o documento norteador desse curso, não trazem uma descrição sobre o entendimento a respeito do que se compreende por espaço não escolar. Por esse motivo, compreendemos que têm possibilitado margem para diferentes interpretações que podemos encontrar nos campos universitários, em discussões com seus professores e graduandos.

No percurso histórico, a educação não formal vem de ações educativas envolvidas em prol do social, muito antigas, antes mesmo da constituição da escola. Porém, somente vamos de fato perceber oficialmente um documento em 2005, que sinaliza a importância do Curso de Pedagogia para a área de conhecimento, possibilitando diálogos com a comunidade acadêmica sobre a atuação do pedagogo em diferentes contextos. Assim, discutir e incluir a questão de formar o aluno para atuar em outros campos de educação, hoje, está na pauta do debate pedagógico.

Dessa forma, encontraremos algumas universidades (re)organizando seus Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, a partir de 2007, depois do Parecer CNE/CP n°. 5/2005, já mencionado.

Após esse breve resgate histórico dos caminhos sobre o curso de Pedagogia, e conseqüentemente, sobre a formação do pedagogo, o que podemos perceber é que esse curso, ao longo dos tempos, vem se organizando conforme as necessidades e demandas da sociedade, interesses partidários e necessidades do mercado de trabalho. É um curso que historicamente tem enfrentado grandes desafios e atualmente tem sofrido críticas por apresentar uma formação fragmentada, com dificuldades de relacionar teoria e prática. Justificamos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), na medida que o Curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do ensino de 1º grau, bem como da pré-escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério, pois, anteriormente, era frequentado por professores em busca de maiores formações. Essa situação levou os Cursos de Pedagogia a enfrentar, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

O quadro abaixo apresenta uma síntese relacionado o que o aluno de Pedagogia, por lei, tinha como formação e quais seriam suas áreas de atuação até a atualidade, no período compreendido entre 1939 e 2005.

Ano	Formação docente	Área de atuação	Fundamentação Legal
PERÍODO DA INDUSTRIALIZAÇÃO			
1939	Técnico de Educação (3 anos) – bacharel com mais 1 ano em Licenciatura para a docência.	Bacharel para cargos técnicos e licenciatura para a docência.	Decreto nº 1.190/1939
PERÍODO DA DITATURA MILITAR			
1961	Ensino Normal – 2º grau (magistério) e Pedagogia.	Para o Curso Normal – atuação no primário e Pedagogia para várias áreas de atuação: direção, supervisão, orientação.	Lei nº 4.024/1961
1969	Ensino Normal e Pedagogia com habilitações específicas.	Para o Curso Normal – atuação no primário e Pedagogia para várias áreas de atuação: direção, supervisão, orientação.	Resolução nº 252/69 do (CFE)
1971	Escola Normal (2º grau, 2º grau + 1 ano de estudos adicionais) e Pedagogia (licenciatura curta, licenciatura curta + 1 ano de estudos adicionais e licenciatura plena).	<i>Formação de nível de 2º grau</i> , destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau; <i>Formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais</i> , para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau; <i>Formação superior em licenciatura curta</i> , destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; <i>Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais</i> , preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área e tornando-o apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau; <i>Formação em nível superior em licenciatura plena</i> , destinada a preparar o professor de disciplina e a torná-lo apto a lecionar até a última série do 2º grau.	Lei nº 5. 692/71
PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO			
1996	Pedagogia com licenciatura plena e com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.	Educação infantil, fundamental das séries iniciais), direção, supervisão, coordenação, orientação.	Lei nº 9394/96
2005	Pedagogia com licenciatura plena.	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal, em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, na educação de jovens e adultos; na educação na cidade e no campo; na educação dos povos indígenas; na educação dos remanescentes de quilombos; na educação das relações étnico-raciais; na inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; na educação a distância e nas novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares , comunitárias e populares.	Parecer CNE/CP nº. 5/2005

Quadro 5 - A apresentação do Curso de Pedagogia e seus documentos formativos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de estudos.

Conforme já visto, há grandes desafios impostos ao Curso de Pedagogia na busca de atender a tantas particularidades da própria legislação, que o rege em prol da responsabilidade perante à sociedade, podendo-se incluir, a partir de 2007, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), o de atender aos indicativos de discutir as questões que envolvem o pedagogo em diferentes contextos. Esse fato merece destaque, pois podemos identificar o aumento significativo de solicitações da sociedade para esse profissional atuar no campo da educação não formal, em diversas ofertas de atividades educativas, que possibilita ao sujeito seu pleno desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, principalmente àqueles que por algum motivo não conseguiram contemplar em seus estudos uma etapa de sua vida escolar.

Percebe-se que para os coordenadores dos cursos de Pedagogia de grande parte das universidades públicas brasileiras (re)estruturar o Projeto Pedagógico não foi tarefa fácil. A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no processo de (re)formulação do atual currículo e do Projeto Político-Pedagógico do curso (PPC) em 2007, atendendo aos indicativos do Parecer CNE/CP n.º. 5/2005, implementa a discussão da educação não formal em 4 disciplinas obrigatórias, 1 optativa e na disciplina de Estágio Supervisionado III, que possibilita ao seu graduando vivenciar as práticas pedagógicas para além dos muros escolares.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL E OS DESAFIOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação formal sempre esteve atrelada à evolução dos acontecimentos da sociedade em prol de preparar o cidadão para a convivência, organização e preparação para o mundo do trabalho. À universidade, como instituição que tem a função de contribuir para a educação, por sua vez, cabe a responsabilidade da formação inicial e permanente.

Nos últimos anos, tivemos acontecimentos significativos que refletiram diretamente na sociedade, hoje vista como democrática, plural, participativa, integradora e marcada pelo avanço das tecnologias. Por esse motivo, vem solicitando um profissional docente que abandone a condição de mero transmissor do conhecimento e se torne promovedor e transformador da educação.

Consequente, no campo da formação inicial do professor nos últimos anos tem havido avanços significativos, assim como no campo do currículo e, mais recente, no campo do saber docente, que, quando estão articulados, podem oferecer maior compreensão das especificidades das práticas pedagógicas, bem como das necessidades com que estas se defrontam na atualidade, tendo como eixo a relação teoria-prática.

O Curso de Pedagogia no Brasil atual tem se organizado e se responsabilizado pela formação de professores, formação inicial para a docência, contemplando também a organização da área de serviços escolares e de saberes que possibilitem atuar em diferentes contextos, conforme a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Parecer CNE/CP n.º. 5/2005. Destina-se então à atuação na educação infantil, fundamental dos anos iniciais, direção, supervisão, coordenação, orientação, nos cursos de ensino médio de modalidade Normal, em cursos de educação profissional, bem como em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ressaltando os princípios que norteiam o Curso de Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005), o graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Entretanto, pesquisas desenvolvidas por Bernadete Gatti, da fundação Carlos Chagas, apontam o Curso de Pedagogia ainda hoje ancorado no perfil de bacharelado, formando especialistas e técnicos, distanciando-se da proposta dos documentos educacionais vigentes, que apresentam a tarefa de formar professores, com ênfase em professores alfabetizadores.

Gatti (2009) afirma que o grande desafio da formação inicial está em preparar o profissional de educação para ser professor, aquele que está em sala de aula, que lida com o ensino-aprendizagem, com o currículo escolar, com os conteúdos, com as metodologias, com o conhecimento, com as relações entre alunos e professor, uma vez que, na atualidade, falta um repertório entre a teoria e a prática para a área de trabalho desse professor, tornando assim um profissional frágil diante da sua própria profissão.

Pimenta (2002), ao se reportar à formação inicial, diz que os professores adquirem saberes sobre a educação e a pedagogia nos cursos de formação, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos enquanto não passarem pela prática em seu campo de atuação. Nesse ambiente, o contato com tais saberes possibilita encontrar instrumentos para se interrogarem e

alimentarem suas práticas, confrontando-as. Sendo assim, “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995 *apud* PIMENTA, 2002, p. 26).

Diante de tudo o que foi discutido, ressalta-se que a formação inicial, como espaço de construção do saber e do fazer do professor, tem que avançar como ciência de educação e práticas educativas para favorecer subsídios ao profissional da educação. Na medida em que avança no processo formativo, sua compreensão acerca dos fenômenos educativos dá condições para que construa sua identidade. Assim, os diversos campos e contextos da educação tendem a ser concebidos no âmbito do desenvolvimento profissional.

Imbernón (2010, p. 68) ressalta que: “ A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico - continuísta”. Sendo assim, esse tipo de formação reflete em um tipo de educação que serve para desenvolver um sujeito acrítico à ordem social, além de tornar o professor vulnerável frente à vida econômica, política e social.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS PARA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Neste subitem, discutiremos, de forma sintética, a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UERN ou, melhor dizendo, o Projeto Pedagógico do curso. A intenção é identificar elementos teórico-práticos/disciplinas que favoreçam a discussão da atuação do pedagogo no espaço da educação não formal. Desse modo, podemos fazer os seguintes questionamentos: Como se dá o conhecimento dessa realidade? A fundamentação teórica perpassada nas disciplinas tem se constituído em referencial de conhecimento e análise da educação não formal?

O objetivo geral do curso trata de “[...]formar pedagogos para atuarem na docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico” (PPC/UERN, 2001.p.2). Constatamos que a proposta se referencia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Os estudos de Ramalho, Núñez, Gauthier (2003) chamam a atenção para as exigências de uma proposta curricular que avance na perspectiva da profissionalização. Essa proposta deverá romper com o tradicionalismo de adicionar disciplinas, praticado

habitualmente com base na racionalidade técnica e acadêmica, dissociando teoria e prática. Para os estudiosos,

o Projeto Pedagógico é um sistema complexo, aberto, flexível, em autodesenvolvimento, que se reformula (na lógica do próprio Projeto) na medida em que novas necessidades emergem nos contextos da formação e do agir profissional, como parte da própria construção/reconstrução da atividade profissional. Portanto, procura superar uma visão reducionista da formação (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 202).

Nesse sentido, temos observado em nossos estudos e pesquisas que os cursos de Pedagogia no país têm avançado nas propostas formativas a partir da LDB 9394/96 e de seus desdobramentos (diretrizes e resoluções), buscado sistematizar conhecimentos dentro de métodos e estratégias que promovam uma formação apoiada no objetivo de mudanças e transformações nas pessoas para uma sociedade mais democrática e inclusiva, que prioriza uma formação identificada com a profissionalização da docência. Como reiterado na discussão anterior, deve formar professores numa visão de unidade entre teoria e prática, com base em conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos, não esquecendo o contexto sociocultural, no qual estão inseridos formação e professor.

No entanto, é preciso ter cuidado, pois os documentos oficiais da atual política educacional do país adotam um referencial inovador. Como alertam Ramalho, Núñez, Gauthier (2003), existe hoje uma “sintonia” entre as intenções oficiais e as dos teóricos e pesquisadores do campo da formação. Corre-se o “risco” de culpabilizar os professores como uma categoria resistente às mudanças e de certificar formações, que não os preparam adequadamente.

Somos conscientes da complexidade que envolve a preparação para o exercício da docência. Portanto, uma proposta curricular de formação que pretenda contemplar grande parte das exigências postas à educação básica deverá desenvolver um olhar apurado e sensível do pedagogo para os processos educativos. Ou seja, deve formar um profissional que compreenda a necessidade de cada sujeito envolvido na aprendizagem, que planeje suas ações fundamentadas em uma prática reflexiva, que organize planos e estratégias de trabalho, que fomenta projetos, que saiba mediar conhecimentos diversos etc. Esses pontos auxiliam o pedagogo e oferece condições para atuar em vários contextos que estejam desenvolvendo ações educativas, incluindo o campo da educação não formal.

O profissional “pedagogo” tem sido solicitado para atuar nos espaços da educação não formal de todo o Brasil. De fato, conforme Libâneo (1999, p. 27), “[...] vem se

acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não formais”, reconhecendo que ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e em outros grupos humanos organizados em instituições não escolares.

No estado do Rio Grande do Norte, podem-se identificar diversos espaços do campo da educação não formal. No município de Mossoró, encontramos em ONGs, igrejas, o Projeto “ A Criança Petrobras” em parceria com a UERN, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Classe hospitalar, Brinquedoteca, Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), dentre outros que vêm desenvolvendo significativas ações educativas têm um papel fundamental na sociedade para a inserção social de crianças/adolescentes.

Constatamos, portanto, que a realidade da sociedade do estado do Rio Grande do Norte, especificamente do município de Mossoró, está atenta à solicitação do profissional da educação em espaços para além da escola. Nesse sentido, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) implementa os indicativos do Parecer CNE/CP n°. 5/2005 sobre o Curso de Pedagogia em possibilitar discussões e habilidades/competências para atuação e trabalhos de diferentes contextos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer CNE/CP n°. 05/2005 (p. 8),

[...] as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. [...] trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo [...].

Dessa forma, em 2007, apoiando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), o Curso de Pedagogia da UERN implementa uma proposta curricular partindo do perfil do pedagogo que pretende formar. Em síntese, requer que o pedagogo esteja “habilitado para tratar das demandas da atuação docente, dos desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos e da gestão educacional” (PPC/UERN, 2012, p. 21).

Foram incluídas algumas disciplinas que discutem sobre a atuação do pedagogo em diferentes contextos, suas possibilidades, proporcionando ao graduando o contato com o campo da educação não formal, por exemplo, com a disciplina de Estágio Supervisionado III, ministrada no 7º período do curso. Reforçamos que a finalidade do curso volta-se para a docência como base da formação do pedagogo, a universidade entendida como lócus formativo dessa docência.

Podemos averiguar que antes da implementação da atual proposta pedagógica, o Curso de Pedagogia da UERN, desde 1986, vinha passando por discussões e debates com a comunidade acadêmica, visando uma reformulação curricular. É pensada a implantação de, no mínimo, quatro anos de duração para o curso, elaborando-se propostas formativas para o futuro profissional da Pedagogia, nas diversas unidades acadêmicas: Mossoró, Pau dos Ferros, Patu e Assu. Em 2007, o documento PPC²⁸, norteador da formação do pedagogo na UERN, estava concluído. Salientamos que o PPC implementado no *campus* de Mossoró trata-se do documento norteador para todos os cursos de Pedagogia da UERN.

O PPC de Pedagogia da UERN do *campus* de Mossoró apresenta-se como referência para as demais propostas pedagógicas desenvolvidas nos *campi* que também ofertam esse curso, com o Registro 100420-0 e matriz curricular n. 20081, em conformidade com o Parecer CNE/CP n.º 5/2005. O curso busca sintonizar-se com os desafios da sociedade contemporânea, procurando redefinir seu papel social na perspectiva de promover uma formação fundamentada no princípio da cidadania e na articulação ensino, pesquisa e extensão, juntamente contempla, como já citado, os indicativos para a atuação do pedagogo em diversos contextos educativos.

Averiguamos que o PPC de Pedagogia/UERN se (re)organizou após debates com a comunidade acadêmica, tomando como base as DCNs e possibilitando um perfil profissional do pedagogo que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação, priorizando o desenvolvimento de competências pedagógicas para o fazer docente. Ao mesmo tempo, a proposta curricular destaca que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que exigirá também pensar nas inovações para a formação do pedagogo – a atuação na gestão pedagógica em espaços escolares e não escolares.

Constatamos a ausência de definição sobre o que significa o espaço não escolar nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2005), o que possibilita

²⁸ Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2012 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

múltiplas interpretações. O PPC de Pedagogia da UERN também não traz uma definição clara sobre esse espaço não escolar.

Em consonância com o Parecer n° 05/2005, o Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte visa formar profissionais da educação para atuarem na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico. Embora a matriz tenha essa abrangência do PPC para atuação no campo da educação não formal, compreendemos não haver um maior envolvimento ou uma ação mais aprofundada no currículo em relação a essa temática, pois o foco central da proposta curricular está na docência propriamente dita, no fazer pedagógico na sala de aula.

Apesar dessa constatação, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia busca oferecer de alguma forma debates sobre esses espaços não escolares. Na leitura do PPC, identificamos um total de seis disciplinas obrigatórias e uma optativa que possibilitam a discussão e a prática no campo da educação não formal. Assim, compreendemos que o PPC atribui relevância para esse campo da formação do pedagogo. Diante disso, questionamo-nos: como está se dando o conhecimento dessa realidade? Que visão de educação não formal está sendo trabalhada pelos formadores? As práticas do curso são coerentes com o que está proposto no PPC?

No texto da proposta, percebe-se o perfil de uma formação com embasamento teórico e prático, que possibilite ao futuro pedagogo dialogar, pesquisar, compreender e estagiar dentro de contextos escolares e do campo da educação não formal, que permita uma preparação para ações nos contextos além da escola.

A seguir, apresentamos dois quadros que tratam das disciplinas do Curso de Pedagogia da UERN do *campus* de Mossoró, as quais contemplam a temática da educação não formal:

DISCIPLINA	CATEGORIA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	CARÁTER	EMENTA
Introdução à Pedagogia	Introdutória	03010511	Caráter obrigatório	Perspectivas acerca da relação Ciências, Ciências Sociais/Humanas e Pedagogia. O campo de estudo da Pedagogia: definições e identidade. Tendências teóricas em Pedagogia. As áreas de atuação profissional do pedagogo. A demanda dos espaços não escolares.
História da Educação Brasileira	Fundamento	03010121	Caráter obrigatório	Historiografia da educação, fontes de pesquisa de memória de professores e alunos. Estudo das ideias pedagógicas e práticas educativas escolares e não escolares ocorridas no Brasil em diferentes contextos. Articulação do processo educativo com a economia, a política, a cultura e a sociedade como um todo. Problemas e perspectivas da educação contemporânea.
Gestão dos Processos Educativos	Especialização	03010611	Caráter obrigatório	A gestão e sua interface com as políticas educacionais. Compreensão crítica das funções, processos pedagógicos e administrativos no contexto dos sistemas e das instituições educativas. Organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação e avaliação dos processos educativos escolares e não escolares. Planejamento participativo e elaboração de projetos educativos.
Currículo	Especialização	03010591	Caráter obrigatório	As teorias do currículo, sua relação e função na formação profissional. Pressupostos sociopolíticos e filosóficos do currículo: debates contemporâneos. Seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Concepções curriculares presentes no cotidiano das práticas docentes. Propostas curriculares desenvolvidas em espaços escolares e não escolares.
Estágio Supervisionado III	Especialização	03011011	Caráter obrigatório	Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação nos sistemas de ensino formal e não formal. Atuação nos espaços escolares e não escolares.
Práticas Educativas em Contextos Não Escolares		03011061	Caráter optativo	Diferentes modos, formas e processos educacionais existentes na sociedade: formal, informal e não formal. Formação crítica do pedagogo para atuação em contextos não escolares. Formação para a cidadania do indivíduo e dos grupos socioculturais. O caráter formativo de propostas educativas não formais.

Quadro 6 – Disciplinas do Curso de Pedagogia que contemplam o tema educação não formal
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora e orientadora. Dados do quadro foram retirados do *site* oficial da UERN²⁹.

²⁹ Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

Práticas Pedagógicas Programadas II	Aprofundamento	03019041	Caráter obrigatório	Identificação, classificação e justificativa da identidade profissional que prepondera nas atuais atividades do pedagogo; sistematização, explicação e análise crítica das condições de trabalho, processos formativos e formas de organização dos pedagogos.
--	-----------------------	-----------------	----------------------------	---

Quadro 7 – Disciplina do Curso de Pedagogia que contempla o tema educação não formal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e orientadora. Dados do quadro foram retirados do *site* oficial da UERN³⁰.

Algumas considerações puderam ser feitas a partir da leitura do PPC de Pedagogia, UERN, que foram reforçadas na participação de alguns encontros com alunos e professores, como professora-formadora e aluna do mestrado (POSEDU), nos quais tivemos oportunidade de apresentar nosso projeto de pesquisa.

O primeiro ponto que nos chama a atenção refere-se a uma das disciplinas obrigatórias, Práticas Pedagógicas Programadas II (Quadro 7), que permite na prática que grupos de alunos se aprofundem em estudos sobre o pedagogo e seu perfil no campo da educação não formal. Porém, observamos que na sua ementa esse proposto não está explícito. O segundo ponto trata de aprofundar a compreensão a respeito do campo da educação não formal por parte dos educadores/formadores.

Em discussões acadêmicas, percebemos que grande parte dos professores-formadores da UERN dos Departamentos de Educação dialoga constantemente sobre suas preocupações acerca da atuação do pedagogo em espaço não formal, tendo em vista a necessidade de fundamentações teóricas a respeito do que realmente trata esse campo. Essa dificuldade de compreensão, de clareza teórica, apresenta-se a partir, pelo que podemos parcial levantar, de uma maior explicação/conceituação do próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais – Parecer CNE/CP n.º 5/2005 – sobre o que significa de fato esse “espaço não escolar”, termo encontrado no corpo do texto.

Outra observação realizada em nossos estudos a respeito do campo não formal e do PPC de Pedagogia da UERN relaciona-se com alguns depoimentos dos graduandos sobre o Estágio supervisionado III³¹. Eles alegam, em sua maioria, que somente quando chegam ao Estágio Supervisionado III é que o curso passa a tratar da possibilidade de o aluno (o pedagogo) atuar em diferentes campos educativos. Esse estágio é ministrado no 7º período, o

³⁰ Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

³¹ Esclareço que sou professora-formadora na disciplina de Estágio Supervisionado III, no *campus* de Assu/RN, da UERN.

que significa que os alunos já passaram por seis períodos e não discutiram a concepção de educação não formal. Os graduandos revelam que não estão preparados e dizem não saber ao certo do que se trata o espaço não escolar³², o que devem fazer lá, qual lugar devem considerar como campo da educação não formal, dentre outras incertezas.

Como podemos verificar, os alunos somente passaram a ter contato com a educação não formal após concluírem cinco disciplinas: Introdução à Pedagogia, História da Educação Brasileira, Gestão dos Processos Educativos, Práticas Pedagógicas Programadas II e Currículo. No entanto, podemos perceber nas ementas dessas disciplinas que elas contemplam essa discussão do campo não formal.

Dessa forma, compreendemos que a organização do currículo favorece o diálogo, a reflexão e o aprofundamento sobre essas questões do campo da educação não formal, portanto, os alunos deveriam chegar ao Estágio Supervisionado III com algum conhecimento da temática, mais preparados para cursar a disciplina e estagiar. Diante disso, perguntamos: O que acontece nesse percurso formativo? Como é compreendido esse “espaço não escolar” na proposta curricular? Como é trabalhada na dinâmica do curso a relação teoria-prática?

Podemos concluir que a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte contempla essa temática em questão e oferece espaços para discussão e para uma prática reflexiva que está buscando respostas para as diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social, observado esse aspecto no contexto local.

Ressaltamos que a proposta curricular do curso passa por avaliações constantes. Em 2012.1, aconteceu um evento relevante de avaliação, que foi o I Seminário de Avaliação do Currículo de Pedagogia (I SEMAPED), no qual, graduandos, professores e direção apresentaram pontos, que necessitavam melhorar e as possibilidades de fortalecer a proposta formativa.

Outros mecanismos avaliativos que colaboram para os avanços são apontados nas discussões da semana pedagógica, que se inicia a cada semestre letivo, nos TCCs, nas propostas de pesquisa dos PIBICs e PIBIDIs, que informam e buscam estudos em diversos aspectos voltados/identificados na proposta formativa, como o nosso estudo, por exemplo, que visa proporcionar debates a respeito do atual currículo de Pedagogia e ampliar o olhar e

³² Vejamos que o termo que os alunos adotam é o mesmo usado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), que está no PPC de Pedagogia e que apresenta dificuldades de definição, não se relacionando com a educação não formal, o que ocorre somente quando mencionada e explicada para eles a relação de ambos.

entendimento sobre o que significam os espaços educativos não formais e a atuação do pedagogo nesses diferentes contextos.

Frisamos que de 2008, com a primeira turma iniciada na atual proposta, até o presente momento algumas disciplinas (Estágio Supervisionado III, Práticas Pedagógicas Programadas, dentre outras), com base nas discussões e processos de avaliação, tiveram suas ações redirecionadas dentro do projeto formativo, que visa superar dificuldades e dotar os graduandos de um conhecimento profissional que atenda aos desafios postos.

Este estudo nos permite um repensar sobre como o processo de formação inicial do pedagogo, proposto no atual currículo, é amplo e possibilita que os graduandos, futuros professores, tenham acesso a diferentes campos nos quais existem ações educativas. Contudo, precisa avançar em estudos e pesquisar acerca do campo da educação não formal, conforme discutido e apresentado, mesmo que em síntese. A seguir, com base no que identificamos, apresentaremos sugestões acerca de aspectos que podem ser aprofundados e discutidos no processo de avaliação da proposta curricular:

- ✓ definição do termo “espaço não escolar” no corpo do texto do PCC de Pedagogia da UERN e/ou a mudança do termo para educação não formal e respectivos entendimentos;
- ✓ contemplar na ementa da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas a intenção sobre o campo da educação não formal;
- ✓ diálogo entre professores de disciplinas que contemplam a questão da educação não formal em sua ementa para que haja elo e reforço quanto ao tema.

Discutiremos, no próximo item, a pedagogia pensada em outros contextos, para além da escola.

3.4 A PEDAGOGIA PENSADA EM OUTROS CONTEXTOS: HOSPITALAR, SOCIAL E EMPRESARIAL

A Pedagogia tem preparado o professor com ênfase na docência, para atuação em sala de aula, conforme podemos averiguar em documentos legais de educação, organizando-se com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP n.º 5/2005), junto com o Parecer CNE/CP 06/2006 e a Resolução n.º 1 do CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que também sinaliza a importância de preparar pedagogos para atuar em outros espaços educativos. Algumas universidades, atentas a esse aspecto, têm se organizado em seus cursos de Pedagogia, como já visto, e em dimensões de formação continuada.

A demanda social tem aumentado a oferta da educação em variados contextos, buscando amenizar as diferenças sociais e, assim, solicitando atuações diferenciadas de profissionais da educação. Dessa forma, encontramos algumas universidades, em sua maioria privadas, organizando-se em nível de pós-graduação e/ou projetos de extensão para atender à solicitação de pedagogos, que se interessam em investir na formação para trabalhar no campo da educação não formal. No Brasil, podemos encontrar universidades conceituadas, como a PUCSP³³, que se dedicam à formação continuada no campo da educação não formal.

Na UERN, através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a professora Esp. Iandra Fernandes Pereira Caldas, do Departamento de Educação do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, de Pau dos Ferros (CAMEAM/UERN), tem desenvolvido o projeto de extensão *Pedagogia Hospitalar: profissionalização do pedagogo em espaço não escolar*, que teve início em 2012.

Esse projeto vem sendo desenvolvido mediante um trabalho de caráter didático-pedagógico de profissionalização do pedagogo em espaços educativos da educação não formal que atendam às necessidades postas pela realidade. O PPC de Pedagogia prevê a ampliação dos espaços da prática educativa, tendo como objetivo fornecer aos graduandos o acesso a uma formação profissional diferenciada, ampla e articulada, enriquecendo os saberes necessários à prática pedagógica hospitalar através de reflexões teóricas e práticas.

Diante do exposto, propomos compreender como têm se constituído as perspectivas, o entendimento e o pensar a formação para a Pedagogia fora do campo escolar, dentro do campo acadêmico, através da Pedagogia Social, Pedagogia Empresarial e Pedagogia Hospitalar. A seguir, apresentaremos, de forma sintética, esses campos. Trata-se de um esforço em ampliar nosso olhar para a Pedagogia e o campo de atuação do pedagogo.

³³ Para maiores informações, consultar: <www.pucs.br>. Acesso em: 08 ago. 2012.

3.4.1 Pedagogia Social

A Pedagogia Social é definida como ações educativas focadas em amenizar os problemas sociais, realizada por educadores ou agentes sociais. Essa área tem sido campo de estudo de diferentes pesquisadores. De acordo com Gomes (2009, p. 3), as características da Pedagogia Social no Brasil são:

A Pedagogia Social apresenta-se atrelada ao campo da educação não formal e formal cujos trabalhos são historicamente desenvolvidos pelas ONGs, setores privados em parceria com: empresas, igrejas e o Estado. No Brasil, uma forma de Pedagogia Social atrela-se à história dos menores abandonados: no começo do século passado a problemática dos “menores” e inaptos era de responsabilidade das famílias, dos “pais irresponsáveis”, quando não, das próprias crianças e adolescentes. Propunha-se como possível solução à institucionalização destas, onde não raro havia denúncias de maus-tratos. No fim dos anos sessenta, se observava no Brasil o desenvolvimento de um campo conceitual: o do Movimento dos educadores de rua, com uma linha de trabalho adversa aos princípios da institucionalização das décadas anteriores, e que ainda se faz contemporâneo. Os educadores sociais de rua (ESR) surgem como uma resposta à problemática dos menores excluídos dos anos setenta do século passado.

Nas leituras, vimos que o precursor da Educação Social no Brasil é Paulo Freire, aliando as suas práticas à postura de educador social, que pregava e agia em favor da *emancipação do educando*³⁴, buscando suas bases na realidade do aluno. Teve sua grande experiência no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, sendo considerado entre os estudiosos da educação não formal (educação popular), como Paludo (2001), Brandão (2007), Gohn (1999), Peixoto (2007) e Gadotti (2007), um sistematizador das práticas socioeducativas.

O movimento de educação social foca -se para uma formação na perspectiva de construção dos valores de cooperação, solidariedade e emancipação humana, que sustentam um projeto social popular. O preceito central é a perspectiva de que não há transformação social que não implique um projeto popular de educação.

As suas ideias centrais dizem respeito à necessidade de se construir uma educação prioritariamente democrática, que seja apta a solidificar no educando a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Em tal transição, os métodos pedagógicos devem

³⁴ Bandeira levantada pelo campo da educação não formal, assim objetivando cidadãos críticos e reflexivos.

proporcionar ao indivíduo o enfoque no que tange aos problemas de seu país, do mundo e da própria democracia.

Na educação social, as principais perspectivas acerca dos pedagogos sociais, segundo Petrus (2003), devem ser de prestar apoio, de caráter pedagógico, cultural, social e recreativo, a indivíduos, grupos e comunidades abrangidas por equipamentos sociais, com vistas à melhoria das condições de vida; colaborar na prospecção, estudo e avaliação de planos de promoção social e comunitária, na identificação de necessidades de preenchimento de tempos livres e em estudos sobre a caracterização do meio social; promover, desenvolver e/ou apoiar atividades de índole cultural, educativa e recreativa na ocupação de tempos livres de crianças, jovens e pessoas idosas; dinamizar e/ou apoiar atividades de caráter formativo mediante a realização de cursos ou campanhas de educação sanitária e formação familiar; e assegurar, de acordo com as orientações definidas, a articulação entre os equipamentos sociais, as famílias, as outras instituições e serviços da comunidade.

Na dimensão do campo de formação, podemos encontrar a educação não formal sendo tratada como modalidade da Pedagogia que busca a formação de profissionais capacitados para atuar em diferentes campos de ações educativas: ONGs, igrejas etc.

3.4.2 Pedagogia Empresarial

O termo Pedagogia Empresarial, segundo Oliveira (2012, p. 6-7), veio de “Maria Luiza Marins Holtz, na década de 1980, para designar todas as atividades de estímulo ao desenvolvimento profissional e pessoal realizadas dentro das empresas, que envolviam cursos, projetos e programas de treinamento e desenvolvimento”.

A Pedagogia Empresarial³⁵ é definida como ações de pedagogos dentro das empresas, visando ir além de mera aplicação de técnicas aprendidas durante a graduação. Essas ações devem ter o domínio de conhecimentos, técnicas e práticas que, somadas à experiência dos profissionais de outras áreas, constituem instrumentos importantes para atuação na gestão de pessoas: coordenando equipes multidisciplinares no desenvolvimento de projetos; evidenciando formas educacionais para aprendizagem organizacional significativa e sustentável; gerando mudanças culturais no ambiente de trabalho e na definição de políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente; prestando consultoria interna relacionada à educação e desenvolvimento das pessoas nas organizações.

³⁵ Para maiores informações, consultar:

<http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013

Assim, o campo de atuação de um pedagogo empresarial será em instituições governamentais ou não, tendo o foco nas pessoas que trabalham no local, comum encontramos os pedagogos atuando no departamento de Recursos Humanos. Enfim, o pedagogo será um profissional destinado a organizar pedagogicamente o contexto e o responsável por facilitar os conhecimentos necessários ao crescimento das pessoas envolvidas.

A respeito do campo de formação, podemos encontrá-la como modalidade da Pedagogia que busca a formação de profissionais a serem capacitados para atuar especificamente dentro de empresas. Essas capacitações têm sido ofertadas pelas universidades do Brasil em possibilidades de pós-graduação.

3.4.3 Pedagogia Hospitalar

A Pedagogia Hospitalar, em síntese, é definida como ações educativas focadas em amenizar os problemas referentes ao campo educacional de crianças/adolescentes que se encontram internados por longos períodos em hospitais, não tendo a possibilidade de frequentar a escola durante esse tempo. É um trabalho a ser realizado por profissionais da educação, uma parceria da *saúde com a educação*.

Encontramos as ações educativas nos hospitais através das chamadas brinquedotecas, Classes Hospitalares e projetos desenvolvidos dentro dos corredores hospitalares, como, por exemplo, “os contadores de histórias”.

O atendimento dentro da brinquedoteca hospitalar, espaço reservado para a socialização e a ludicidade, é garantido pela Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, sancionada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme Oliveira (2009), as brinquedotecas são consideradas espaço lúdico-pedagógicos para recuperação de crianças hospitalizadas, tendo como finalidade, de acordo com o Art. 2º, o brincar.

Nesse sentido, compreendemos que as particularidades das ações educativas na Pedagogia Hospitalar envolvem dimensões de educação e saúde, sendo preciso que os responsáveis pela atuação possuam competências necessárias à ação de brincar, ao trabalho pedagógico diferencial e específico dentro da concepção de espaço, tempo e necessidades diversas de cada sujeito internado, ao convívio com múltiplas equipes profissionais, ao manejo com os riscos de infecção hospitalar etc.

A Pedagogia Hospitalar toma forma através da Classe Hospitalar³⁶, com atendimento de mais de 50 anos de existência no Brasil, numa parceria entre a saúde e a educação, ancorada na modalidade da Educação Especial. De acordo com Fonseca (2003, p. 22):

A pedagogia hospitalar em sua prática pedagógico-educacional diária visa dar continuidade aos estudos das crianças em convalescença, com o objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos conteúdos. Atuando também como um acompanhamento do aluno fora do ambiente escolar, esta se propõe a desenvolver suas necessidades psíquicas e cognitivas utilizando programas lúdicos voltados à infância, entretanto sua ênfase recai em programas sociointerativos, vinculando-se aos sistemas educacionais como modalidade de ensino – Educação Especial – ou ao sistema de Saúde como modalidade de atenção integral – Atendimento Pedagógico Educacional Hospitalar.

O atendimento as crianças e adolescentes hospitalizados tem seu início em 1935, quando Henri Sellier inaugurou a primeira escola nos arredores de Paris para crianças com diversas fragilidades, espalhando-se rapidamente pelo mundo, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares dessas crianças.

Os atendimentos pedagógicos na Classe Hospitalar, considerando o seu papel social, sua relevância ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças/adolescentes internados, são um avanço nas questões legais em defesa de garantir o direito à educação. Segundo Ceccim (1999), o ensino e o contato da criança hospitalizada com o professor no ambiente hospitalar podem proteger o seu desenvolvimento e contribuir para a reintegração à escola após a alta, além de proteger o sucesso nas aprendizagens.

O direito ao atendimento educacional para crianças e adolescentes hospitalizados tem legitimidade e está previsto na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e assegurado pela Resolução n° 41 de 1995, que, além de tratar dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, reafirma o direito ao acompanhamento educacional curricular no período de internação. Em dezembro de 2002, foi lançado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, um documento fixando estratégias e orientações

³⁶ Segundo as políticas do Ministério da Educação (MEC), a Classe Hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar (BRASIL, 2002, p. 20).

para organização do atendimento educacional domiciliar e das Classes Hospitalares (BRASIL, 2002).

Fonseca (2003), Cecim (1999), Matos e Mugiatt (2006) apresentam que o profissional que deseja atuar necessita de formação ampla, com conhecimentos diversificados, instrumental específico e recursos adequados para atender às dificuldades e limitações impostas por esse tipo de situação. Na dimensão do campo de formação, podemos encontrá-la sendo tratada como modalidade da Pedagogia que busca a formação de profissionais a serem capacitados para atuar especificamente dentro do contexto hospitalar. Essas capacitações têm sido ofertadas pelas universidades do Brasil em possibilidades de pós-graduação destinadas a profissionais da educação e saúde, campo da educação não formal.

3.5 CLASSE HOSPITALAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pedagogia hospitalar, dentre outros atendimentos pedagógicos do campo da educação não formal, foi criada pela necessidade de atender à sociedade em busca da inclusão e pelas novas exigências e demandas de uma sociedade globalizada, oferta diferentes ações educativas e possibilita diferentes espaços dentro de um mesmo espaço chamado hospital.

A respeito da educação no ambiente hospitalar, focando à Classe Hospitalar, evidencia-se que essas ações pedagógicas deverão estar estruturadas, (re)significadas e adaptadas em sintonia com as escolas de origem dos seus alunos/pacientes, exigindo do professor autonomia, criatividade, ações/práticas reflexivas, comprometimento, aceitação para o novo e disponibilidade para trabalho em equipe, além de uma formação sólida e contínua.

Essas afirmações se consolidam na experiência que tive no período de 2006 a 2010 como professora de crianças hospitalizadas³⁷, com o projeto Classe Hospitalar do estado de São Paulo, na cidade de São Paulo, mais específico no Hospital Instituto da Criança (HCFMUSP), onde vivenciei diferentes situações de práticas pedagógicas específicas do ser professora da educação não formal.

O trabalho pedagógico hospitalar tem se configurado desde 2002 ao favorecer e possibilitar ao aluno hospitalizado condições de regressar à sua escola de origem sem muitas perdas de seus saberes adquiridos no ano letivo. Podemos averiguar a intenção de definição, caminhos e objetivos para a Classe Hospitalar através de um documento elaborado pelo

³⁷ Eu, Helena Perpetua de Aguiar Ferreira, de fato vivenciei a experiência de uma pedagoga atuando no espaço de educação não formal. Enfrentei os desafios e a aprendizagem de atuar no ambiente hospitalar.

Ministério da Educação, em 2002, com a participação de teóricos da área, como Eneida Fonseca e Ceccim. A respeito do que cabe ao professor, estabelece:

Deve elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente, e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

Compreendemos que mesmo se tratando de campo da educação não formal, as práticas pedagógicas estão atreladas a um objetivo central, que é desenvolver os conteúdos formais com autonomia, não se prendendo ao cumprimento de um currículo fechado, portanto estabelece, com isso, uma parceira declarada à educação formal.

O atendimento pedagógico pensado na construção de propostas consistentes, elaboradas, planejadas – comprometendo-se com a construção de conhecimentos específicos da educação, na intenção de efetivar a parceria com as escolas, garantindo o direito de o aluno dar continuidade aos seus estudos – se fortalece com Ceccim (1999), quando afirma que a Classe Hospitalar, como atendimento pedagógico-educacional, deve apoiar-se em propostas educativo-escolares, e não em propostas de educação lúdica, educação recreativa ou de ensino para saúde. Nesse sentido, diferencia-se das salas de recreação, das brinquedotecas e dos Movimentos de Humanização Hospitalar pela Alegria ou dos Projetos Brincar e Saúde, facilmente encontrados na atualidade, mesmo que o lúdico seja estratégico para a Pedagogia no ambiente hospitalar.

Esse embasamento em uma proposta educativa não torna a Classe Hospitalar uma escola formal, mas implica que possua uma regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais da criança, um atendimento obrigatoriamente inclusivo dos pais e das escolas de origem (CECCIM, 1999, p. 43).

A vivência de ser professora hospitalar, de trabalhar em um hospital que atende a pacientes com doenças graves e crônicas, exigiu-me novos paradigmas e olhares de atuação. Além disso, proporcionou-me reflexões profundas a respeito da importância da relação teoria e prática e da formação enquanto profissional de educação. Essas reflexões são necessárias à condição do pedagogo em outros contextos.

No contexto, o hospital funciona como uma grande engrenagem, com cada peça no seu devido lugar, com rotinas estabelecidas e seguidas pelas diversas categorias profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, como nutricionistas, psicólogos, pediatras, enfermeiros, fisioterapeutas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, dentre outros, além de voluntários que percorrem o hospital com menor frequência, com atividades lúdicas paralelas etc. O hospital apresenta-se como um cotidiano, um tempo e um espaço diferenciado para um pedagogo atuar, destacando-se adaptação, corredores e não mais salas de aula, apropriação de termos específicos: *cama* passa a ser *leito*, *sujeito*, *paciente*, *pais* transformam-se em *acompanhantes*, *doenças* em *patologias*, *uniformes* em *pijamas hospitalares*, *remédio* em *medicação*, *acessórios* em *acesso* e *tantos outros aparelhos*, e apropriação de conhecimentos da medicina.

No aspecto social, a alegria de poder ir e vir se restringe ao percurso de um corredor ou leito, de estar e ficar entre os seus, e o conviver entre grupos passa a ser dor, restrições e isolamento. O tempo e espaço são outros. Na questão do tempo, não vivem mais com intensidade para o futuro, tudo é realizado no hoje. Então, as atividades pedagógicas são pensadas para serem realizadas no dia (começo e final). O espaço é aquele que pode no momento acontecer a aula ou que o aluno deseja ter aula, por exemplo: no leito, no espaço da brinquedoteca, na sala da Classe Hospitalar, na CTI³⁸, na recepção do ambulatório etc.

O psicológico apresentando fragilidades por tantas mudanças, pelas incertezas e certezas da condição patológica, por tanto sofrimento, pela própria medicação, por conviver com as limitações, por lidar com a questão da morte etc.

A saúde é o que mais se deseja nesse ambiente, contrariando o que o faz estar ali. Muitos dos pacientes ficam internados durante meses, anos, assim faz desse lugar uma nova moradia. No extremo, muitas delas vêm a falecer.

Aprendemos nesse ambiente, enquanto professora/pedagoga, que para o aluno hospitalizado o momento de adaptação é muito exaustivo e que cada criança tem seu tempo, estar em um lugar sem desejar é difícil. Porém, o sujeito é algo mágico, em meio a toda adversidade se adapta de maneira rápida, cria vínculos e acredita no que lhe é oferecido. A Classe Hospitalar também se encaixa nesse processo, sendo nesse ambiente que crianças/adolescentes começam a frequentar, vivenciar e levar a sério seus estudos.

Ressaltamos que o professor trabalha com o desejo de que seus alunos hospitalizados não estivessem ali, mas sim que pudessem ter alta e ir para casa, retornar a suas

³⁸ Centro de Terapia Intensiva.

escolas de origem. Assim, todas essas implicações devem ser e foram consideradas ao pensar na ação e elaboração de cada atividade implantada e executada pelos corredores da Classe Hospitalar. As práticas pedagógicas no ambiente hospitalar são elaboradas, organizadas e planejadas com base na realidade de cada aluno hospitalizado, respeitando seu estado físico, emocional e cognitivo.

No dia a dia, essas práticas pedagógicas possibilitam, além do desenvolvimento cognitivo, o resgate nas relações e socialização entre as pessoas, pois consigo trazem um pouco do *lá de fora*, a vivência, o estabelecer vínculos com amigos na classe, o poder ir à escola, mesmo que hospitalar, estudar/aprender, fazer suas atividades, ter um pouco da sua rotina lá de fora, como atividades de casa (nomeada como *tarefa de leito*), ter o professor, a participação da família no andamento escolar, restabelecendo um vínculo escolar. Ceccim (1999, p. 2) corrobora esse pensamento, ao dizer que “o ensino e o contato da criança hospitalizada com o professor no ambiente hospitalar, através das chamadas Classes Hospitalares, podem proteger o seu desenvolvimento e contribuir para a sua reintegração à escola após a alta, além de proteger o seu sucesso nas aprendizagens”.

Uma das experiências mais significativas foi a possibilidade de modificar a visão sobre o aluno que está na condição de paciente, pois ser paciente não se refere à passividade escolar, mas ao estado hospitalizado. A criança hospitalizada deve ser vista como qualquer criança, apresentando o desenvolvimento que lhe é possível, de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor.

De acordo com Fonseca (2003), de forma alguma, podemos considerar que a hospitalização seja, de fato, incapacitante para a criança. Um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e expressar, de uma maneira ou de outra, o seu potencial.

No relato seguinte, podemos perceber as limitações do atendimento e suas superações e a necessidade de compreender que a criança, por estar internada (chamada de paciente), não é um ser passivo, mas possui uma condição que exige maiores cuidados. Portanto, cabe ao professor hospitalar sempre acreditar que o atendimento pedagógico é possível e necessário às crianças, visto que ser professor nesse ambiente vai além da relação teoria e prática. Neste relato, o atendimento foi realizado com uma criança de 6 anos, que frequentou as aulas da Classe Hospitalar durante 6 meses, até sua alta.

Uma menina feliz, bastante observadora e esperta. Portadora de câncer na cabeça, foi internada e era acompanhada pela avó. No primeiro mês de

internação, alternava entre enfermaria e CTI, porque estava passando por cirurgias para remoção do tumor. Neste mesmo período, havia mais três crianças com tumores na cabeça que sofriam aparentemente os mesmos efeitos, como: comprometimento da fala e movimentos, perda da visão e dificuldades de aprendizagem. Infelizmente as outras três crianças vieram a falecer. Durante a internação, apresentava momentos de muita regressão, chegando ao comportamento de uma criança de 1 ano. A patologia afetava o sistema nervoso, deixando-a agressiva muitas vezes e sem paciência. Mesmo passando por esses momentos críticos, quando melhorava, frequentava as aulas, participava das atividades, realizava seus deveres e adorava ler o livro *Os três porquinhos*. Após a última cirurgia, ficou inconsciente por algum tempo, mas, mesmo assim, eu frequentava seu leito todos os dias, conversando com sua avó, acompanhando cada etapa; conversava com ela, descrevendo o que estava acontecendo naquele dia no andar, como estava o dia fora do hospital, lia seu livro favorito me comprometendo visitá-la todos os dias, dizendo que a professora esperava pela sua recuperação para retornarmos às atividades. Devo confessar que era uma situação angustiante ver aquela criança sem responder a nenhum sinal. O que fazer nessas horas? No decorrer do processo, tive a ideia de usar músicas nas aulas nos leitos, adotando para todas as crianças, pois acreditava que seria uma forma de preencher aquele vazio, aquele silêncio: a música conecta as pessoas, dá movimento à vida e contribui no desenvolvimento de competências e habilidades. Comecei a selecionar algumas músicas com letras infantis, a mesma música com melodias diferentes, diferentes estilos musicais e até CDs com histórias infantis; conversei com o médico chefe do andar e a chefe da enfermagem para poder utilizar um rádio nos leitos, com a intenção da prática dessa atividade, fui autorizada e iniciei o trabalho. Para a minha surpresa, depois de uma semana de música pelos leitos, as fisioterapeutas pediram para que eu deixasse o rádio com música para que suas atividades com os pacientes fossem mais alegres, as mães me pediam o rádio porque sentiam que as crianças ficavam mais alegres e, com isso, as melodias e as letras de algumas músicas foram sendo meu ponto de partida para projetos, entre eles o da *Casa*. A música de Vinícius de Moraes foi o início da alfabetização de muitas crianças. Voltando àquela aluna que estava se recuperando de cirurgia, mesmo em recuperação, participou do projeto *A Música e os saberes*. Eu levava a ela tudo o que estava sendo trabalhado e desenvolvido e colocava a música. O surpreendente foi que quando ela voltou a ter consciência das coisas e a falar, a sua primeira fala para mim foi: *sua voz é dócil* e começou a cantar músicas que eu tinha colocado para ela e que, aparentemente, ela nunca tinha ouvido. No restante do tempo em que ela passou no hospital, em fase de recuperação, até a alta, frequentou as aulas e foi uma aluna exemplar, tendo ainda condição de levar todas as atividades realizadas na classe, junto ainda anexado um relatório de toda sua evolução de aprendizagem à escola de origem. Após 6 meses da alta, eu a encontrei no hospital, na ala do ambulatório, realizando exames de rotina, recebendo a informação que ela está frequentando escola, levando uma vida normal (Relato pessoal, 2007).

A situação vivenciada com as crianças/adolescentes hospitalizadas trouxe a certeza da importância da educação não formal como papel essencial de inclusão social, a certeza de que todos somos capazes de aprender quando há aquele que aposte nas possibilidades. Mesmo

dentro de hospital, o espaço não escolar apresenta suas particularidades, portanto não há fórmulas para serem copiadas, mas sim (re)criadas. As experiências, com o decorrer do tempo, depois de apropriar-se da rotina hospitalar, de conhecimentos específicos de patologias *versus* reações do pacientes, dos tipos de atendimentos patológicos do hospital, proporcionaram o desenvolvimento de categorias de atendimentos pedagógicos.

Esses tipos de atendimentos facilitavam o pensar nas práticas pedagógicas e a elaboração de atividades, possibilitando ofertar uma aprendizagem de qualidade e significativa, pois os alunos hospitalizados que tínhamos eram portadores de doenças graves e complexas e ficavam por muito tempo internados. Por esse motivo, tinham seus estudos interrompidos, tendo, muitas vezes, somente a oportunidade de estudar dentro do hospital através das Classes Hospitalares.

Destacamos esses atendimentos por estilos, modalidades e práticas pedagógicas, facilitando a elaboração de um plano de trabalho mais sequencial e interdisciplinar. Segue no quadro abaixo exemplo de quatro situações diferentes:

Atendimento	Modalidade	Práticas pedagógicas
Permanente	A escola da criança era o hospital. O atendimento pedagógico será tudo aquilo que o professor hospitalar irá oferecer ao aluno, sendo assim, cumprirá todas as etapas da educação infantil e fundamental, pois o aluno é aquele que nunca foi à escola, vive dentro de hospitais. Importante: acreditamos que a responsabilidade do professor hospitalar é não somente atendê-lo pedagogicamente, como também matriculá-lo em uma escola para que, quando receber alta hospitalar, tenha condições de dar continuidade aos seus estudos (apostamos sempre na alta do aluno), além de garantir seus direitos.	Essas práticas eram adequadas a cada situação do paciente, física, emocional e cognitivamente. O foco é o desenvolvimento da criança e não o cumprimento de conteúdos, porém trabalhando com os conteúdos escolares. Aulas diárias/semanalmente, cada criança recebia seu kit escolar de materiais, havia utilização de diversos recursos didáticos como <i>notebook</i> , rádio, livros, jogos etc., planejamento de horários de atendimentos e quais melhores maneiras de trabalho e organização de planos de aula, elaboração de projetos interdisciplinares, havia atividades de casa (tarefa de leito), frequência, avaliação, relatório e envio à escola onde o aluno hospitalizado estava matriculado.
Duradouro	Aluno que frequentava escola, porém, é internado no hospital e permanece por longo período.	Essas práticas eram as mais complexas e desafiadoras, pela própria condição do aluno. O foco era contribuir com a adaptação dele, a aceitação do atendimento e estabelecimento de contato, o que menos importava era o conteúdo de um conhecimento a ser trabalhado. Trabalhava muito com pesquisas na internet, jogos pedagógicos no computador, artes, músicas e contação de histórias.
Vai e vem	Atendimento de reforço escolar, pois o aluno que está em uma escola é internado por um tempo, tem alta, volta para sua escola de origem, depois é internado novamente, fazendo disso sua rotina.	Essas práticas focavam no interesse de o aluno estudar aquilo que ele acharia importante para ele. A classe tinha pastas de atividades pedagógicas elaboradas por níveis de dificuldades e séries para os alunos: português, matemática etc. e atividades de entretenimento. Havia também os jogos em CD-ROM, “Coelho Sabido e Caça Pista ³⁹ ”.
O escolarizado	Atendimento pedagógico com os materiais da escola de origem, podendo dar uma sequência diária às práticas pedagógicas e cumprimento de todo o conteúdo escolar série/idade. Esse aluno é o que está na Hemodiálise e Terapia Renal Substitutiva, que na maioria das vezes não fica internado, mas ele está todos os dias no hospital. Mesmo podendo frequentar a escola, tem suas atividades e seu andamento escolar comprometido pelos efeitos do tratamento.	Nesse estilo, as práticas eram as mais similares com o que podemos encontrar em sala de aula nas escolas, planejamento das aulas, a sistematização, a questão organizacional; havia uma sequência didática, cumprimento do conteúdo programado, avaliações, registros diários e controle de frequência. (tudo enviado à escola de origem do aluno trimestral). Uma cópia de todo o trabalho também era enviada a Diretoria de Ensino. O planejamento estava relacionado com os conteúdos dos livros didáticos intercalados com projetos de leitura, matemática, dentre outros. No final do ano a Classe Hospitalar, juntamente com a escola, possibilitava ao aluno a sequência do ano seguinte. O ano letivo era cumprido dentro da Classe Hospitalar.

Quadro 8 – Classificação dos atendimentos pedagógicos da Classe Hospitalar do Icr - FMUSP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Dados do quadro foram obtidos com base nas experiências vividas no contexto hospitalar.

³⁹ O Coelho Sabido refere-se a jogos educativos para a educação infantil, focando desenvolver diversas habilidades: motoras, cognitivas etc.; Caça Pista também são jogos educativos que trata-se de trabalhar brincando e contemplando os conteúdos da escola por nível de aprendizagem (1 a 9 anos do fundamental).

Ressaltamos que o profissional da educação, nos ambientes hospitalares, (re)cria e (re)significa suas práticas a todo tempo, pois a cada semana é um novo aluno a surgir e um novo (re)começar, com alunos tendo alta, indo para casa, ou então, infelizmente, falecendo. Apostamos em saberes que são (re)organizados, (re)elaborados e (re)planejados a cada situação, não se limitando a proporcionar ao aluno hospitalizado conhecimentos somente dos conteúdos escolares, mas também conhecimentos que os possibilitem a reflexão sobre a vida e seu papel como cidadãos. O professor/pedagogo nesse contexto também (re)elabora saberes da profissão.

No campo acadêmico, algumas universidades estão se dispondo a abrir espaços para dialogar com seus alunos sobre a atuação pedagógica em contextos além da escola, em especial no âmbito hospitalar. É um desafio para a educação preparar profissionais para ensinar alunos com cuidados hospitalares, exigindo a apropriação de um ambiente e seu funcionamento, ferramentas e conceitos além da ciência da educação. Em outras palavras, é um ambiente no qual o pedagogo não tinha estado ainda como professor, com a responsabilidade de conduzir conteúdos escolares, organizar o funcionamento dos atendimentos, documentações, contatos com as escolas de origem, ou mesmo a matrícula de aluno pela primeira vez, sendo que é um espaço de trabalho no qual a prioridade é zelar pela saúde, seus pacientes e seus profissionais, e não da educação formal.

4 OS CAMINHOS E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

A atividade humana nunca é cega, mecânica, meramente instintiva; ela é uma ação mobilizada pelo sentido que o sujeito lhe confere. O sujeito é um ser de desejo e, como tal, interpreta o mundo, busca seu sentido, age.

(Bernard Charlot)

Neste capítulo, apresentamos o trabalho que foi desenvolvido sobre como as práticas pedagógicas vêm desenvolvendo na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região existente no município de Mossoró/RN (AAPCMR). Essas práticas se apresentaram recheadas de diversos elementos que as cercam: sujeitos envolvidos, alunos pacientes, contexto educativo, intenções e particularidades do campo da educação não formal.

A investigação não tem pretensão de apontar o que deve ser certo ou não, ou receitas a respeito das práticas pedagógicas de professores no campo da educação não formal, mas sim propor reflexões sobre a formação e a prática de o profissional atuar em diferentes contextos educativos, compreender particularidades e compartilhar saberes que estão sendo desenvolvidos no campo da educação não formal, podendo dar significados, delinear seus caminhos, valorizar e reconhecer a sua importância para a formação de pessoas em prol de uma sociedade melhor.

A experiência da pesquisadora em ter sido professora/pedagoga no campo da educação não formal foi desencadeadora da preocupação voltada para reflexões sobre as práticas pedagógicas não somente dentro da escola, mas nas igrejas, em ONGs, hospitais, museus, dentre outros. Estudos de autores já citados no trabalho, como Gohn (2010), Libanêo (1999) e Park (2007), têm apontado que a atuação de pedagogos no campo da educação não formal vem crescendo significativamente no país. Esse fato é motivado pela própria demanda social, uma vez que esses espaços vêm se expandido pelo Brasil, aumentando outras formas de educação, como também pela própria escolha dos profissionais da educação em trabalhar em diferentes campos educativos.

Este trabalho, que se propõe observar, analisar e compreender as práticas do pedagogo no campo da educação não formal, foi um processo que nos exigiu um olhar holístico de tudo que nos cercava. Para Sacristán (1999), o poder da prática é tido como algo que se molda e se exprime em diferentes contextos, os quais têm objetivos diferentes do

escolar, com o qual somos familiarizados, portanto deve-se ter cuidado com os (pré)conceitos já estabelecidos, construídos dentro do espaço da escola.

Como objetivo central, propusemos analisar de que forma as práticas pedagógicas da pedagoga na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região existente no município de Mossoró/RN (AAPCMR) têm se desenvolvido na relação aluno e ensino, com base na formação inicial focada na escola. Para o alcance desse objetivo, optamos pela pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e nos apoiamos na abordagem etnometodológica em Educação (COULON, 1995).

Dessa forma, apresentamos como foram elaborados os caminhos metodológicos da pesquisa, caminhando passo a passo da seguinte maneira:

1. A organização/estudo dos pressupostos teórico-metodológicos que apoiam a pesquisa: a) educação não formal; b) formação inicial; c) práticas pedagógicas: repetitivas e/ou reflexivas; e d) espaços educativos. Esses pressupostos analíticos guiaram nosso “olhar” nas visitas iniciais a *Casa*. Foram momentos “informais”, conversas “espontâneas” com as pedagogas. Esses pressupostos embasaram e sustentaram toda a trajetória do estudo.
2. A ação seguinte constituiu-se na elaboração do roteiro de observação. Com base nos estudos realizados até então sobre a educação no espaço não formal, nas visitas iniciais a *Casa* e em nossas experiências no espaço hospitalar, procuramos observar o perfil e o papel da professora/pedagoga na *Casa*; como se realizavam/desenvolviam as ações do planejamento; identificar o fazer pedagógico apoiado na formação inicial e saberes desenvolvidos na experiência; perceber ações inovadoras. As observações apoiadas no roteiro reforçaram esses pontos e fizeram emergir outros elementos que foram percebidos e nos auxiliaram no roteiro da entrevista semiestruturada⁴⁰.
3. Os dados coletados e analisados a partir da observação nos conduziram aos seguintes pressupostos empíricos: a) perfil e papel do professor/pedagogo; b) ações planejadas no cotidiano; c) fazer pedagógico; d) formação e saberes desenvolvidos na experiência e; e) práticas pedagógicas: reflexivas e/ou repetitivas, interagindo na busca de ações inovadoras. Todo o caminho percorrido no campo empírico para coleta de dados durou cerca de 2 meses, dedicado 1 mês e meio dedicado à observação, no período da manhã, durante os meses de outubro e novembro/2012.

⁴⁰ Ver página 18 – Quadro1: Síntese do Roteiro da entrevista realizada com a professora/pedagoga no dia 12-12-2012.

4. Com esse material coletado, conseguimos elaborar nosso roteiro de entrevista. A entrevista apresenta-se como um dos instrumentos fundamentais na apreensão do fenômeno estudado. De acordo do Triviños (1987), a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Destacamos as seguintes questões que foram propostas para a professora/pedagoga: O que você compreende por educação não formal? O que é ser um professor fora do contexto escolar? Para você, quais são os saberes necessários a serem desenvolvidos nesse contexto que você não viu/ou desenvolveu no processo de formação inicial? Como você descreveria as práticas pedagógicas que você desenvolve: iguais ou diferentes das da escola? E no que diferem? Há planejamento coletivo para suas práticas pedagógicas?
5. De posse dos dados coletados na entrevista, organizamos as unidades de análise. Cada unidade apresenta o que foi expresso nas falas, o que podemos inferir do que não foi dito (mas foi observado, manifestado no silêncio e que não foi revelado). A análise do depoimento foi organizada em quadro unidades: a) ser professor/pedagogo no campo da educação não formal e os desafios nas relações desse espaço; b) o fazer pedagógico no espaço da educação não formal: as limitações da formação e os saberes da experiência; c) o planejamento como um “gigante” a ser compreendido e as possibilidades de conhecimentos a serem construídas; e d) inovar: a busca pelo perfil do profissional pedagógico no campo da educação não formal.

No Quadro 8 a seguir, apresentamos, em síntese, a construção dos olhares acerca do objeto da pesquisa; primeiramente, a organização dos pressupostos teóricos, servindo-nos de aportes para a observação; a interação entre os instrumentos de observação e da entrevista semiestruturada nos possibilitou desenvolver os pressupostos empíricos, resultando nas unidades de análise.

Pressupostos teórico-metodológicos	Pressupostos empíricos	Unidades de análise
Educação não formal a) Formação inicial b) Práticas pedagógicas: repetitivas e/ou reflexivas c) Espaço educativo	a) perfil do professor b) espaço educativo c) ações planejadas no espaço educativo d) fazer pedagógico e) saberes da experiência f) ações inovadoras	a) ser professor-pedagogo no campo da educação não formal e os desafios na prática b) o fazer pedagógico no espaço da educação não formal: as limitações da formação e os saberes desenvolvidos da experiência c) o planejamento como um “gigante” a ser compreendido e as possibilidades de conhecimentos a serem construídas d) inovar: a busca pelo perfil profissional pedagógica no campo da educação não formal

Quadro 9 – Pressupostos teóricos, categorias empíricas e unidade de análise

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e orientadora.

Inicialmente, a escolha do lócus da pesquisa partiu da possibilidade de ter como sujeitos da investigação pedagogas que se formaram na UERN. Porém, no estudo em campo, averiguamos que somente uma pedagoga desenvolve ações pedagógicas ligadas diretamente com o processo de ensino-aprendizagem das crianças atendidas no local.

Referimo-nos a pedagoga da nossa pesquisa, utilizando o termo professora/pedagoga não com a intenção de ser a mesma coisa, pois compartilhamos com Franco (2012), o qual acredita ser um tanto equivocada a utilização e compreensão de que o termo pedagoga é sinônimo de professora.

Os cursos de formação de pedagogos, hoje, partem da legislação atual e, por força desta, são obrigados a considerar que o pedagogo é o professor que educa na educação infantil e ou séries iniciais do ensino fundamental, e que estudiosos da ciência da Pedagogia sabem que a similaridade professor-pedagogo não é correta. Indicando que ao professor pode-se dizer que a tarefa prioritária é o ensinar, já o pedagogo, a tarefa primordial será a de discutir/refletir e organizar as condições para que o ensino possa realizar-se de maneira adequada, com alunos aprendendo, buscando o conhecimento, e com professores felizes e saudáveis (FRANCO, 2012, p. 30).

O uso do termo professora/pedagoga afirma-se para o sujeito da pesquisa, enquadrando-se, uma vez que o sujeito vem desenvolvendo diferentes ações dentro do campo da educação não formal, tanto na questão do ensino quanto de responsabilidades da organização da realização do ensino. A professora/pedagoga assume o papel de dialogar com o conhecimento na relação aluno e ensino-aprendizagem, ministrando atividades lúdicas, recreativas e de reforço escolar, mas também se envolve nas questões da organização do funcionamento da sua sala, buscando recursos para a manutenção de materiais, entrando em contato com as escolas de origem dos alunos e organiza toda a vida escolar, tanto pedagógica quanto de documentação, do mesmo modo criando mecanismos de documentação para validar seu trabalho, dentre outros.

Inserida nesse contexto, a professora/pedagoga, sujeito de nossa pesquisa, é formada no Curso de Pedagogia da UERN, ano 2010, que contempla a discussão da atuação do professor em outros contextos além do escolar, conforme Parecer CNE/CP n. 05/2005. Em relação à sua experiência profissional, conta com 6 anos trabalhando em diferentes setores aos quais a AAPCMR também pertence. Na Casa de Saúde Santa Luiza, passou pelo *telemarketing*, administrativo, social, sendo os últimos 2 anos dedicados a desenvolver ações pedagógicas diretamente com as crianças, objetivando a relação ensino-aprendizagem (à docência).

Quando iniciou seu trabalho na instituição AAPCMR, passou a compreender que seu trabalho se traduz dentro das particularidades do campo da educação não formal. Para ela, seu olhar acerca da educação não formal foi desenvolvido no 7º período do curso, dentro do Estágio Supervisionado III⁴¹.

No que se refere ao atendimento da professora/pedagoga, são enfatizados os conteúdos escolares, sendo praticamente os mesmos alunos todos os dias, durante a semana inteira, dividindo-se em três diferentes situações que discorreremos detalhadamente mais à frente, encaixando-se nos intervalos de uma atividade e outra, tendo período maior antes da aula de natação, sendo esses dois pontos muito significativos na nossa pesquisa. Salientamos que o horário, a organização da rotina e a autorização da utilização do tempo para o desenvolvimento de outras atividades no período do trabalho da professora/pedagoga são realizados pela pedagoga coordenadora.

⁴¹ Nesse estágio, o objetivo é que o aluno ressignifique suas práticas já construídas em estágios anteriores e compreenda de que forma vem se dando e construindo os processos formativos educativos do ambiente escolar e/ou não escolar (Projeto Pedagógico do Curso – PPC/2007).

Para os pais, os atendimentos ofertados são vistos como importantes para seus filhos. Percebe-se nas falas que se seguem que há um bom diálogo entre pais/responsáveis e toda a equipe, havendo uma interação dialógica maior sempre com as pedagogas, facilitando a rotina e a implementação das atividades.

Dedicamos um dia de observação somente na recepção da instituição. Assim, conseguimos “captar”, informalmente, as “vozes” dos pais. Dessa forma, observamos e tentamos interagir e percebemos que, em nenhum momento, eles questionaram a nossa presença ou o que fazíamos ali. Todavia, muitos conversavam, contavam suas histórias de forma espontânea, diziam o que achavam dos atendimentos que a *Casa* oferecia e o que eles percebiam do atendimento pedagógico.

No Quadro 10 abaixo, encontram-se algumas falas ouvidas e colhidas dos pais/responsáveis sobre os atendimentos que a *Casa* oferece, incluindo o apoio pedagógico da professora/pedagoga.

<i>Meu filho é o melhor aluno da pré-escola por estar aqui fazendo as atividades com a professora.</i>	<i>É muito importante o reforço do meu filho com a professora, ajuda muito na escola.</i>	<i>A natação é a atividade que as crianças mais gostam, até choram quando não podem fazer.</i>
<i>Meu filho faz as atividades em casa pra não perder as atividades de natação e de brincar aqui.</i>	<i>Tem até catecismo aqui, não é o máximo?!</i>	<i>Tem oficinas e palestras para as crianças aqui de conscientização, como escovar os dentinhos e fazer sua limpeza. Acredita que eles em casa praticam?</i>
<i>É excelente o atendimento da Casa.</i>	<i>Temos passeios para as crianças, temos festas comemorativas.</i>	<i>Ah! Muito legal, dão até farda para eles, tênis, lanche com base na nutrição.</i>

Quadro 10 – A importância do atendimento da *Casa* diante dos olhares dos pais/responsáveis
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora durante a observação da fala espontânea dos pais/responsáveis.

As falas dos pais, evidenciamos a importância dos atendimentos oferecidos na *Casa* às crianças, e de seu papel social. Esse fato corrobora o que Gohn (2010) defende como o objetivo principal da educação não formal, que é ajudar na construção da cidadania.

Nas falas espontâneas dos pais/responsáveis, há descrições sobre a prática pedagógica da professora/pedagoga. Os pais mencionam que o trabalho construído na *Casa* tem oportunizado melhorias na educação escolar dos alunos: *Meu filho é o melhor aluno da pré-escola por estar aqui fazendo as atividades com a professora*. Subtende-se que as atividades desenvolvidas pela professora/pedagoga vêm contribuindo e fortalecendo conhecimentos nos alunos. Conseguimos perceber a satisfação dos pais/responsáveis com o trabalho da *Casa*, da professora/pedagoga.

Outro ponto referenciado diz respeito à contribuição da prática pedagógica da professora/pedagoga com todo o trabalho desenvolvido pela *Casa*. Essa contribuição a que nos referimos está no sentido de ir além do ensinar. A autoestima, a conscientização sobre os cuidados com o corpo, a socialização do seu universo cultural encontram-se presentes nas conversas iniciais com os pais/responsáveis.

Para Gohn (2010) e Trilla e Ghanem (2008), o trabalho da educação não formal vai além do conceito inicial de uma atividade que acontece fora dos muros escolares, o qual, elaborado com certas sistematizações e planejamento, deve mediar o conhecimento, o ensino. O trabalho na educação não formal tem possibilitado ao sujeito condições de desenvolver seu espírito emancipatório, permitindo sua atuação frente ao real e à sociedade.

Lembramos que as descrições apontadas se fundamentam em um momento inicial de observação na instituição. Após esse período, continuamos o trabalho de observação inicial e, depois, com o roteiro de observação em mãos. O momento seguinte foi dedicado a observar as crianças na hora do lanche. Houve um momento no qual observamos 8 crianças. Entre as brincadeiras e o lanche, compreendemos o quanto elas gostam da AAPCMR, dos profissionais da *Casa* e da aula de Matemática com a professora/pedagoga.

A interpretação da observação oferece mecanismos para entendermos algumas das atividades desenvolvidas na *Casa*. As crianças referem-se ao ensino de Matemática e às aulas de natação como as atividades preferidas. Evidenciamos que o ensino de Matemática é realizado pela professora/pedagoga. Nesse sentido, sua prática pedagógica tende a ser considerada no contexto inferido.

Não há como deixar de pensar, seguindo os escritos de Freire (1997), em uma prática que não tenha uma intencionalidade e também um resultado. Durante o momento de observação, percebemos que o ensino de matemática teve boa aceitação por parte dos alunos. Esse fato nos convida a pensar acerca da prática pedagógica desenvolvida pela professora/pedagoga. No entanto, sabemos que ainda é cedo para compreendemos o universo da investigação, pois esse momento serve de introdução para o entendimento do fenômeno do estudo.

Outro elemento que consideramos importante para a nossa análise sobre o objeto deste estudo se refere ao perfil das crianças/adolescentes que são atendidos na *Casa*⁴². A maioria está em processos de tratamento referente à oncologia, todavia, o atendimento e o

⁴² Queremos informar que a *Casa* atende a crianças/adolescentes tanto em processo de tratamento quanto aos que têm seus pais em fase de tratamento. Há, nessa perspectiva, uma particularidade acerca do atendimento pedagógico da *Casa*, haja vista que ela não se limita aos pacientes que estão em tratamento.

apoio pedagógico oferecido pela *Casa* estendem-se aos filhos de pacientes em tratamento. Podemos averiguar que as práticas pedagógicas da professora/pedagoga aproximam-se dos atendimentos pedagógicos da Classe Hospitalar. Há semelhanças tanto na questão dos atendimentos pedagógicos quanto em relação às crianças atendidas. Esses atendimentos possibilitaram reflexões acerca das particularidades do atendimento no campo da educação não formal, como, por exemplo, trabalhar em sala com diferentes níveis de idade e desenvolvimento da aprendizagem, além dos cuidados com fragilidades da saúde dos pacientes.

4.1 SER PROFESSOR/PEDAGOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS DESAFIOS NA PRÁTICA

Ser professor, segundo Rubem Alves em entrevista a Itajubá em Foco⁴³, é ser um sedutor, aquele que desperta a fome e o desejo de aprender. A esse respeito, Tardif (2010) diz que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro.

Os estudos de Piaget (1975), reconhecem a relevância do professor como alguém que dispõe de conhecimentos historicamente produzidos e proporciona condições para que a criança possa se apropriar de tais conhecimentos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP n°. 5. 05/2005 (p. 8), “ [...] o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola”.

Gohn (2010), em outra perspectiva, quando se refere ao professor no contexto da educação não formal, acrescenta que ele é aquele que está comprometido com a mediação de conhecimentos e o desenvolvimento do sujeito trazendo como o grande Educador, aquele com quem interagimos ou nos integramos.

Para esse trabalho, ser professor compreende o entendimento de todos os autores citados, tanto na escola e/ou em espaços da educação não formal. É ser um profissional da educação envolvido com questões da educação, sujeito que se constitui de inúmeros fatores, não somente os exemplificados nas teorias e metodologias, e, também está comprometido com as possibilidades do desenvolvimento do outro.

⁴³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=A9Fm3EA4m9c>>. Acesso em: 10 maio 2013.

O professor hoje, diante das novas demandas sociais e da era tecnológica, tem o papel de não apenas ser um transmissor de conhecimentos, mas também é responsável e envolvido com a formação de valores, pois prepara a pessoa para a vida e o trabalho. Para isso, esse profissional precisa abrir espaços alternativos e se integrar em discussões, reflexões, análises críticas e processos permanentes de formação, sendo necessário que ele seja também um ser pesquisador (PIMENTA, 1999).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2005), a formação inicial hoje precisa contemplar três pilares que são apresentados como eixos: a formação, a pesquisa e a extensão. Discute-se no meio acadêmico o ser professor profissional, pesquisador de seu trabalho, mas ser professor pesquisador não é somente estar em dia com a sua área de conhecimento, com as novas descobertas da disciplina/conhecimentos a ministrar. Ele deve, principalmente, ser um investigador dos processos de aprendizado do aluno. De acordo com Ferreira (2008 *apud* LIMA, 2002, p. 246):

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

O ser professor em diferentes contextos, mesmo com base na formação inicial que está focada na docência, percebemos que sua função não se limita apenas à mediação do saber, mas também envolve (re)organização do saber e elaboração de novos saberes, sendo sua formação inicial a essência dessa discussão.

O ser professor/pedagogo e o seu papel no campo da educação não formal, contexto específico desta pesquisa, se constituem em diferentes momentos e perpassam variados elementos como: a formação inicial e continuada, o ambiente no qual está inserido, as ações que o cercam, o perfil de crianças/adolescentes com quem trabalha, as necessidades de cada sujeito envolvido com o aprender, sua visão de educação, dentre outros.

Para o entendimento dessa construção do ser professora/pedagoga no espaço não formal, consideramos tudo que o cerca. No período da observação no campo de pesquisa juntamente com outros elementos citados, como, por exemplo, o reconhecimento dos pais para com o trabalho da professora/pedagoga, o papel social que a associação contempla,

podemos averiguar que a *Casa*⁴⁴, lócus da pesquisa, é organizada, planejada e estruturada de forma que, ao entrarmos no ambiente, temos a sensação de estarmos em uma escola particular: sala de recreação, sala de aula, brinquedoteca, sala de atendimentos clínicos, espaço para refeições, parque recreativo, piscina, sala de cinema e auditório, além de sala de informática, espaço para oficinas, padaria, recepção, cozinha, ou seja, a *Casa* foi toda pensada e projetada para ser um espaço educativo (ANEXO I e II). A *Casa* apresenta um diferencial, referente aos dormitórios (um para meninas e outro para meninos), uma vez que acolhe pacientes em tratamento intensivo que não podem voltar para sua cidade de origem. Todos os ambientes estão decorados ludicamente e com mobília adequada ao tamanho das crianças.

São variadas as ofertas de atendimentos pedagógicos as crianças/adolescentes no local, como: aula de música (violino, violoncelo, violão, canto coral e educação musical), aula de dança (balé), natação, oficinas, atendimento psicopedagógico, aula de informática, inglês, as práticas pedagógicas da professora/pedagoga, dentre outras. A maioria dos profissionais que atuam na instituição é voluntária, somente as pedagogas, a assistente social e a faxineira são contratadas. Vale ressaltar que nem sempre exercem sua função de forma específica, pois, no caso das pedagogas, o salário não corresponde ao do profissional da educação. Ainda, a função não se limita a estar dentro do espaço onde acontecem as atividades pedagógicas, indo desde a limpeza, atender telefones, ligar para os responsáveis das crianças em todas as situações, servir os lanches, levar crianças em eventos, organizar as outras atividades da *Casa* e, por último, elaborar a atividade pedagógica com foco na relação ensino-aprendizagem, sendo essas desenvolvidas somente por uma pedagoga, que é nosso sujeito da pesquisa.

Todos os dias, as crianças chegam a *Casa* por volta das 8h, com carro da própria AAPCMR, que vai buscá-las e levá-las, servindo isso de justificativa da boa frequência das crianças. São as pedagogas responsáveis pelo acolhimento, organização e encaminhamento dos atendimentos psicopedagógicos, psicológicos, social e odontológico. É relevante salientar que, em geral, são as mesmas crianças frequentadoras do local, sendo uma ou outra que tem particularidades e o dia certo de frequentar. O lanche é servido às 10h e todas as crianças retornam às 11h30 para seus lares.

Mesmo tendo espaço favorável à aprendizagem, profissionais qualificados e ofertas de trabalho multidisciplinar, não conseguimos identificar um trabalho coletivo entre os profissionais que colaboram/participam nem a elaboração de ações educativas coletivas.

⁴⁴ Todos que estão envolvidos com a AAPCMR, tanto a equipe de trabalho quanto pais/responsáveis e as crianças, ao se referirem ao ambiente, chamam o local de *Casa*, por isso também adotamos o mesmo termo utilizado por todos.

Entretanto, há um bom desenvolvimento de todas as ações propostas no que tange ao funcionamento da instituição.

Buscamos conhecer o Projeto Pedagógico da *Casa* e/ou documentos e registros que servissem de norte para compreendermos como tudo é pensado, mas infelizmente, não conseguimos ter acesso a esses dados. Compreendemos que o projeto é o documento que nos permite entender como foram/são pensadas as atividades, as orientações filosóficas e pedagógicas, a inserção das pessoas, objetivos estabelecidos, dentre outros.

No início podemos perceber que as ações estão ancoradas no atendimento assistencial, em que a preocupação e os cuidados estão na oferta do trabalho e sua seriedade, porém não conseguimos identificar a preocupação pedagógica partindo da instituição e seus gestores, a qual esclarecesse a finalidade o porquê de estar ofertando essa ou aquela atividade para a criança. Porém, é notória a dedicação dos profissionais envolvidos com as crianças, respeitando os horários estabelecidos, há intencionalidade nas ações, certa sistematização em suas práticas. Os atendimentos são organizados por dias, horários, de acordo com a disponibilidade dos profissionais voluntários.

Conforme os estudos de Coombs e Ahmed (1974, *apud* Trilla e Ghanem, 2008), Afonso (1989), Gohn (2010), e Park (2007) podemos traçar o campo da educação não formal como: intencionalidade, certa sistematização, liberdade de organização das ações educativas são marcas do campo da educação não formal, diferenciando-se do espaço escolar, que está fechado ao sistema educacional, cumprimento de metas, tempo e currículo.

Podemos analisar que para ser profissional da educação em contextos educativos não formais, com base nos dados coletados na observação, é necessário desenvolver questões de autonomia pedagógica e profissional. O fazer pedagógico na AAPCMR depende de envolvimento em todo o processo, a professora/pedagoga precisa pensar, organizar, escolher, planejar, executar, dentre outras atividades, tudo que envolva suas práticas (ser professor e ser responsável por pensar na educação do contexto como um todo). Isso requer ainda que sejam consideradas as demandas do contexto no qual está inserida, as particularidades dos sujeitos que frequentam, a necessidade de se diferenciar das ações escolares, considerando que a educação não formal torna-se parceira e contribui em reforçar conhecimentos desenvolvidos na escola.

Podemos perceber que essas situações possibilitam o desenvolvimento de suas experiências em novos caminhos de ensinar, particularizando o atendimento no campo da educação não formal. Pontuamos que o seu (re)fazer é que tem possibilitado desenvolver novos olhares para o ser professor daquele local.

Quando nos referimos ao ser professor, estamos tratando de sua profissionalidade, com base em Sacristán (1999, p. 69), e trazendo como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A caracterização do ser professor em diferentes contextos educativos tem se constituído por um conjunto de conhecimentos específicos, das relações, da particularidade do contexto, dentre outros. A formação inicial tem tido papel importante para esse processo. A fala da professora/pedagoga esclarece nossa afirmação:

Ser um professor no contexto fora da escola [silêncio/pensando] não deixa de ser professor, mas é [silêncio/pensando], ele é muito mais, você é um [silêncio/pensando], é um professor em um universo de outras áreas, de outras profissões em uma só. É ser igual e diferente. Ser muito aberto, muito aberto a tudo que possa vir, surgir e estar disposto a atuar como educador de muitas formas.

Percebemos que essa construção do ser e fazer não é algo estático, linear, pois vai se moldando e se (re)significando a cada situação. De acordo com Nóvoa (1996), ao buscar compreensão acerca dos caminhos do ser professor, o perfil da identidade docente não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto acabado, ele é um elemento em construção, dependente da maneira de ser e de estar na profissão.

Pimenta (1997, p. 76) contribui com as ideias defendidas por Nóvoa (1996) ao acrescentar que a construção do ser profissional do professor é um processo que ocorre

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de se sentir no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos.

As relações entre pares também são um somador para esse desenvolvimento de sua forma de ser professora/pedagoga. No momento da observação, podemos perceber que não é tão fácil para um professor lidar com as múltiplas equipes envolvidas no contexto não formal, uma vez que sua ideia de atuação é historicamente construída para ter seu próprio espaço e ser “dono dele”. O trabalho em equipes, de diferentes áreas, tem se somado às particularidades da educação não formal.

Em sua fala, a professora/pedagoga relata os desafios de estar em um contexto diferente do seu, o familiarizado escolar.

Precisa tá aberta a tudo que venha a Casa, o trabalho com várias pessoas, as situações inesperadas, as crianças com contextos inesperados, os desafios que o próprio espaço que você tá trabalhando tem: seja de material, seja físico, seja nas relações com seus colegas, enfim todos os desafios. E olhe que são inúmeros, eu falo aqui do meu, mas eu fico imaginando os outros, em outros espaços não escolares, quantos desafios lá num podem existir [...].

A professora/pedagoga na *Casa* apresenta dois grandes desafios em sua atuação no campo da educação não formal, os quais fazem parte de seu caminhar nesse ser professor. A dificuldade da relação entre teoria e prática (que podemos encontrar na escola), no sentido de a docente apresentar dificuldades de dialogar o que ela apreendeu na formação inicial com sua atividade profissional, configura-se como seu primeiro obstáculo.

A construção do seu papel no contexto em que está inserida (construção de seu ser profissional no contexto não formal) é colocada por ela como um segundo desafio, pois, durante a investigação, averiguamos que os afazeres da professora/pedagoga são diversificados, sendo necessárias habilidades, capacidade de interpretação e improvisação em seu trabalho educativo, o que requer uma formação sólida.

Defendemos a formação inicial como essencial para o redirecionamento das ações, base para uma reflexão crítica da prática docente. No entanto, a professora/pedagoga ainda não conseguiu fazer relação, buscar subsídios na sua formação.

A professora/pedagoga, como já destacado, divide-se entre os afazeres do ser professora e os afazeres da *Casa*, no que se refere a organizar a condição do seu trabalho, a assumir outras funções que ultrapassam os limites de uma sala de aula. É importante ressaltar o valor do seu trabalho, que vai desde auxiliar as tarefas dos alunos da escola, realizar reforço escolar, oferecer condições pedagógicas ao aluno afastado da escola até visitar crianças que estão em suas casas, levando atividades, dentre outras.

Surgem outros questionamentos: quais são a função e a postura que um profissional da educação precisa ter e desenvolver em tais situações? Qual é realmente o papel do professor e/ou pedagogo no campo da educação não formal?

Segundo a pesquisadora Eneida Fonseca, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o papel do professor no campo da educação não formal, referindo-se ao atendimento específico hospitalar, possui particularidades por estar em um contexto

diferenciado, porém sua atuação deve se comprometer com o fazer pedagógico, objetivando a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, como também deve acontecer no contexto escolar.

O professor que atua neste ambiente diferenciado precisa ter claro seu papel pedagógico-educacional de atuação: há espaço para o aprender no hospital. É preciso que o professor tenha consciência de que as necessidades e os interesses do aluno hospitalizado não são efetivamente diferentes daqueles do aluno que não esteja hospitalizado. E as ferramentas básicas deste professor são: a observação atenta dos alunos, a reflexão e o registro sobre o que acontece durante as aulas; e, o planejamento voltado para os objetivos do trabalho escolar, ferramentas estas essenciais a qualquer professor, independente do ambiente de sua sala de aula e da origem ou condição de seus alunos (FONSECA, 2007)⁴⁵.

A autora defende que ser professor na escola ou em diferentes contextos é se mostrar um profissional da educação comprometido com a aprendizagem dos sujeitos (crianças/adolescentes) envolvidos. Assim, uma vez tendo clareza do seu papel como professor, compreendendo o contexto no qual está inserido, torna-se mais fácil a sua adaptação e a realização do trabalho pedagógico.

Observamos que a sala de aula da professora/pedagoga sujeito da pesquisa configura-se como um espaço planejado pedagogicamente, com diferentes recursos pedagógicos, em que tudo se encontra no devido lugar, no que se refere à organização. Há o trabalho com crianças de diferentes níveis de idade/aprendizagem, todos ao mesmo tempo, com atividades coletivas e direcionadas, respeitando-se, quando permitido, que particularidades de cada um. Esse trabalho ocorre em salas multisseriadas/multianuais, as quais consideramos similares às encontradas na educação formal. A professora/pedagoga informa:

No momento de estar com as crianças, você é um educador o tempo inteiro e em diversas situações não é só ensinar a ler e escrever, fazer uma atividade programada, não é, é um professor eclético da hora que a gente entra aqui a hora que a gente sai, a cada história que a gente conhece, a cada desafio que essa criança traz com ela, não existe um padrão, são crianças com idades diferentes, cada uma em um nível de escola, cada uma com diferentes dificuldades dentro do mesmo espaço, não existe uma linha única de educar.

⁴⁵ Retirada da palestra intitulada *A escola da criança hospitalizada*. no I Encontro Classes Hospitalares, organizado pelo Instituto da Criança- (Icr) -Hospital das Clínicas da Faculdades de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP)

A compreensão acerca do papel da professora/pedagoga na AAPCMR tem se constituído em questões que envolvem o seu fazer pedagógico e as suas diferentes atuações, como ser professora, ser secretária, ser coordenadora, entre outras. Alguns questionamentos serviram para refletirmos: o que significa ser professora nesse espaço? Quais os desafios postos nesse contexto? Ela ressalta que o trabalho com crianças de 3 a 12 anos na relação de ensino-aprendizagem com diferentes níveis é um desafio, devido à complexidade de seu papel e de sua atividade educativa. Os alunos, por se encontrarem em níveis diferenciados de aprendizagem (saúde, idades/níveis de aprendizagem e dificuldades), limitam-se a um fazer educativo que contemple um processo integral de desenvolvimento.

A instituição, também se insere como responsável na construção de seu papel profissional e no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Afirmamos isso ao tomarmos como base as atividades múltiplas realizadas pela professora/pedagoga.

As tarefas são atribuídas a ela com as funções de ajudar na limpeza da associação, estar na recepção atendendo telefones e organizando o ambiente, gerenciar o funcionamento de sua sala, buscar junto à instituição doações para a manutenção da *Casa*, ajudar a coordenadora a entrar em contato com as escolas de origem dos alunos, dar lanche às crianças, criar mecanismos de documentação para validar seu trabalho. Sua fala caminha com as discussões anteriores:

Aqui não somente ensino, aqui eu tenho outros afazeres, eu nunca tô parada, existem muitas coisas, desde organizar material, a limpar sala, tá atendendo um telefone pra tá tirando dúvida de alguma mãe, pra tá revendo algum horário de alguma criança, a tá sentando com o serviço social, a tá sentando com a psicóloga, a tá sentando com a nutricionista, pra tá passando algum caso de paciente que eu notei naquele dia, que tá precisando de alguma assistência a mais, enfim, é um, é um [gaguejou], é como eu disse é muito mais do que ensinar a ler e escrever muito, muito mais.

Sacristán (1999, p. 71) diz que, “para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que se estão inseridos”.

A falta de uma definição específica de suas atividades dentro da *Casa*, a não valorização e reconhecimento da importância do seu trabalho como colaboradora do desenvolvimento intelectual das crianças e o não horário dedicado exclusivamente aos atendimentos pedagógicos, como tem sido para os demais profissionais, talvez sejam os maiores desafios para a professora/pedagoga e para a sua prática pedagógica.

Durante a observação, analisamos que a professora/pedagoga se sente confusa e incomodada frente a esse cenário, o qual a coloca como uma profissional de muitos afazeres: *a faz de tudo*. Ela repete ser de sua responsabilidade a manutenção e a organização do espaço, ficando sua prática pedagógica em uma última instância no ambiente. As dificuldades no espaço de trabalho são fatores determinantes na construção do seu ser professor. A professora/pedagoga esclarece: *Todas as outras atividades têm horas específicas, as minhas na hora que der. Como eu consigo traçar um bom atendimento assim?*

Nesse contexto, percebemos que há no cotidiano da Associação pontos destacados por Esteve (1999) a respeito da desvalorização acerca do papel e do ser professor: o desajustamento e a insatisfação perante os problemas reais da prática; a inibição de envolvimento pessoal; a baixa estima profissional; e a acomodação das suas ações.

A interação entre os instrumentos metodológicos da pesquisa e os dados coletados (observação e entrevista) pôde nos apontar dificuldades para nosso sujeito da pesquisa desenvolver o perfil do pedagogo no espaço não formal, foco desta investigação. A professora/pedagoga encontra-se restrita ao espaço de atuação, uma vez que seu ambiente profissional acaba não propugnando a autonomia essencial para sua atuação educativa. Esse ponto tem sido motivador de outras práticas da professora/pedagoga que transcendem sua atuação nesse espaço, relatadas mais à frente, pois que esta tem criado pontes entre seus atendimentos pedagógicos e os atendimentos pedagógicos hospitalares e em domicílio, resultando na primeira Classe Hospitalar de Mossoró.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 25), “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.)”. Reconhecemos que esse fato não é tão simples assim, uma vez que a própria formação do professor tem dificuldade nessa construção de identidade e autonomia profissional⁴⁶.

Ao pedagogo cabem, nesse momento, grandes desafios quanto à sua atuação no campo não formal, por se tratar de espaços que requerem autonomia dos seus envolventes, pois exige criatividade que não se encontra dentro de um pensar fechado, preocupado em atender a um sistema/programa. Dessa forma, de acordo com Matos e Muggiati (2006, p. 15),

⁴⁶ Para conceber a autonomia, ler: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

[...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional.

Não há dúvidas da necessidade e importância de se formarem professores/pedagogos para que contribuam no desenvolvimento dos sujeitos, em diferentes momentos e contextos. O profissional da educação tem abraçado diferentes ações pedagógicas e atuado em diversos ambientes que apresentam processos educativos. Por essa razão, precisamos compreender melhor as particularidades que envolvem esses contextos: tempo, espaços, intenções, objetivos, maneiras do fazer pedagógico e de atuação em que temos visto professores exercendo várias atividades ao mesmo tempo, dentre outros. Na investigação, podemos averiguar que o trabalho pedagógico na educação não formal vem trilhando ações que podem se diferenciar das do escolar, uma vez que os sujeitos não têm a sensação de estarem no ambiente escolar, mas sim em outro lugar de aprendizagens, mesmo focando os mesmos elementos da educação formal: conhecimentos e formação de pessoas.

A formação inicial tem seu papel nessa construção, uma vez que é responsável por desenvolver recursos e estratégias de trabalho do professor/pedagogo. Como trazem Sacristán (1999), Veiga (1994), Esteve (1999), Nóvoa (1999), Pimenta (1999), Libâneo (1999), dentre outros, é importante que todo profissional da educação tenha consciência de as suas práticas pedagógicas, para agir frente a elas. Isso permite a formação de um conjunto de características específicas do ser professor.

Destacamos neste estudo, que o professor da educação formal e o professor da educação não formal precisam ser um profissional com formação inicial sólida, um educador comprometido com o conhecimento e desenvolvimento do outro, necessitando estar em constante formação.

4.2 O FAZER PEDAGÓGICO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ENTRE AS LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO E OS SABERES DESENVOLVIDOS DA EXPERIÊNCIA

A discussão a respeito do fazer pedagógico, no qual a professora/pedagoga fundamenta sua ação, remete-nos à reflexões de como se desenvolve, no dia a dia, em seu ambiente de trabalho (a sala de aula), a sua prática pedagógica.

De acordo com Libâneo (2013, p. 48), “o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade”. Esse autor afirma que a responsabilidade do professor é preparar os alunos (sujeitos) para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política, ou seja, é preciso haver um compromisso ético com o desenvolvimento integral de uma pessoa.

Libâneo (2013, p. 48) acrescenta que “é uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo”. Assim, dialoga com Veiga (1994), o qual defende que a prática pedagógica do professor é uma prática social.

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre ao prover as condições e os meios, referentes aos conhecimentos, aos métodos e às organizações do ensino, possibilitando e assegurando, assim, o encontro do aluno com seu estudo. Para tanto, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino (LIBÂNEO, 2013).

A educação não formal apresenta-se como um campo em construção conceitual, mas tem se caracterizado por ser mais um caminho de o sujeito se educar. Em relação a essa educação, podemos encontrar trabalhos desenvolvidos em diferentes níveis de ensino, que vão desde a educação básica até a profissionalização. Nesses estudos, e na própria investigação, podemos constatar que as ações educativas não estão “presas” a um sistema de ensino, implicando lidar com limites de tempo, currículo fechado e cumprimento de metas, mas efetivam-se por apresentar certa sistematização, objetivos, planejamento, organização e função de contribuir com a inserção social por meio de sua liberdade de pensamento e de seu trabalho.

Dentro dessa perspectiva de educação não formal, tem sido apresentado o papel da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR), que é multirreferencial, complexo e dinâmico, um espaço educativo não formal. Sua organização

na dimensão estrutural/física é pensada para ser um facilitador das atividades educativas oferecidas para as crianças/adolescentes com particularidades bem marcadas, como: hospitalização e filhos de pais em processo de tratamento de saúde, cumprindo assim com seu papel social. Nesse sentido, Lima (1994) considera o espaço educativo como todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir.

As particularidades do fazer da nossa professora/pedagoga no campo da educação não formal irão se moldar e se adequar conforme o espaço vem sendo pensado e objetivado, portanto, no que se refere às condições de trabalho, é considerado enriquecedor. Salientamos que um ponto relevante observado na pesquisa diz respeito ao fato de que todo o processo do trabalho da professora/pedagoga tem sido desenvolvido conforme os comandos da coordenação da *Casa*, o que implica não haver liberdade de decisões e prioridades do seu fazer.

Ressaltamos que durante todo o período da pesquisa, não obtivemos um documento/registro da Associação Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região que pudéssemos ter contato. A intenção ancorou-se na busca de compreender como foi pensada a implementação dos atendimentos pedagógicos de toda a equipe, quais são os objetivos e nortes que servem de diretrizes para os posicionamentos e as decisões dos envolvidos.

Nessa direção, constatamos que todas as atividades da *Casa* envolvem o processo de ensino-aprendizagem, que possibilitam e configuram o desenrolar de habilidades como: musical, corporal, intelectual, esportiva, tecnológica, dentre outras.

O fazer pedagógico da professora/pedagoga, nosso interesse de pesquisa, está ligado ao trabalhar diretamente com os conteúdos escolares, tendo como desafio um trabalho que possa ser diferente do realizado pela escola, ainda que seja necessário lidar com os conhecimentos que são desenvolvidos na escola e com os livros didáticos. Percebemos que há outros elementos relevantes, que se somam à configuração desses atendimentos, quais sejam: as particularidades do tempo e espaço, que não são as mesmas da escola, e a consideração do desejo da criança em participar das atividades.

As práticas pedagógicas da professora/pedagoga observadas têm como desafio diferenciar as ações pedagógicas realizadas na escola, para que suas atividades tornem-se mais atrativas e prazerosas no local. A fala da professora/pedagoga traz: *preciso ser diferente da escola, usar materiais alegres*, justificando a utilização da ludicidade como forte aliada do trabalho pedagógico.

Na sala de aula, onde são realizados os atendimentos da professora/pedagógica envolvendo suas práticas pedagógicas, averiguamos uma variedade de materiais pedagógicos, a saber: diferentes livros de literatura, vídeos/DVDs, jogos pedagógicos, dentre outros.

A respeito da relação entre aluno e professor, pudemos analisar, tanto durante a observação quanto na fala da professora/pedagoga em entrevista, que é considerada boa, que as crianças a reconhecem como sendo a professora do local e responsável pelos afazeres escolares delas.

A atuação da professora em sala de aula apresenta-se no fazer diversificado e desafiador, configurando-se, como dito anteriormente, em uma sala multisseriada/multianual, onde cada criança demonstra particularidades, níveis de escolaridade, de aprendizagem, de interesses⁴⁷ e atendimentos diferenciados. Dessa forma, existem momentos de atividades coletivas e individualizadas.

A fala da professora/pedagoga, ao relatar como vê suas ações e práticas pedagógicas, ressalta e comunga do momento de observação:

As práticas são diversas, não é igual à escola onde tem a professora para cada nível, cada caso desses [pausa], eu tenho crianças com realidades diferentes, com idades diferentes, nível de aprendizagem diferente, uma tá lá no 1º ano ou na alfabetização, a outra tá lá no 5º ano e eu tenho que [pausa], não tem como elaborar um projeto único [sorriu].

O fazer pedagógico da professora/pedagoga, em seus dizeres, apresenta a pluralidade e a diversidade de ações educativas dentro desse espaço não formal. Conforme avançamos em nossa investigação, concordamos com Libâneo (1999), Pimenta (1999) e Leite (2007) ao apontarem o pedagogo como o profissional da educação que possui habilidades e competências desenvolvidas no processo de sua formação, assim possibilita-o atuar em diferentes contextos e a lidar com a complexidade do campo educacional.

Em outra fala, a professora/pedagoga relata sobre seu entendimento do fazer pedagógico na educação não formal, apresentando seus limites.

No dia a dia, realmente você é um educador o tempo inteiro e em diversas situações não é só ensinar a ler e escrever, fazer uma atividade programada, não. É um trabalho eclético da hora que a gente entra aqui a hora que a gente sai, a cada criança que a gente conhece, a cada história que a gente conhece, a cada desafio que essa criança traz com ela, então é tudo muito eclético, não existe um padrão, não existe uma linha única de educar, é inovador.

⁴⁷ Referimo-nos aos que objetivam estudar os conteúdos da escola e dispõem de condições de saúde para tal, bem como aos que estão impossibilitados fisicamente de se inserir no processo de apreensão do saber.

Conforme analisamos a fala da professora/pedagoga, para descrever seu trabalho e a relação com o processo de ensinar, ressaltamos que ela vê um diferencial no seu fazer no contexto não formal, considerando-o diferente do escolar.

Nesse momento, algumas reflexões foram suscitadas: na visão da professora/pedagoga, a escola tem o papel somente de ensinar a ler e escrever? O atendimento na escola não deveria ser eclético? Que elementos a mais, diferentes do escolar, a professora/pedagoga poderia apontar em seu trabalho?

Com base na observação da realização das práticas pedagógicas, tanto em seu comportamento de ser professora quanto em sua didática de ensino, entendemos que suas ações (re)produzem muito do que reconhecemos como os fazeres do professor em sala de aula de uma escola.

Para que possam compreender nossa afirmação a esse respeito, relatamos a prática do ditado⁴⁸, a partir de dados colhidos durante as observações, realizadas focando a sala de aula, na qual acontecem as atividades educativas e as ações pedagógicas da professora/pedagoga. No primeiro momento observado, vemos que a professora/pedagoga organizou os 5 alunos presentes na sala. A seguir, iniciou a aula perguntando como todos tinham passado o final de semana: *O que vocês fizeram de bom? Está tudo bem com vocês?* O diálogo principiou-se e tornou-se a rotina introdutória das atividades, sendo um momento acolhedor. De acordo com a professora/pedagoga, ela sempre desenvolve esse momento com os alunos.

A atividade escolhida para aquele dia foi um ditado de palavras. As instruções vieram em seguida, havendo a distribuição de papel a todos e o comunicado de que as palavras ditadas deveriam ser escritas ali. A correção do trabalho aconteceria no quadro, pois a professora/pedagoga as escreveria e as crianças poderiam fazer suas correções individualmente. Como os alunos já incorporaram essas instruções, o ditado é uma atividade desenvolvida com frequência.

Na medida em que as crianças apresentavam erros, a professora/pedagoga as orientava para que elas copiassem novamente a palavra certa na folha, ao lado da palavra escrita gramaticalmente errada. Assim, procederam à atividade, seguindo passo a passo o combinado entre a professora e os alunos. Salientamos que duas crianças não participaram

⁴⁸ Prática pedagógica da professora/pedagoga observada em 21/11/2012.

da atividade e ficaram desenhando, por não serem alfabetizadas, o que foi justificado pela professora/pedagoga.

Esse momento nos possibilitou algumas reflexões acerca de sua prática pedagógica, a qual se apresentou com certa fragilidade no que se refere a uma atividade pensada pedagogicamente, que focou-se na prática reflexiva. Assim, não eram desenvolvidas ações, aulas e momentos de aprendizagem que possibilitassem aos alunos condições de pensar, problematizar e socializar os conhecimentos adquiridos ali no contexto com sua realidade lá fora.

Durante a observação, podemos justificar tais ações devido à dificuldade apresentada na prática da professora/pedagoga sobre a questão da relação teoria-prática. A esse respeito, Candau (1993) traz que a dificuldade de lidar com a relação teoria-prática não é objeto de preocupação exclusivamente dos educadores. Esse autor ressalta a importância de refletirmos acerca do processo que demanda uma formação inicial com base na articulação entre as teorias apresentadas e os momentos práticos proporcionados aos alunos.

Salientamos o fato de que durante a atividade do ditado a professora/pedagoga chamou uma das mães presentes e disse: *Mãe, está horrível a letra dele [o filho], poderia me trazer um caderno de caligrafia? Preciso trabalhar com ele essa letra*⁴⁹.

Observamos que a atividade do ditado foi interrompida algumas vezes. Houve um momento em que as crianças pararam suas “tarefas” para irem à aula de natação e também para o lanche matutino, acarretando o não cumprimento do trabalho organizado e proposto pela professora/pedagoga. Conforme já informado, o atendimento pedagógico se adapta às demais atividades da *Casa*.

A questão de interrupções nas atividades desenvolvidas pela professora/pedagoga nos parece ser uma prática dentro do atendimento pedagógico. A professora/pedagoga é interrompida para atender ao telefone, para resolver problemas da *Casa*, para ceder a horários de outras atividades, sem que se respeite o momento de seu fazer docente com os alunos.

Com base na observação e na fala da professora/pedagoga, consideramos que a interrupção de suas práticas pedagógicas é algo que atrapalha muito todo o seu trabalho, além disso, o tempo e o espaço não são priorizados. A professora/pedagoga demonstra claramente sua insatisfação sobre a situação: *Sinto falta de prioridade no fazer das minhas atividades*.

⁴⁹ O destacado no parágrafo dissertativo refere-se à fala da professora/pedagoga.

Como a pesquisa está apoiada na abordagem etnometodológica da Educação, a qual está mais interessada no processo de como as coisas acontecem do que em seus resultados, permitimo-nos dialogar com o sujeito da pesquisa quando necessário para uma maior compreensão do que propomos para a investigação. Dessa forma, no final da manhã do mesmo dia, dialogamos um pouco a respeito da atividade do ditado observada na pesquisa, com o foco de compreender como acontecia o planejamento de suas aulas.

Na ocasião, a professora/pedagoga foi indagada acerca de que forma ela pensa na atividade do ditado para o grupo. Então assim respondeu: *Estou dando ditado porque as crianças estão com bastante dificuldade de ortografia e a letra também precisa ser melhorada.*

Outra situação que nos chamou a atenção concerne à maneira como eram pensadas e escolhidas as palavras para o ditado. A fala que segue mostra como a professora/pedagoga selecionou e desenvolveu sua prática: *Não tenho pensado especificamente em algo, fui ditando as palavras.*

Na busca de compreendermos melhor sobre como a professora/pedagoga vê a atividade do ditado como facilitadora do desenvolvimento das crianças, perguntamos se ela articulava essa prática com outras atividades, como exemplo citamos uma atividade de caráter interdisciplinar⁵⁰. Novamente, seus dizeres esclarecem nossa inquietação: *Não, é isso mesmo!*

Perguntamos, por fim, quantas vezes ela trabalhava o ditado com as crianças. Sua resposta foi: *Tenho trabalhado sempre.* Sua fala é confirmada no decorrer de toda a observação da pesquisa.

O cenário de observação esclarece-nos e, em parte, permite-nos acreditar que a atividade do ditado apresentou-se como uma prática pedagógica repetitiva, pois que não há um pensar e um refletir sobre a ação desenvolvida. O planejamento, essencial na atividade e no fazer do docente, parece-nos inexistente na prática pedagógica da professora/pedagoga.

Entendemos que esse recurso pedagógico, que se perpetua dentro das práticas dos professores em sala de aula, deve ser válido quando for realizado com objetivos e intenções, situando-o contextualmente.

No olhar de Freire (1997), a prática do professor, se não for acompanhada do refletir e do pensar sobre o porquê fazer, é apenas reprodução e repetição do já realizado

⁵⁰ Para conceber a interdisciplinaridade, ler: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

historicamente na educação. A ação não planejada, em vez de contribuir para a formação do sujeito, leva-o ao caminho da passividade e da alienação sobre sua condição de ser homem no/com o mundo.

A atividade do ditado e, por conseguinte, a prática pedagógica e a fala da professora/pedagoga, podemos concluir que não há uma preocupação com o criar, com o inventar um modo diferente de fazer, tampouco há relação com conhecimentos possíveis de desenvolver, uma vez que a professora diz ser aleatória a escolha das palavras e não demonstra interesse com a correção e o entendimento dos alunos acerca da atividade.

Na concepção de Veiga (1994), esse tipo de ação torna-se uma prática que basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes desejar, em que o aluno é um mero receptor da informação sem nenhuma reflexão, havendo, assim, uma aprendizagem pouco significativa.

Nesse sentido, retomando a fala da professora citada anteriormente, ao tratar do seu ser e fazer no contexto não formal, esta afirmação nos chamou a atenção: *é inovador*.

É possível averiguarmos que as formas de olhar o conteúdo podem ser diversas, com autonomia na utilização do melhor caminho a ser tomado pelo professor em prol do ensino de seu aluno, sem estar preso aos cumprimentos normais, citados anteriormente, na medida em que mudam a intencionalidade e as particularidades das crianças atendidas.

A palavra “inovador”, aqui destacada, possibilitou-nos lapidar nosso olhar sobre suas práticas e compreendê-las com maior profundidade, buscando o que poderia nos dizer. O fazer pedagógico constitui-se no envolvimento do professor e do aluno, na importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar, bem como nos saberes científicos e na experiência dos professores.

Os saberes provêm de diferentes momentos e tempos da vida profissional do professor: a formação inicial e continuada; os pares; o contexto familiar e de saberes desenvolvidos na experiência (TARDIF, 2010). Os conhecimentos/saberes desenvolvidos durante a sua prática pedagógica diária possibilitaram-lhe (re)pensar sua maneira de agir, trilhando momentos ainda pontuais, porém bastante significativos, do fazer pedagógico do campo da educação não formal.

Os profissionais da educação, em contato com os diferentes conhecimentos sobre a educação e a atuação de campos diferentes, podem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar suas práticas, confrontando-os e produzindo, assim, os conhecimentos necessários e específicos de tal contexto educativo.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, Terrien *et al.* (1996), *apud* Medeiros (2005, P.194) os saberes experienciais “são obtidos na ação, surgem como os fundamentos da competência profissional; formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam seu trabalho e sua prática”.

Maurice Tardif (2010, p. 54), em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, considera que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ainda, trata dos saberes da experiência, complementando ao dizer que são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas concernentes ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2010, p. 38).

Na busca por trilhar novos caminhos, novas maneiras de atuação, a própria professora/pedagoga revela: *tem horas que acho minhas atividades não são atrativas*. Nessa direção, os jogos têm sido um grande aliado de suas práticas pedagógicas no processo de aprendizagem dentro da *Casa*.

Conforme o diálogo entre os procedimentos da investigação (observação e entrevista), foi possível analisar que as atividades realizadas com os jogos, aliadas aos conhecimentos que a professora/pedagoga propõe trabalhar com seus alunos em alguns dias do mês, são ações pedagógicas pontuais, isto é, atividades que acontecem uma vez ou outra, prevalecendo uma prática pedagógica pautada em pouca reflexão-ação-reflexão. No entanto, chamou-nos a atenção, pois que possui dois anos de docência em sua carreira profissional, a tentativa de fazer diferente, demonstrando, assim, como procura alternativas de inovar e mudar seu fazer pedagógico, que muitas vezes se apresenta repetitivo.

Os estudos de Krammer (1973), apontam que nenhuma prática é totalmente uma prática repetitiva, como também que não há somente a prática reflexiva, pois, ambas podem ser encontradas no mesmo professor em momentos distintos ou no mesmo contexto. Quando analisamos a prática da professora/pedagoga da *Casa*, podemos observar momentos em que a ação pedagógica torna-se mera reprodutora de um determinado conhecimento, assim como há momentos de busca de caminhos diferenciados e fundamentados para (re)significar suas ações.

Ressaltamos a relevância a relação da formação inicial com as ações pedagógicas da professora/pedagoga. Quando questionada a respeito de quais são as contribuições do

Curso de Pedagogia para a sua atuação no campo da educação não formal, a professora/pedagoga nos traz: *muito pouco, quase nada*. Porém, quando justifica o seu entendimento sobre recursos didáticos diferenciados para a sua ação, o próprio termo utilizado vem da área da educação. Acerca da compreensão da importância dos jogos no seu fazer, revelada em conversas durante a observação, cita teóricos do desenvolvimento da aprendizagem como Piaget (1975), que traz, ao elaborar os estágios operatórios da criança, a importância do jogo na infância como facilitador do cognitivo e da compreensão de seu mundo real, bem como do desenvolvimento da observação, atenção, compreensão e entendimento de regras, agrupamentos, da aritmética, da socialização etc. Como Macedo⁵¹ (2005) aponta, são excelentes recursos didáticos para enriquecer suas práticas pedagógicas.

O jogo do Banco Imobiliário é o do momento, eles se divertem, aprendem e eu consigo trabalhar muitas coisas com eles, principalmente as contas da matemática de multiplicação, de somar, tirar. Eles aprendem, e nesse momento eles gostam de ficar aqui comigo.

Na fala da professora/pedagoga, os jogos têm sido o recurso didático utilizado que mais obtém êxito em seu fazer pedagógico: *Depois que comecei a jogar com eles, sempre estão envolvidos aqui na sala*. Essas experiências lhe possibilitam construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas. É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes que têm por fonte suas experiências e sua base de formação são influenciados pela organização institucional e que esta, ocasionalmente, contribui para suas ações (intencionalidades).

Eu gosto muito de trabalhar um ajudando o outro, pelo fato de como já citei eu não tenho um nível só, e por eu não tá trabalhando um nível só, nem só de idade, nem de faixa etária, nem também de conhecimento dessa criança, então eu gosto muito de trabalhar no coletivo, um ajudando o outro é o melhor método que eu vejo e o resultado aqui é esse.

Podemos perceber na fala da professora/pedagoga, ao descrever seu trabalho, primeiramente, a complexidade do seu atendimento ao lidar com os elementos que envolvem o ensino e a aprendizagem, especificamente nesse campo da educação não formal. Nessa fala, ela reforça o que já havíamos observado anteriormente, ao pontuar os desafios de trabalhar com crianças em estados especiais de saúde ou com a criança que tem um pai/mãe doente.

⁵¹ Para conceber importância dos jogos como recurso didático no ensino, ler: MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**/Lino Macedo, Ana Lúcia Sicoli e Norimar Passos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Algumas observações se fazem necessárias ao esforço que a professora/pedagoga tem realizado para diferenciar o seu trabalho e as suas práticas pedagógicas. A busca pelo fazer pedagógico diferencial da professora/pedagoga tem demonstrado seu esforço em mudar, em possibilitar outros caminhos para ensinar os seus alunados. Assim, o brincar (o uso dos jogos pedagógicos nas aulas) ancora-se na relação do aprender com as crianças/alunos da *Casa*, tornando-se forte aliado nesse processo de ensinar.

Nesse momento, quando confrontamos os dados da observação da entrevista com a professora/pedagoga e a nossa experiência de trabalho na Classe Hospitalar, identificamos que a frase *busco fazer diferente*, repetida muitas vezes pela professora/pedagoga, permitiu-nos relacioná-la com outras frases muito similares ditas em meio aos professores da Classe Hospitalar. Nesse sentido, entendemos que nesses tipos de atendimentos pedagógicos, particularmente nesses espaços educativos não formais, a educação acontece somente quando há o desejo e o envolvimento do outro, pois o foco é a saúde. A criança não é obrigada a cumprir ou frequentar, não há exigência do ter que estudar e passar de ano, como acontece na escola. Nesse tipo de atendimento, prevalece a conquista do professor em despertar no aluno o interesse pelos elementos que envolvem o aprender, o estudar e o retomar dos afazeres escolares.

O atendimento pedagógico como um todo, vemos que as crianças, mesmo limitadas pela saúde, querem estudar, aprender, desejam ter a professora, o que torna por excelência a importância do atendimento e do fazer pedagógico, o papel da educação não formal. A criança/adolescente vê no atendimento pedagógico um acalento para esquecer-se de doença/dor, construir/estabelecer laços sociais e uma oportunidade de voltar a estudar e retornar a sua vida escolar, uma vez que é separada, para tratamento, de sua realidade, seus familiares e sua escola.

Esses motivos reforçam a preocupação e o empenho da professora/pedagoga em buscar estratégias para facilitar seus atendimentos, divididos em três estilos. Questionamos se esse fazer pedagógico está subsidiado nas aprendizagens adquiridas na formação inicial ou se moldaram conforme as exigências do seu trabalho. Na verdade, apesar de a professora/pedagoga não enfatizar a formação como elemento base para suas ações, percebemos os saberes, os conhecimentos adquiridos no processo formativo. De acordo com Freire (1997, p. 22), “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.”

Freire (1997), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, esclarece que ensinar exige do professor (educador) criticidade, rigor metodológico, pesquisa, reflexão crítica sobre sua prática, envolvendo o momento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Ressaltamos que a professora/pedagoga, na busca de inovar, tem os desafios da organização da instituição em relação a tempo, ao horário, sobre o qual ela não tem definição ou prioridades, e à clareza da intencionalidade do que se espera dos seus fazeres pedagógicos, restringindo-se a ofertar seus trabalhos de qualquer maneira às crianças, todos os dias.

Na divisão dos atendimentos pedagógicos, como relata a professora/pedagoga na entrevista, somente um deles, que nomeamos de reforço escolar, pode ser identificado. Quanto à organização e à sistematização desses atendimentos, foram organizados em três formas de trabalhar, na busca de que houvesse atividades e materiais didáticos organizados e documentados para facilitar. No entanto, não foi disponibilizado um planejamento escrito, justificando que o que é de seu entendimento se encontra em sua cabeça.

Os três tipos de atendimentos nos quais tem buscado diferenciar seu trabalho, a fala da professora/pedagoga nos revela as particularidades de suas ações, suas intenções, o porquê, o seu comprometimento e como vêm acontecendo suas práticas pedagógicas.

O primeiro é quando a criança tá totalmente fora da escola, então eu preciso dar continuidade aos estudos dessa criança, e aí ela passa por todo um cadastro de reconhecimento, pra mim conhecer em que série ela está, qual nível que ela está, enfim, como é que é a vida escolar dessa criança, conhecer o nível de tratamento que ela está passando, pra que eu possa ver de que forma eu possa tá intervindo. Quais os dias que eu vou poder estar com ela, e aí vão pra escola, pego e informo do nosso trabalho, pego material e começo a desenvolver com ela. E aí o horário? não tem um horário específico, depende muito do horário que ela vai estar na Casa, o horário que ela vai pro hospital tomar um medicamento, fazer um exame, enfim, mas é comprometimento meu tá tirando um horário, pra tá dando essa continuidade, pegar o material dela, e colocar ela pra desenvolver, e fazer relatórios diários do desempenho dessa criança, pra que eu possa tá dando um retorno pra escola, né?, pegando as atividades da escola pra tá sendo executada aqui comigo, é [pausa] e assim eu retorno pra escola, eu não avalio nada, eu simplesmente sou a ponte de intermédio da escola.

Nesse primeiro atendimento, trata-se de lidar com ações pedagógicas de crianças que estão afastadas da escola por motivos de tratamento, necessitando que haja todo um percurso e levantamento de dados da criança, como a vida escolar, os caminhos que deverão ser percorridos para ajudá-la, favorecendo sua aprendizagem. Depois, realizar a prática pedagógica, estando com o aluno em suas aulas e trabalhando com ele os conteúdos da

escola, com o objetivo de, assim, desenvolver um trabalho que dê condições à criança de futuramente retornar à escola de sua origem.

A professora/pedagoga revela que oficializa o seu atendimento ao criar um elo entre a *Casa* e a escola de origem do aluno, estabelecendo, dessa forma, uma ponte de diálogo entre a equipe pedagógica da escola e a professora da *Casa*. Isso se concretiza com o envio dos materiais e das atividades que a professora da escola está trabalhando com sua turma para a professora/pedagoga utilizar com a criança na Associação, contemplando, assim, os conteúdos escolares. Portanto, ela irá trabalhar em parceria com a escola em benefício do aluno, para que ele tenha condições de retornar à escola, não perdendo o seu ano letivo.

Esse estilo de atendimento da professora nos permite compará-lo com o que vem ocorrendo nos atendimentos da Classe Hospitalar, em se tratando do mesmo perfil de criança – hospitalizada, em tratamento e afastada dos estudos. Ao organizar o atendimento dessas crianças em estados especiais, a professora/pedagoga demonstra sensibilidade, comprometimento com seu alunado, buscando estratégias que possibilitem que essa criança aprenda. Essa “busca de estratégias” nos possibilita inferir o diálogo entre o que foi apresentado na formação inicial e os saberes que estão sendo elaborados na experiência (MEDEIROS, 2005).

Fonseca (2003, p. 14) relata a importância do professor em acreditar na condição da criança para o processo de aprendizagem.

A criança hospitalizada, assim com qualquer criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja, de fato, incapacitante para a criança. Um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e expressar, de uma forma ou de outra, o seu potencial.

No segundo relato, trata-se da segunda *fase*, termo usado pela professora/pedagoga para discorrer sobre as práticas pedagógicas que identificamos como sendo reforço escolar. O reforço escolar tem por objetivo fortalecer a aprendizagem dos educandos em nível de desigualdade em relação ao ritmo da turma, possibilitando enriquecer as experiências, para assim ajudá-los a vencer os obstáculos presentes no processo de ensino.

É a criança que está na escola. Terminou a fase de tratamento e retornou pra escola regular, onde um horário ela está na escola, no outro ela tá aqui, mas [pausa] ou eu percebo, ou a mãe relata que ela tá com dificuldade em alguma disciplina, e aí ela nos relatando isso, eu vou começar a ter um

horário com essa criança, específico, pra tá estimulando e auxiliando ela nessa dificuldade, né?, pra que ela possa vir a ter um melhor rendimento lá na escola, seja essa dificuldade, é, oriunda do, do tratamento que às vezes cai um pouco o rendimento, ou uma dificuldade que ela já tinha desde antes mesmo de começar o tratamento, né?, mas a gente vai ajudar ela nesse sentido, que eu faço o mesmo procedimento, de às vezes até de relatos, mas aí eu já não tenho tanto contato com a escola, eu percebo pelo feedback que a criança me dá, você tirou qual nota na prova? Conseguiu melhorar a nota? Aí a gente vai vendo se tá evoluindo ou não.

Podemos analisar que se trata de lidar com a criança que frequenta a escola e a Casa e da busca de fazer do atendimento pedagógico um apoio escolar. Durante a observação, foi possível vermos algumas crianças tirando dúvidas de deveres escolares, outras tendo suas dificuldades trabalhadas e até reforço para as avaliações escolares.

No terceiro momento de observação, acompanhamos o atendimento de uma criança em reforço, a qual estava estudando para as avaliações da escola. A criança trouxe, a cada dia, um material escolar diferente: na segunda foi Matemática, na terça, português e na quarta, história e geografia. A professora buscou trabalhar dentro de suas possibilidades, uma vez que não está no local somente para o atendimento pedagógico, atendendo esse aluno a semana toda com o reforço para suas avaliações da escola.

Um ponto que nos chamou a atenção diz respeito ao fato de que a professora/pedagoga não foi avisada desse momento e que teria de se organizar para ajudar esse aluno em reforço, ficando surpresa porque a sala estava cheia e devido à mãe do aluno ter dito que havia avisado na semana anterior: *Eu avisei a coordenadora da Casa.*

Identificamos aqui pouco diálogo entre coordenação e professora, dificultando as práticas pedagógicas. Como consequência, nessa semana, a criança deixou de participar das outras atividades para se dedicar somente aos estudos/conteúdos escolares, uma vez que a professora/pedagoga não tinha planejado essa situação e estudado o que seria trabalhado com o aluno.

Percebemos que houve poucos momentos dedicados somente a esse aluno, na medida em que o atendimento acontecia juntamente com todas as outras crianças, enquanto elas pintavam, pegavam livros para folhear, jogos, sem uma atividade específica e planejada para aqueles dias, sendo tudo muito aleatório. Observamos que a professora/pedagoga somente conseguia estar com a criança nos momentos em que as outras se encontravam em demais atividades da Casa, tais como: música, dança, atendimentos sociais, psicológicos etc. Nesse momento, era muitas vezes interrompida para resolver assuntos extras.

A professora/pedagoga senta ao lado da criança, pega o material trazido por ela e realiza o reforço de matemática, o qual compreende situações-problemas envolvendo adição, subtração e multiplicação. Lê com o aluno os enunciados das atividades e vai orientando na execução dos exercícios, mostrando cada etapa do que cairá na avaliação, sem que haja, no entanto, uma preparação. Durante as práticas pedagógicas de reforço escolar é possível desenvolver um conjunto de atividades bastante amplas que interessem os alunos pelo novo, mas que também façam parte do seu dia a dia, que possibilitou assim um sentido ao que aprendem. As atividades precisam acontecer de forma contínua, ou seja, mesmo que o aluno esteja em casa, na rua, na igreja, na *Casa*, dentre outros lugares, ele está aprendendo e fará relação com o que vê com a sala de aula, possibilitando uma significação entre o conteúdo realizado no processo de aprendizagem e o seu cotidiano.

Analisamos que a professora/pedagoga preocupa-se com a quantidade de assuntos que precisa dar conta para que o aluno contemple todos os conteúdos que estarão na avaliação, mas tem dificuldades de (co)relacionar os conteúdos, na medida em que, para avançar em certo conhecimento, é preciso que tenhamos construído bases anteriores. Nesse sentido, tomamos como exemplo a dificuldade de uma criança tratar de questões de multiplicação quando ainda não construiu saberes da adição.

Mais uma vez, averiguamos situações que poderiam avançar positivamente se o planejamento fosse uma prática mais frequente, no entanto essa prática demanda tempo e momentos exclusivos para tanto – *Aqui não temos tempo para nada*. Em sua fala, podemos perceber a justificativa da carência de preparação, organização de tempo e certa sistematização de suas atividades diárias, dificultando as reflexões sobre suas próprias práticas. Todas suas ações pedagógicas estão soltas, sem que haja conexão entre uma atividade e outra. O reforço desse aluno foi bem fragmentado, não existindo uma continuidade de um dia para o outro, prática que se repetiu em outras ocasiões, na medida em que dificilmente retomou atividades que não foram finalizadas de uma aula para outra.

Ensinar com autoria exige tempo, pois o professor necessita dele para organização e produção coletiva, para sistematização, para reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Averiguamos que é necessário o tempo de atuação em sala de aula, mas também de dedicação, de momentos individuais para a organização do trabalho pedagógico, para o estudo.

De outro lado, se esses atendimentos são frequentes na *Casa*, sendo os alunos os mesmos na sua maioria. Por que não há um acompanhamento e uma organização de cada aluno atendido pela professora/pedagoga, que solicite dos pais/responsáveis um

acompanhamento junto à escola, para que o estudo não aconteça na véspera das avaliações? Dessa forma, era evitada a situação de desencontros de comunicação, de ter pouco o que fazer ao estudar para a véspera de uma avaliação, e seria amenizada a angústia, como a professora diz ter.

A própria professora não compreende que para ocorrer esse tipo de atendimento, o reforço, necessita-se do elo com a escola de origem dos alunos.

Não. Temos não o contato com a escola porque ele não está ausente totalmente da escola, ele tá tendo uma frequência lá, ele tá tendo a professora lá, tá observando, então ela não precisa de tantos relatos, ela ver onde ele tá com dificuldade também ou não.

O registro faz-se necessário para as ações do professor, pois a prática de documentar nos possibilita a sistematização dos objetivos a serem alcançados, assim como todo o processo para sua realização quanto aos resultados obtidos. Além disso, promove uma reflexão sobre a prática, permite trocas de informações entre instituições, entre a equipe, além de construir a história do atendimento. Propor objetivos e buscar estratégias para alcançá-los são orientações que perpassam o processo de formação inicial. No entanto, a professora/pedagoga não está conseguindo mobilizar esses conhecimentos provenientes de sua formação, cuja dificuldade de interação entre conhecimentos e sua experiência talvez seja fruto de possuir apenas dois anos nesse atendimento.

Durante a observação, tivemos pouco acesso à prática do registro de dados escritos/documentos que fossem elaborados tanto pela pedagoga/coordenadora quanto pela própria professora/pedagoga responsável a respeito de como vêm acontecendo as práticas (relatos de experiências, metodologias, conteúdos trabalhados etc.), as atividades elaboradas, as anotações sobre seus atendimentos em relação a quem são seus alunos e os seus níveis de aprendizagem, o desenvolvimento de cada criança na *Casa* desde o dia em que ela entrou, as dificuldades apresentadas, os relatórios que são enviados para as escolas, as atividades desenvolvidas etc. Não obtivemos nenhum documento, mesmo salientando que nosso interesse está na relação com o ensino-aprendizagem. Entretanto, quando perguntado mais de uma vez à professora acerca de suas anotações e relatórios, ela disse os faz, mas não tivemos acesso, assim compreendemos que pode ser que não se sinta à vontade para compartilhá-los.

Eu faço relatórios, relatórios diários de como hoje ela [criança] fez tal atividade, não, hoje ela não se desempenhou bem, tava muito enjoada, assim, ou então, ah! Hoje o rendimento dela foi muito bom, ela conseguiu

hoje aprender isso, que ela não sabia ainda, e tal, e assim eu vou dando esse feedback pra escola.

Pimenta (1997) afirma que a prática de documentar requer que sejam estabelecidos critérios de o quê e como documentar, envolvendo não somente saberes que os professores vêm produzindo em sua vida profissional, mas também em suas práticas, no processo e nos resultados de seu trabalho. Não se trata de registrar apenas para a escola, para o contexto na qual se está inserida, mas também de buscar a explicitação das teorias na prática, praticando a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados alcançados e possibilidades de engrenar as novas práticas.

A professora/pedagoga relatou, o que denominamos de último e terceiro momento, referindo-se ao atendimento às crianças que frequentam a *Casa* todos os dias, principalmente aqueles que são filhos de pacientes. Elas estão envolvidas nas atividades da *Casa* e acabam participando de alguma forma das práticas que a professora/pedagoga desenvolve. Essas crianças pintam e participam das atividades coletivamente na sala.

O terceiro momento é aquela criança que tá na sala de aula normal, retomou as atividades normais, não tá com dificuldade em nenhuma disciplina, tá bem em todas elas, o que é que eu possa estar fazendo, estimulando o cognitivo dela, então mesmo ela não estando precisando assim nitidamente da nossa ajuda, na área da educação, mas a gente não deixa ela sem assistência, é tanto que entre as gincanas que eu faço é uma forma lúdica, mas que exercita a aprendizagem dele. Temos as gincanas de matemáticas e os ditados de português, os textos, as leituras, enfim, eu encontro mais uma forma prazerosa de tá exercitando a aprendizagem dele. Esse terceiro caso não precisa do feedback da escola, por que ele não tá tendo essa necessidade, é um processo só meu.

Esse tipo de prática pedagógica da professora/pedagoga pode ser considerado o momento em que ela consegue maior autonomia, apresentando atividades bastante lúdicas como jogos, sem haver a necessidade e a obrigação explícita de lidar com os conteúdos programados da escola.

Confiante de estar no caminho certo, a professora/pedagoga diz que precisa ainda avançar na melhoria dos seus atendimentos – *Busco todos os dias dar o melhor de mim, então eu encaro como positivo, tenho alguns resultados, mas eu acho que eu poderia ter mais resultados, eu queria aprender mais, eu queria ter mais suporte.*

Buscamos compreender como ela tem avaliado seu trabalho, para tanto, pedimos para nos explicar de que forma utiliza mecanismos avaliativos para compreender os caminhos

de seu trabalho, além da maneira como avalia o processo de aprendizagem que acontece no local.

Não parei pra pensar nisso. Sobre as crianças, a escola é quem avalia, a professora dela [criança], onde ela tava matriculada é quem faz avaliação, avalia os relatos que eu passei, das observações que eu levei, e é eles é que vê se a criança está bem ou não, vai passando de ano, ou dá nota, é eles vão atribuir ao nível dela.

Quando questionada a respeito de suas práticas pedagógicas e de como ela reconhece o seu trabalho no campo da educação não formal, ela coloca que a *prática pedagógica aqui é [pensativa/ pausa], tenho buscando superar todos os dias as dificuldades, não temos nada pronto, tudo precisa ser feito pela gente, na sala cada criança tem uma situação, meu tempo com elas é pouco. Dentro das ferramentas que eu tenho e da pouca experiência, mas do desejo de fazer a coisa acontecer, da paixão pela educação, eu vejo como positivo.*

Percebemos que o desenvolvimento de sua identidade profissional no local e a construção de caminhos para as práticas pedagógicas não têm sido um processo tranquilo para a professora/pedagoga. Essa situação revela as fragilidades da própria formação, ao lidar com os instrumentos pedagógicos voltados para o trabalho do profissional da educação no espaço não formal e com a adaptação do processo de ensino-aprendizagem dentro de um contexto que se apresenta com intencionalidades diferentes do escolar, considerando as particularidades que cada local tem e as exigências das constantes (re)significações e (re)construções da profissão.

Ela está em constante inquietação e vem buscando caminhos diversos, traçando práticas diferenciadas para atender seus alunos. Como Sacristán (1999, p. 82) afirma a respeito da educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. A prática transmite a teoria, que fundamenta os pressupostos da ação.

Segundo Franco (2012, p. 170),

o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir: começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

O enfrentamento de novas exigências educacionais e a realidade das práticas pedagógicas na qual está inserida incluem repensar os processos de como desenvolver ações que possibilitem seu trabalho, transformando, assim, novos saberes e aprendendo com suas experiências adquiridas no cotidiano.

Percebemos que a professora/pedagoga recorre a diferentes saberes para (re)elaborar e traçar seus caminhos, os quais são provenientes de conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, isto é, a formação, conforme afirmam autores como Tardif (2010), Nóvoa (1999), Pimenta (1999 e 2002). Desta forma, podemos ver as práticas pedagógicas no campo da educação não formal similares/iguais às da escola. Contudo, ela também desenvolve saberes específicos na busca de facilitar, contribuir com seu próprio fazer, desenvolvendo um estilo de seu atendimento no campo da educação não formal.

Saberes [pausa] no meu aqui, eu acho que o saber da vida, mesmo porque de conteúdo as séries iniciais ela é simples, e a gente tem as ferramentas que são os livros que nos ajudam, a internet que ajuda, e nós passamos pelas séries iniciais, nós sabemos o básico da educação, mas o que a gente precisa é um olhar diferente pela vida, né?, você ser educador é aquilo que a gente falou lá no iníciozinho, educadores no espaço não escolar é muito além do que um professor da escola regular, se bem que lá se encontram com certeza muitos fatores, mas lá é mais fácil.

Para Medeiros (2005), a complexidade, que envolve o trabalho docente exige o domínio de saberes e conhecimentos de vários campos, como os saberes escolares, curriculares, disciplinares, experienciais, pedagógicos, da prática social, entre outros, características que retratam o professor como um dos profissionais que apresentam grandes dificuldades de identificar e justificar os fundamentos de seu trabalho. Nem sempre ele é capaz de dizer por que agiu dessa ou daquela maneira, explicitando sua atuação.

A formação inicial e os cursos de formação de professores têm o desafio de pensar a respeito de um profissional com conhecimentos, habilidades e competências que desenvolvam um espírito crítico-reflexivo. A sociedade evolui e, com ela, muitos problemas emergem, daí a necessidade de fazermos do processo formativo um espaço de reflexão acerca dos campos de atuação do professor.

O olhar construído na observação deixou-nos a certeza de que a prática pedagógica da professora/pedagoga trilha no sentido de um fazer docente limitado. Até que

ponto esse “fazer” é limitado pela formação inicial que se preocupa quase exclusivamente com o espaço escolar, esquecendo-se de aprofundar discussões/conhecimentos acerca da educação não formal? Por que há essa dificuldade/limitação da professora/pedagoga em dialogar com os conhecimentos adquiridos na formação inicial?

Identificamos “obstáculos” na professora/pedagoga em fazer uma relação entre os conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial e os saberes elaborados na prática, na experiência. Deixamos claro que a atividade profissional da professora/pedagoga na *Casa* também é um fator condicionante para o desenvolvimento de sua prática. A *Casa* não dispõe de apoio pedagógico para as necessidades e limitações do professor nem proporciona uma formação continuada.

A visão etnometodológica da observação na pesquisa nos faz compreender que tanto a formação inicial, por não oferecer bases sólidas para a atuação do pedagogo no campo da educação não formal, quanto a própria instituição na qual ela trabalha minimizam as condições de uma prática pedagógica ancorada na ação-reflexão-ação. A prática pedagógica é de uma prática social, portanto está condicionada por elementos internos e externos ao professor.

4.3 O PLANEJAMENTO COMO UM GIGANTE A SER COMPREENDIDO E AS POSSIBILIDADES DE CONHECIMENTOS A SEREM CONSTRUÍDOS

O pensar no *planejamento* para as práticas pedagógicas em nossos estudos tornou-se um ponto muito evidente, fortalecendo-se nas constantes justificativas da professora/pedagoga, que sempre repetia: *sinto falta do planejamento, mas não sei como inserir isso nas práticas da Casa*. Consideramos relevante a repetição de palavras e frases na pesquisa, tivemos alguns questionamentos, dentre os quais destacamos: o que acontece com o professor, de modo geral, que sente falta do planejar em suas práticas, na relação de ensino-aprendizagem, se o planejar está mais no campo das ideias do que efetivamente na prática do realizar, concretizar? O que está impedindo a professora/pedagoga de realizar o planejamento como uma prática constante no seu fazer pedagógico no campo da educação não formal? Por que está tão difícil para ela?

O planejamento aparece como um desafio a ser superado e adotado no trabalho desenvolvido na *Casa*. Chama-nos a atenção o indicativo de que é de responsabilidade da pedagoga (a coordenadora) da instituição a organização de todas as atividades da Associação.

Nesse sentido, outros questionamentos foram feitos: o que acontece no processo de formação inicial do profissional da educação quando não fica claro o planejamento como o eixo central na ação pedagógica? Por que nos parece tão difícil planejar?

Segundo Leal (2004,p.1),

o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Dessa forma, podemos concluir que é um trabalho coletivo e que envolve não somente os aspectos da organização do ambiente, das ações, mas também as intenções que o espaço, que a instituição deseja e busca concretizar.

Em nossas leituras de Vasconcelos (2006), Padilha (2001) e Libâneo (2013), percebemos que o planejar exige incorporar o planejamento na prática diária do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda é um desafio em todas as esferas que trabalham e desenvolvem processos educativos, pois abrange uma demanda de habilidades e competências que devem ser trabalhadas no percurso da formação do professor. Nessa perspectiva, de acordo com os autores que tratam do curso de formação de pedagogos já mencionados nesta investigação, faz-se necessário avançar e aprofundar as orientações teórico-práticas.

Compartilhamos com Vasconcelos (2006) quando trata do processo de ensino-aprendizagem como algo muito sério, que precisa ser planejado com qualidade e intencionalidade. Esse autor apresenta que planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas.

A categoria de análise “O planejamento/o planejar” foi muito significativa em nossa pesquisa, aparecendo durante todo o processo de coletas de dados, tanto em nossa observação como em momentos com a professora/pedagoga, fortalecendo-se na análise dos dados.

A cada situação observada, elementos que colocávamos na pesquisa caminhavam em direção ao discurso da professora referente à necessidade de planejar suas atividades e às dificuldades que encontrava. Podemos compreender seu enunciado,

posteriormente, como justificativa pelas ações muitas vezes repetitivas, desorganizadas. Apoiamo-nos em Veiga (1994) ao defender a prática pedagógica fundamentada por conhecimentos e normas preestabelecidas, apresentando um fazer pedagógico que é repetir ou imitar outra ação, assim com a missão de somente transmitir os conteúdos programados.

Para que possam compreender nossa afirmação sobre ver o planejamento como um “gigante” a ser superado, relatemos outra observação realizada focando a sala de aula, na qual acontecem as atividades educativas e as ações pedagógicas da professora/pedagoga.

Destacamos a seguir outra observação sobre as práticas pedagógicas⁵² da professora/pedagoga, envolvendo 14 crianças na sala para serem atendidas. Primeiramente, não cabendo todas as crianças na sala, houve uma divisão de tarefas entre as pedagogas. A pedagoga/coordenadora foi para a brinquedoteca com as crianças menores, da educação infantil, e seu trabalho foi o de observar os alunos enquanto brincavam, sem nenhuma ação direcionada.

Na sala, a professora/pedagoga se organizou com as crianças maiores, 8 alunos, com “idades de escolarização”, termo usado por ela. A atividade desenvolvida nesse dia foi simplesmente dar um pequeno pedaço de papel para que todos treinassem suas letras⁵³ (atividade de caligrafia). Durante cerca de 10 minutos, os alunos perguntaram a que horas iniciaria a natação, o que demonstrou uma falta de motivação frente à atividade proposta. As crianças explicitaram um desejo pelo jogar, contudo a professora/pedagoga não permitiu, justificando que o jogo seria no dia seguinte.

Destacamos que a falta de planejamento tem dificultado a prática pedagógica da professora/pedagoga, mesmo ela reconhecendo que precisa melhorar e enriquecer suas atividades. Ela afirma: *Sinto minhas aulas às vezes não atrativas*. Em sua fala, há o não reconhecimento da relevância do planejar como um recurso fundante para as ações das pedagogas, tanto na função de coordenadora quanto na de professora/pedagoga.

Com base nas afirmações antecedentes, indagamo-nos: por que está tão difícil para ela entender a importância do planejar? Por que é complexo para a professora/pedagoga planejar suas práticas? Por que não há um Projeto Pedagógico na Associação, se tudo é organizado por uma pedagoga?

Essas indagações nos oferecem nuances de alternativas para refletirmos sobre suas ações: a formação inicial, a organização pedagógica da *Casa*, as intenções formativas da instituição em relação aos alunos e sobre seu próprio atendimento e o fazer docente no

⁵² Prática pedagógica da professora/pedagoga, observada em 27/11/2012.

⁵³ Termo utilizado pela professora/pedagoga.

campo da educação não formal. Tais elementos devem ser considerados no rol das discussões expostas.

Procedendo à análise da prática pedagógica da professora/pedagoga, inferimos que em outro momento observado houve a utilização do jogo como componente de atividade pedagógica e ação educativa. Nessa aula, todos os alunos foram envolvidos, havendo cooperação e participação ativa da turma, em que o recurso pedagógico foi jogo “Banco Imobiliário”. Acrescenta a professora: *Este é o jogo do momento, pois estão muito envolvidos e curtindo.*

No início, as crianças conheceram as regras, fizeram a distribuição das peças, organizaram as distribuições das funções que o jogo pede, iniciando rapidamente para que não perdessem tempo. Houve um episódio em que o aluno maior da turma não quis que um aluno X fosse o banqueiro, em cujo discurso dizia que ele era “burro”, pelo fato de aquele não conseguir contar direito. A professora/pedagoga entrevistou, dizendo: *Deixa de conversa, todos vão participar e hoje é a vez dele ser o banqueiro e eu o ajudarei.*

Nesse momento, podemos averiguar a importância do papel do professor em ser o líder da sala, o que orienta e guia seus alunos, possibilitando a participação de todos e sendo o mediador das situações de aprendizagem.

O jogo “Banco Imobiliário”, além de proporcionar a ação em si do jogar, envolve conceitos diversos que oportunizam ao professor desenvolver conhecimentos junto aos alunos nas áreas de matemática, geografia e valores.

Na observação, houve certo momento do jogo em que um aluno (11 anos) estava curioso a respeito da quantidade de cidades que podia comprar. Outro aluno também queria saber sobre uma cidade, onde ficava e se realmente existia. No entanto, a professora somente disse: *é, nosso país é grande, nossa terra é enorme, deve ter sim esta cidade.* Os alunos insistiram, mas acabaram voltando para as questões do comprar, utilizando os conceitos das 4 operações da matemática que foram propostas no momento.

Quando finalizou a aula, a professora justificou sua ação, afirmando: *Não é fácil trabalhar questões de conteúdos com os alunos, às vezes não dominamos tais matérias, os alunos têm dificuldades.* Reconhecemos que é grande o desafio do Curso de Pedagogia de formar o professor em uma perspectiva ampla, a qual o habilite para a multiplicidade dos fenômenos educacionais, uma vez que precisa dar conta também dos conteúdos e das ferramentas necessárias para o trabalho pedagógico.

Pimenta (1997) afirma que, dada a natureza do trabalho docente, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que

lhes possibilitem, permanentemente, construir seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Vejamos como é importante o planejar, uma vez que este se torna um facilitador das práticas pedagógicas do professor, auxiliando-o na organização, na antecipação dos conhecimentos a serem trabalhados, a investigar e conhecer os materiais a serem dotados.

Durante todo o trabalho em campo, sentimos falta do Projeto Pedagógico Institucional, um instrumento essencial como norteador e facilitador da atividade pedagógica, tanto para o trabalho em equipe quanto para o atendimento pedagógico específico. Não tivemos acesso aos documentos, mesmo solicitando algumas vezes. Na entrevista, quando perguntado à professora/pedagoga se havia um Projeto Pedagógico na instituição que servia de norte para suas práticas pedagógicas, muito cautelosa, com receio, respondeu:

Não, um projeto pedagógico pronto não, assim, eu faço um todo início de ano. Eu elaboro um projeto pedagógico, mas aquilo que eu falei que não tem como seguir uma linha só [...].

Na fala da professora/pedagoga, pudemos sentir uma insegurança, mesmo sendo categórica ao afirmar que “não” existe o Projeto Pedagógico da instituição. Vasconcelos (2006) trata da relevância de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que norteie as práticas existentes, um trabalho em equipe que favoreça todas as atividades propostas, facilitando, assim, o planejamento do trabalho do professor. É preciso que haja uma ação coletiva, e não individualizada. Uma vez não contemplado o PPI, reflete-se na prática pedagógica um caminhar difícil, tornando-se um trabalho solitário, em que cada profissional realiza apenas o seu, além de implicar maiores obstáculos para aqueles envolvidos na instituição, os quais apresentam dificuldade e/ou não incorporam como uma ação necessária a uma prática reflexiva.

Ações planejadas, organizadas e com certa sistematização desenvolvidas pelos profissionais do campo da educação não formal têm seus elementos característicos, os quais são mobilizadores do aumento de solicitação da atuação do pedagogo, estudados por alguns pesquisadores. Trilla e Ghanem (2008) afirmam que tanto a educação não formal quanto a educação formal deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação.

Perguntamos à professora/pedagoga se ela realiza um planejamento para as suas aulas como facilitador de suas práticas pedagógicas, de maneira a compreendermos como entende o significado do planejar. Ela diz o seguinte:

No espaço não escolar o professor não tem muito esse tempo de planejar, de preparar ao pé da letra.

A professora/pedagoga, em sua fala, traz seu entendimento a respeito de que as particularidades do espaço não formal, em que está inserida, tornam difícil o planejar. Considerando que os atendimentos pedagógicos da professora/pedagoga envolvem diretamente os saberes escolares e os conteúdos disciplinares e que seus alunos são, em sua maioria, os mesmos atendidos durante a semana, perguntamos a ela sobre o que compreende acerca do planejar e como ela tem organizado, pensado suas atividades.

Olha, inicialmente, ano passado, a gente conseguia fazer planejamento em equipe né?, eu e a coordenadora pedagógica, nós sentávamos uma vez por semana e elaborava, pelo menos tentava nortear a semana, lógico que tinha as mudanças no decorrer da semana, como começou a dificultar um pouco isso o ano passado.

Esse ano, trabalhei da seguinte forma: fazendo planejamentos individuais ou na minha casa ou nesses horários que eu passei que tenho antes deles chegarem ou após eles saírem.

Pesquiso: amanhã vou trabalhar isso ou essa semana eu vou trabalhar isso e isso, ah!, tema tal, tá acontecendo isso e isso, e isso no Brasil eu quero tá trabalhando essa situação, eu ia lá pesquisava as atividades, elaborava as atividades e já me norteara para a semana, seria algo muito pessoal, entendeu, nada coletivo.

Dentro do universo educacional, o planejamento, no campo escolar ou em diferentes educações, deve ser compreendido com prática essencial do fazer pedagógico do professor. Segundo Parra *apud* Sant'anna *et al.* (1995), esse precisa ser um processo contínuo que se preocupa com *o para onde ir* e com *quais as maneiras adequadas para chegar lá*, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que o processo da educação atenda tanto as necessidades da sociedade quanto as do indivíduo.

A professora/pedagoga não nos responde sobre seu entendimento, mas considera que seja um processo de pesquisa em que é preciso haver um preparo antes das atividades, mas lhe faltam elementos para nomeá-las, compreendê-las como maior profundidade. O planejamento deve ser visto como meio importante para facilitar e dinamizar o trabalho pedagógico.

O planejamento deve ser o principal instrumento de trabalho de todo profissional da educação. Faz-se necessário compreender que o planejar é um momento de reflexão sobre

a ação, um momento de pensar, para melhor realizar uma ação. É um processo no qual devem ser levados em consideração a realidade concreta e o que nela queremos transformar para melhor. Para isso, é preciso ter uma visão crítica da realidade sociocultural em que o trabalho estará inserido.

O elaborar um planejamento articulado com todas as atividades oferecidas, tendo a participação de todos da equipe de trabalho, servirá de norte para as práticas pedagógicas e todas as demais atividades da *Casa*. O planejar torna-se um facilitador e enriquece as ações da professora/pedagoga, que tanto almeja (re)significar suas práticas, tão importantes para as crianças atendidas.

4.4 INOVAR: A BUSCA PELO PERFIL PROFISSIONAL PEDAGÓGICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Conforme Cardoso (1992), inovar não é uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução natural do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. Não é uma simples renovação, uma vez que implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Assim, inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao contrário de renovar, que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

A atuação da professora/pedagoga na AAPCRM tem se apresentado como “a busca/tentativa” de inovar suas práticas pedagógicas, intencionalizando um atendimento que possa diferenciar-se do que encontramos na escola. Em sua fala, podemos perceber o quanto ela deseja tais mudanças: *sei que preciso mudar algumas maneiras de trabalhar com as crianças, preciso trazer coisas para a aula que animem, seja diferentes da escola.*

Em análise dos momentos de observação, junto à entrevista realizada com a professora/pedagoga, pode-se averiguar que ela vem realizando práticas que tendem a inovar as suas ações pedagógicas na *Casa*, como a inserção dos jogos educativos para desenvolver uma aprendizagem significativa e prazerosa com as crianças atendidas. Salientamos que tem sido um processo de desbravamento da própria professora/pedagoga, superando os desafios entre a intencionalidade da instituição na qual se encontra, a não valorização profissional, a falta de organização do tempo para sua ação pedagógica no local, o não reconhecimento do seu fazer pedagógico por parte de alguns, o pouco tempo de experiência na docência e os limites da própria formação. Mesmo assim, tem buscado a construção de novos caminhos para

sua atuação, pontuando particularidades do perfil de ser professor no campo da educação não formal, em diferentes contextos educativos nos quais o profissional da educação, especialmente o pedagogo, nunca esteve tão presente, como temos visto e estudado na sociedade contemporânea.

Esse comportamento comprometido na tentativa de melhorar para atender as crianças em “estados delicados” e proporcionar um caminho diferencial para que tenham a oportunidade de aprender e conhecer vai ao encontro dos estudos de Gohn (2010), Trilla e Ghanem (2008) e Park (2007), quando defendem a educação não formal como somatória da educação formal e contribuinte da inserção social dos sujeitos.

Nesse momento, destacamos Leite (2007), o qual traz que o pedagogo não é apenas um profissional que se limita a repassar/implementar formulações elaboradas naquelas disciplinas, pois quando estas não têm os desdobramentos previstos na prática, é ele, o pedagogo, quem precisa redefini-las, elaborando novos procedimentos.

Conforme avalia Sacristán (1999), a conduta profissional do professor pode ser uma simples adaptação as condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade com o objetivo de adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

Nesta pesquisa, salientamos duas ações que podemos identificar como inovadoras, pois estas têm (re)dimensionado o significado da própria forma de atuar da professora/pedagoga no campo da educação não formal e a construção de um perfil profissional que propõe lidar com a educação.

Destacamos duas ações inovadoras no contexto não formal da professora/pedagoga. De acordo com Fernández (2002), a inovação é essencial em todo processo educativo, envolvendo sempre o professor como referencial.

A primeira prática pedagógica destacada dentro do contexto investigado durante o período de observação foi a *Gincana da Matemática*, atividade que os alunos consideram uma de suas preferidas dentro da *Casa*. Essa atividade educativa conseguiu envolver todos os alunos como participantes, os quais apresentaram o desejo de estar em sala naquele momento, e abranger os conhecimentos e conteúdos que são trabalhados na escola, os quais a professora/pedagoga muitas vezes precisa retomar com eles nos deveres de casa que trazem para a AAPCMR e no reforço escolar que ela também trabalha. É uma prática pedagógica que a professora/pedagoga elaborou juntamente com os alunos, desenvolvendo

as regras e buscando saber o que desejam aprender. O ponto forte dessa prática pedagógica são os conhecimentos da matemática – as quatro operações aritméticas.

Na fala da professora, identificamos como ela iniciou, pensou e trabalhou as atividades com as crianças da *Casa*:

Essa gincana na verdade foi criada por eles. Era uma atividade que eu preparei no computador, umas continhas de matemática, não, desculpa, numa folhinha. Eu preparei continhas de adição, noutra folhinha de subtração, em outra multiplicação e assim por diante, e a gente foi fazendo essa atividade na sala, eu percebi que um ajudava o outro, e começava a contar nos dedos e um dizia assim, não menino, né assim não, ó, pega o lápis pra lhe ajudar, com os lápis faz tracinhos, e eu deixava aquilo acontecer. E eu fui observando as situações: aí ficava um; eu terminei primeiro; num sei o que; tia corrija aí no quadro e aquilo foi me despertando uma interação que eles queriam estar interagindo o tempo todo entre eles e comigo, enfim, não era uma atividade que eles paravam e sentavam resolviam sozinhos. Refleti, busquei ler, e quando vimos estávamos fazer uma gincana de matemática. Vou colocar quatro questões aqui no quadro e vou dar um tempo pra vocês responderem, assim que vocês terminarem a gente vai corrigir e aí quem ganhar, quem acertar mais números de questões, vale um ponto, dava o tempo e quando terminavam eu corrigia no quadro [...]E depois eles começaram a sentir a necessidade de ir ao quadro responder, e pediam, tia, deixa eu responder essa continha no quadro? Então cada rodada começava a ser um deles, certo as quatro primeiras de matemática era um [...] então eles mesmo que resolviam, eu ficava muito só observando [...]. Mas se errassem, e não conseguiam resolver, eu perguntava: quem é que vai conseguir destrinchar este erro? Vocês não observaram direito? Aí eles começavam o quebra-cabeça, é assim tia? Não, ainda não, começava esse aqui é aqui não [...] vamos contar, enfim eles interagiam, eles é que brincavam e entre eles, e o legal pra eles era quem conseguisse contar e juntar mais os pontos, dizia: eu acertei sem precisar apagar, então quem tinha mais ponto dizia: ganhei a gincana de matemática, então era uma coisa que eu não intervinha muito, eles brincavam, e eu só meio que organizava e orientava, e quando termina uma etapa vou lá e coloco outra quando eu percebia que o nível estava muito fácil, já aumento um pouco o nível.

Segundo Certeau (2001) *apud* Franco (2012), sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há lugar para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade delas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto.

Sobre a atuação da professora/pedagoga referindo-se à busca pela inovação no seu fazer dentro do campo da educação não formal, podemos observar e analisar que se apresenta como atividades/práticas pedagógicas pontuais, mas que revelam sua busca e seu esforço para mudanças.

Durante o período da entrevista, conversamos sobre sua perspectiva de práticas pedagógicas diferentes, possibilitando um novo olhar ao seu atendimento. Esse desejo que a professora/pedagoga demonstra estar buscando é justificado por permitir aos alunos aprender com mais prazer, com atendimentos que não sejam iguais ao escolar. Pedimos que nos falasse o que tem compreendido a respeito da inovação do seu fazer. Ela afirma:

Inovação da educação realmente é conseguir [pequena pausa] estimular o prazer, é encontrar o que da educação que atrai [...] ter que estudar, ter que passar horas ali, então é mais prazeroso, é natural, é como se fosse um brincar, um momento de desopilar, tenho tentado nesses dois anos que cheguei aqui mudar um pouco, tirar esse tabu de ser igual à escola regular, aquilo que eu falei, sempre o quadro, o caderno, lápis e a aprendizagem individual, então eu tenho tentado transformado isso em grupo, pra ver se causa impacto.

Gostaríamos de compreender qual era a sua motivação para tentar inserir um modo diferente de trabalhar, de dar significado às suas práticas. Durante os dias de observação, analisamos que as crianças no momento do atendimento pedagógico com a professora/pedagoga ficam muito agitadas para que chegue o horário da aula de natação, não havendo, assim, concentração e envolvimento nos fazeres pedagógicos.

Por serem práticas pedagógicas, que envolvem conteúdos escolares que apresentam, como analisamos anteriormente, pouca criatividade, quase nenhum planejamento e certa improvisação, os alunos ficam apressados em terminar para que possam ir para outra atividade da *Casa*. Por esse motivo, dedicamo-nos a observar a ação da professora de natação⁵⁴.

Nesse momento, a observação nos possibilitou analisar que o comportamento das crianças de estarem mais interessadas nas outras atividades que a *Casa* oferece, não se envolvendo e demonstrando pouco interesse de frequentar a sala da professora/pedagoga, foi um motivo desencadeador para que ela pudesse refletir sobre sua prática e trilhar outras maneiras didáticas. Assim, esforça-se em busca de formas diferentes de trabalhar, de ser reconhecida e de valorizar suas ações pedagógicas.

Por essa perspectiva, a busca por mudanças no fazer pedagógico se faz necessária. Conforme as considerações de Nóvoa (1999), o professor deseja desenvolver uma prática pedagógica pela prática social, optando conscientemente pelo desejo de renovar sua atuação,

⁵⁴ A natação é uma atividade da *Casa* que todas as crianças gostam, uma atividade de lazer em que há muitas brincadeiras. Todas as crianças que podem fazer natação realizam as aulas, e muitas já conseguem nadar.

de promover transformação, implementa novos valores no campo educacional e, conseqüentemente, em sala de aula.

Vejamos o desabafo da professora sobre essa situação:

O que foi que eu percebi que a nataçãõ é em grupo, o balé em grupo, umas precisam das outras para dar as mãos e se apoiarem, o violino é em grupo um tem que ir ajudando o outro a aprender a nota tal e um fica de frente pro outro, pra ajudar um ao outro, então tudo é em grupo, será que não é isso e a aprendizagem na escola é muito individual, raramente você encontra atividades na escola regular que são em grupo, é tudo muito individual. Isso é muito chato, então é, aos poucos estou tentando analisar ou pesquisar, e tentar achar o que é que incomoda, o que é que não prende e o que é que prende, e aí eu tenho feito vários experimentos, com várias outras atividades, observado alguma coisa que eles desejem que eu possa estar realizando, é aproveitando aquilo pra realizar uma atividade diferente.

A fala da professora/pedagoga a respeito de como ela tem percebido as outras atividades/práticas que ocorrem na *Casa*, relacionando com os seus fazeres, podemos perceber que há a reflexão sobre seu fazer/práticas e que esses apontamentos possibilitaram a ela (re)pensar acerca de sua maneira de trabalhar. Compartilhamos com Tardif (2010) que o fazer do professor é constituído de muitos saberes, dentre eles, o autor cita o saber entre colegas de trabalho, a troca de experiência que favorece o desenvolver de novos saberes, permitindo, a (re)significância de suas práticas pedagógicas.

Imbernón (2010), afirma que o professor é a peça fundamental para gerar conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, promover as modificações necessárias no ensino. A reflexão na ação (SCHÖN, 2000) se apresenta como um processo significativo e essencial para colaborar na consolidação de mudanças de caráter qualitativo no trabalho pedagógico.

Conforme as considerações de Tardif (2010), o professor é um profissional, que se constitui de muitos saberes para trilhar os caminhos da educação e tem como função principal mediar conhecimentos de crianças, jovens e adultos. Reconhecemos o saber profissional, que orienta a atividade do professor e o insere no seu campo do trabalho, em que este atua em diferentes situações e que, portanto, precisa agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. No entanto, o “saber profissional” dos professores não é constituído somente por um “saber específico”, mas por vários “saberes”, de diferentes caminhos e origens, incluídos, também, o “saber-fazer” e o saber da experiência,

sendo evidenciados nesta pesquisa, no período de observação da prática pedagógica da professora/pedagoga.

A busca por práticas diferenciadas, por um fazer mais significativo dentro da AAPCMR, possibilitou a segunda prática inovadora que destacamos nesta pesquisa, que não podemos observar devido ao período de suspensão do atendimento pedagógico. Essa segunda prática inovadora se refere às práticas pedagógicas que a professora/pedagoga esteve desenvolvendo no ambiente hospitalar, resultantes do seu envolvimento na implementação desse atendimento, reconhecido pelos poderes públicos como essencial para a recuperação e possibilidade de estudos de crianças/adolescentes hospitalizados. Assim, em parceria com os atendimentos da *Casa* é implementada a primeira Classe Hospitalar de Mossoró.

Vale salientar que esse trabalho, mesmo não sendo analisado pela pesquisa, é resultante de muitas das ações e olhares desenvolvidos pela professora/pedagoga na AAPCMR. Tivemos conhecimento sobre ele durante o processo da pesquisa em campo porque a professora/pedagoga veio nos relatar minuciosamente sua *maior e prazerosa ação dentro da Casa – o início da implementação da Classe Hospitalar* –, e as práticas pedagógicas que ela desenvolveu dentro do hospital Wylson Rosado, uma vez que muitos dos alunos atendidos na *Casa* ficam internados. Hoje, a Classe Hospitalar está funcionando com o atendimento pedagógico de uma professora do estado na Casa de Saúde Santa Luiza⁵⁵, que presta atendimento de oncologia a crianças/adolescentes.

Ressaltamos a ação inovadora da professora/pedagoga, que articula e cria uma ponte entre os atendimentos da *Casa* e os do hospital, ação que foi abraçada pelos responsáveis tanto da Associação quanto do hospital. Dessa forma, em 2011, esteve presente em um período do dia nos atendimentos pedagógicos da *Casa*, sendo o outro período de seu trabalho no ambiente hospitalar para dar continuidade ao atendimento às crianças que frequentam a *Casa* e que estão sempre necessitando de tratamento no hospital.

Como tudo começou? A professora/pedagoga nos relata que ao chegar na instituição – AAPCMR –, no final de 2010, sua intenção inicial na *Casa* foi a de organizar o funcionamento da equipe. Tinha sido colocado para ela que, em função de ser recém-formada, trouxesse coisas novas, sacudindo um pouco o atendimento da *Casa*. Aqui fica clara a grande

⁵⁵ Os atendimentos pedagógicos à crianças/adolescentes hospitalizados, a **Classe Hospitalar**, hoje podendo ser encontrados em diferentes Estados do Brasil e dentro de muitos hospitais. No Rio Grande do Norte há classes hospitalares em Caicó desde 2004 no Hospital do Seridó, em Natal desde 2010 no Hospital Varela Santiago e a de Mossoró tornou-se oficialmente reconhecida pelo Estado do Rio Grande do Norte, via Secretaria da Educação em janeiro de 2013.

expectativa depositada na formação inicial como elemento-chave que subsidiaria as ações e decisões da pedagoga. Assim, muitas ideias surgiram: divisão de responsabilidades, planejar e confeccionar diversos materiais para o trabalho e as práticas pedagógicas que iria desenvolver com as crianças, no entanto houve resistência por parte de alguns: *o que você deseja fazer aqui só acontece em contos de fadas. Não vai dar certo*. A professora/pedagoga demonstra entusiasmo e apresenta referenciais/embasamentos adquiridos em seu processo de formação.

Ao perceber que suas ideias de inovações estavam provocando conflitos e a sua não aceitação dentro do grupo se acentuava, desistiu e começou a realizar somente o que era solicitado. Justificando sua atitude, assim diz: *Me sentia a mais nova do local e, sem autonomia para tal, me calei. Logo comecei a conhecer a realidade da Casa sobre os atendimentos com as crianças, então decidi investir na Classe Hospitalar como uma prática inovadora*.

Dessa forma, no início de 2011 procedeu à ideia de implementar um atendimento similar ao da Classe Hospitalar quando uma criança da *Casa* ficava internada. Assim, iniciou a prática pedagógica no ambiente hospitalar e construiu o elo entre os alunos atendidos na *Casa* e os que estão internados, assegurando o atendimento pedagógico do aluno.

A professora/pedagoga apresentou um plano de ação (ANEXO III) para a pesquisa deste trabalho, elaborando objetivos, pensando em recursos didáticos e estratégias a serem usados, demonstrando, saber das particularidades do atendimento na Classe Hospitalar, juntamente com algumas fichas (ANEXO IV, V e VI) elaboradas para organização e controle dos atendimentos.

Depois de termos contato com o documento, podemos analisar que há um paradoxo de atitudes entre o atendimento da *Casa* e o da Classe Hospitalar. No atendimento da *Casa*, não conseguimos obter nenhum documento que registrasse o fazer/pensar e as intenções das práticas pedagógicas da professora/pedagoga. Sobre o atendimento da Classe Hospitalar, além do seu envolvimento fortemente emocional com o trabalho, percebemos o desenvolvimento de autonomia, iniciativa e interesse no seu próprio fazer pedagógico.

Não tivemos a oportunidade de acompanhar esse atendimento pedagógico da professora/pedagoga no hospital durante o período da pesquisa em campo, pelo fato de estar suspenso por motivos de reforma do hospital. No entanto, foram-nos cedidos os formulários que a professora/pedagoga utilizava para organizar seus atendimentos, as situações das crianças com a escola de origem e o seu plano de ação.

Por fim, compreendemos que a prática repetitiva integra grande parte das práticas da professora/pedagoga, mas que existe um esforço nas suas argumentações e no seu fazer na

busca de uma prática reflexiva, voltada para inovações metodológicas, na forma de trabalhar os conteúdos, o que reforça sua preocupação com o ensinar e o aprender das crianças, com a tentativa de elaborar a sua proposta pedagógica num espaço da educação não formal.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomar a questão que nos norteou em toda a caminhada desta investigação – *De que forma as práticas pedagógicas da pedagoga/professora na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR), existente no município de Mossoró/RN, têm se desenvolvido na relação aluno e ensino com base na formação inicial focada para a escola* – possibilitou-nos reflexões, questionamentos e algumas considerações.

A educação, como processo, pode ser compreendida como atividades educativas (ensino-aprendizagem) que se desenvolvem a vida inteira e em diferentes contextos. Assim, os campos da educação não formal têm papel essencial nesse processo, pois, como podemos averiguar em nosso estudo, há o comprometimento de um trabalho que oportuniza ao sujeito caminhos para sua inserção no mundo social, intelectual e do trabalho.

O espaço não formal apresenta-se como um campo real de pesquisa, em que são múltiplas as atividades que envolvem o processo educativo, havendo diferentes educadores de variadas áreas e diversas aprendizagens, sempre em busca de contemplar seu objetivo central – o social –, como apontam estudos de Gohn (2010), Park (2007), dentre outros. Podemos averiguar que esses contextos educativos possibilitam aos sujeitos (de todas as idades e de todas as classes) mais uma oportunidade de se educarem e trazem grande riqueza em suas formas de ensinar, com intencionalidades diversas, que vão do apoio à educação formal à responsabilidade com a educação não formal. Como exemplo, destacamos as crianças e os adolescentes hospitalizados, que, pela sua fragilidade, são impossibilitados de irem à escola por períodos longos, ou mesmo acabam vivendo dentro de hospitais.

Compartilhamos com Cendales e Mariño (2006) a proposta de educação não formal, que por sua própria condição de não formalidade ou menos formalidade, se encontra numa situação privilegiada para romper com os padrões educativos tradicionais e se transformar em propostas inovadoras que suscitem constituições significativas para a educação em geral.

Não há dúvidas do papel essencial da formação inicial para os professores/pedagogos no campo das educações (BRANDÃO, 2007), que é a base do fazer pedagógico, ao desenvolver habilidades, competências e autonomia para os professores atuarem em diferentes contextos em que haja processos educativos. Salientamos que cabe ao

Curso de Pedagogia compreender os diferentes ambientes educativos e suas particularidades, fomentando a pesquisa e práticas que possibilitem as ferramentas essenciais para as práticas pedagógicas, as quais não se limitam somente à sala de aula. Para tanto, é preciso compreender melhor os elementos que constituem os diversos campos educativos. O lócus desta pesquisa tem apontado a busca do diferenciar-se das dinâmicas escolares, mesmo quando há o envolvimento dos mesmos elementos e objetivos, quais sejam: conhecimentos e formação de pessoas.

No campo da educação não formal, a solicitação do pedagogo, como averiguamos na pesquisa e encontramos em estudos na área, está diretamente ligada aos conhecimentos e fazeres pedagógicos que esses contextos requerem. Assim, a responsabilidade do pedagogo é organizar o ensino e desenvolvê-lo.

Identificamos em nosso estudo que o profissional da educação, o pedagogo, perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. Por esse motivo, não é mais possível afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Ser professora/pedagoga na AAPCMR é estar comprometida com o desenvolvimento do outro e aberta às mudanças do ambiente, viver (re)organizando e (re)adaptando seus afazeres em prol das particularidades de seu aprendente. Esses contextos educativos além dos muros não escolares estão envolvidos com a inserção social, buscando ofertar diferentes aprendizagens conforme a necessidade de cada alunado, nesse sentido, são necessários educadores com espírito inovador.

No processo da investigação, na interação entre observação e entrevista, podemos averiguar a exigência de autonomia como um dos elementos fortes ao perfil da professora/pedagoga. Essa afirmação nos faz relacionar com a experiência de atuar na Classe Hospitalar, uma vez que a exigência era a autonomia profissional (escolhas, atitudes e decisões pedagógicas), na medida em que é de sua total responsabilidade a tomada de decisões no seu fazer pedagógico quando da organização desse fazer no contexto em que se insere, pois suas práticas não se limitam à sala de aula. Assim, acaba sendo seu dever tanto as ações do ensinar quanto a organização do ensinar, pois nem sempre há apoio de uma equipe pedagógica nos espaços não formais.

Tendo em vista os resultados obtidos na pesquisa, a prática pedagógica no espaço não formal tem se aproximado daquela que reconhecemos nas escolas. Suas ações se apresentaram positivamente no que diz respeito ao que o espaço educativo propõe ofertar,

aos atendimentos assistenciais. O fazer da professora/pedagoga se configura um trabalho essencial e necessário ao local e à sociedade.

Quando focamos suas práticas pedagógicas na relação de ensino-aprendizagem com seus alunos da AAPCMR, pudemos perceber que são ações que apresentam particularidades, uma vez que eles se encontram em “estados especiais”, os quais, porém, são muito similares aos verificados nos espaços formais, como a escola, pois se trata de um atendimento pedagógico caracterizado de reforço escolar. A prática da professora/pedagoga da *Casa*, observamos momentos nos quais a ação pedagógica torna-se mera reprodutora de um determinado conhecimento, assim como momentos de busca de caminhos diferenciados e fundamentados para (re)significar suas ações.

Assim sendo, comungamos com os estudos de Krammer (1973), pesquisadora das práticas da educação infantil, afirma que nenhuma prática é totalmente uma prática repetitiva, como também não há somente a prática reflexiva, mas que, ao observarmos, podemos encontrá-las no mesmo professor, tanto em momentos distintos quanto no mesmo contexto.

Nesse sentido, o planejamento torna-se o instrumento de trabalho essencial no campo da educação não formal para a professora/pedagoga de nossa investigação, pois se faz necessário compreender que o planejar é um momento de reflexão sobre a ação, é um momento de pensar, para melhor fazer/realizar uma ação. Configura-se um processo no qual se deve levar em consideração a realidade concreta e o que nela queremos mudar/transformar para melhor, assim contribuindo para o fazer pedagógico da professora/pedagoga.

A professora/pedagoga nos apresenta ações pontuais, nomeadas de inovadoras, uma vez que partem de suas experiências vividas no contexto em busca de melhorar suas práticas pedagógicas. São atitudes pedagógicas intencionais que visam a atender seus alunados de forma que aprendam prazerosamente ao trabalharem os conteúdos da escola. Nessa perspectiva, tomamos os jogos pedagógicos como exemplos de recurso didático muito utilizado no campo da educação não formal.

Podemos afirmar que este estudo trouxe contribuições em especial para a pesquisadora, mas também para o contexto educativo – formal, informal e não formal –, validando a atuação do pedagogo. Desse modo, a pesquisa contribui:

- para que pudéssemos compartilhar significados, compreendendo alguns caminhos que o profissional da educação, em suas particularidades, tem desenvolvido em atuação no campo da educação não formal. Esse profissional (re)elabora seu fazer em comprometimento com o conhecimento e com o desenvolvimento de cada sujeito;

- para a disseminação, no âmbito social, da importância do trabalho pedagógico realizado em diferentes contextos educativos, além dos muros da escola, oportunizando educação para todos;
- para que sinalizássemos que a formação inicial tem o papel de fortalecer os conhecimentos e as ferramentas pedagógicas para formação sólida dos profissionais da educação, possibilitando sua atuação em diferentes contextos educativos.

Dessa forma, nosso trabalho aponta algumas possíveis sugestões à comissão do Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN):

- Sugestão 1 – definição sobre o que compreendem como sendo “espaço não escolar”, termo encontrado no PPC de Pedagogia da UERN, e/ou a mudança do termo para educação não formal; por conseguinte, apresentar a definição do entendimento a respeito;
- Sugestão 2 – levar para discussão/reflexões uma (re)organização do currículo sobre alguns pontos que se referem às Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) I e II, que apontam questões para o espaço não escolar. Salientamos para essa disciplina, que atende os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) para o Curso de Pedagogia, a importância de que esse início de curso possibilite ao aluno se inserir e pesquisar os campos de atuação. Como primeiro ponto de discussão, disponibilizar horário para a disciplina, considerando seu papel relevante para a formação do graduando, tendo em vista que a configuração da distribuição de cargas horárias para as disciplinas, as PPPs, é obrigatória, mas não há horário para ministrá-las. O segundo ponto diz respeito ao corpo do texto do PPC (página 48), quando trata dos eixos: PPP I – Educação – e PPP II – Identidade. No documento da PPP I, apresenta-se a possibilidade de o aluno ter experiência no campo do não formal, mas na prática isso não acontece. De fato, somente iremos encontrar trabalhos desenvolvidos sobre o campo da educação não formal na PPP II, que trata do perfil do pedagogo tanto no campo do não formal quanto do formal. Assim, na prática, a PPP II, na sua execução disciplinar, está em consonância com o PPC, porém é preciso rever sua ementa, uma vez que não deixa explícitas tais ações em espaços não formais;
- Sugestão 3 – abrir discussão em reuniões pedagógicas do corpo docente do Curso de Pedagogia de todos os *campi* da UERN sobre a importância de diálogo entre as

disciplinas e seus respectivos docentes que ministram disciplinas, as quais, em suas ementas, inserem o campo da educação não formal. Assim, facilitam-se a compreensão e a atuação do graduando quando estiver em Estágio Supervisionado III, possibilitando efetivamente ao aluno estar/estagiar em diversos contextos que apresentam processos educativos.

- Sugestão 4 – promover eventos e discussões sobre o tema Educação não formal entre o corpo docente do Curso de Pedagogia de todos os *campi* da UERN, demais estudiosos da área e alunados.

Nesse sentido, como todo trabalho científico, o nosso estudo representa olhar para um determinado fenômeno que não se esgota aqui. Para sua continuidade, outras pesquisas poderão ser encaminhadas com a temática que nos motivou: investigar a prática pedagógica no campo da educação não formal, com ênfase no desenvolvimento do fazer do pedagogo com base na formação inicial. É possível trabalhar em diferentes perspectivas que possibilitem a compreensão das particularidades da atuação e do fazer pedagógico de profissionais da educação tanto dentro da Pedagogia hospitalar, foco desta pesquisa, como no campo da Pedagogia social e da Pedagogia Empresarial.

No campo pessoal, o desenvolvimento desta dissertação nos faz acreditar que todos os desafios podem ser superados, basta que haja condições materiais e humanas, interesse, disposição e humildade para reconhecer a impossibilidade de se realizar algo sozinho.

No campo profissional, temos a certeza de estarmos apenas começando a carreira de pesquisadora, uma vez que nenhuma grande caminhada acontece antes que os primeiros passos tenham sido dados. Percebemos a importância de compreender que existem diferentes formas de pensar e defendê-las.

No campo social, a pesquisa trouxe a certeza da produção de conhecimentos à academia, para o contexto da educação formal e não formal, de forma a possibilitar a melhoria da qualidade do ensino, independentemente de seu nível e contexto educativo, salientando-se que aprendemos a todo momento, em diferentes locais e com intencionalidades diversas.

As considerações apresentadas nesta pesquisa são contribuições para ressaltar a importância do papel das ações educativas desenvolvidas em espaços educativos não formais; do reconhecimento do trabalho significativo do pedagogo; do pedagogo como profissional da educação com habilidades e competências para atuar em espaços onde deseja e que apresentem processos educativos. Esta pesquisa é significativa ainda para novos estudos, para

uma nova caminhada, que servirão para dar prosseguimento àqueles que necessitarem refletir de um posicionamento crítico a respeito da prática pedagógica de profissionais da educação, especificamente o pedagogo no campo da educação não formal, e que também queiram colaborar com o processo de transformação da educação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? ESTEVES, Antonio J. (Org.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1989. p. 81-96.
- ALVES, N; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.
- ANDER-EGG, E. **Introducción a la Planificación**. Buenos Aires: Lumen, 1999.
- BALLALAI, Roberto. Educação formal e educação não formal: momento de síntese. **Em Aberto**, Brasília, ano 2, n. 18, ago./nov. 1983. p. 1-10.
- BARBOSA, Sílvia M. C; BARBOSA, Joaquim G. Formação de professores e a escola em Mossoró: leitura sob a ótica da Etnometodologia-Multirreferencial. In: MARINHO, Jean M. C. **Educação, Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: UFC, 2009. p. 89-111.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvez. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).
- BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizado. Resolução N. 41 de 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da União, 199, de 17 de outubro de 1995. p. 16.319-20. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, 177, seção 1-E, de 14 de setembro de 2001. p. 39-40. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 graus, e dá outras providencias**. Lei n. 5692/71, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012.

BREZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVI, n. 1, p. 85- 99, 1992.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano III, n. 10, p. 41-44, ago./out. 1999.

CENDELES, Lola; MARINÑO, Germán. **Educação não formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural**. Trad. Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2006. (Formação de Educadores Populares).

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased14.htm>. Acesso em: 05 out. 2012.

ESTEVE, Jose M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 93-124. (Coleção Ciências da Educação).

FERNÁNDEZ, José Tejada. O docente Inovador. In: LA TORRE, Satornino; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002. p. 45-55.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar**. São Paulo: Memnom, 2003.

FRANCO, Maria Amélia. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101- 129.

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

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso, Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciência da Educação Século XXI).

GATTI Bernadete, **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2013.

GENDALES, Lola; MARIÑO, German. **Educação não formal educação popular**: para uma pedagogia do dialogo cultural. Tradução de Thiago Gambi. São Paulo: Loyola, 2006. (Formação de Educadores Populares).

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).

GÓMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. *et al.* (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOMES, Alessandra de Fátima Borges. **A Pedagogia Social na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/16141/1/a-pedagogia-social-na-educacaoinfantil/pagina1.html>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 14. (Coleção questões da nossa época).

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para La Educacion, la ciência, y la cultura (OEI), p.1-6, 2004 (Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

LEITE, Ivonaldo. O pedagogo e o cientista da educação. **Revista Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 113-123, 2006/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o Curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2013.

LIMA, M. S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida M. Teixeira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MEDEIROS, Normandia F. M. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: formar? Titular? Profissionalizar?** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 20, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/20/art09_20.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, António. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Ligia Bitencourt. **Pedagogia empresarial: Atuação do pedagogo nas organizações**. VI Colóquio Internacional- Educação e Contemporaneidade, p.1-12, 2002. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/18.pdf> Acesso em: 16 jan. 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo, 2001.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. **Palavras Chave em Educação não formal**. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Setembro, 2007.

PEIXOTO FILHO, José. Educação Popular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 1-112, jan./abr. 2007.

PETRUS, Antoni. Novos Âmbitos em Educação Social In: ROMANS, M.; ANTONI, P.; JAUME, Trilla. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-48.

PIAGET, Gean, **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de Professores: saberes da docência e identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p 72-89, jul.-dez. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isaura Beltran; GAUTHIER, Clemont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SANT'ANNA, F. M. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1995.

SCHEIBE, Leda. 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**. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 04-23, maio 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/7/20>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, p.61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. (Coleção Pontos e Contrapontos).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político-Pedagógico**: elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana P. G. Explorando outros cenários: Educação Não Escolar e Pedagogia Social. **Revista Unisinos de Educação**, São Leopoldo, v. 10, n. 3, 2006. Disponível: <<http://flautas.files.wordpress.com/2010/10/explorando-outros-cenarios-educacao-nao-escolar-e-pedagogia-social.pdf>>. Acesso em: 25. Abr. 2012.

ANEXOS

ANEXO I

ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE
MOSSORÓ E REGIÃO

Foto2: A frente da AACPMR
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto3: A recepção
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto4: A sala de televisão
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto5: O quarto
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto6: A sala de cinema

Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto7: A sala onde acontecem o balé e a música

Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.

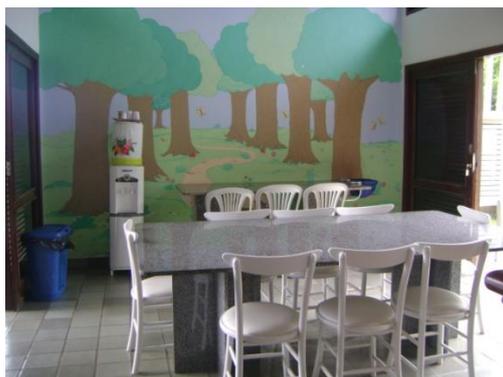


Foto8: O espaço das refeições

Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto9: O parque

Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto10: A piscina de natação

Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto11: O espaço de oficinas pedagógicas e padaria

Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012



Foto12: A cozinha
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto13: A brinquedoteca
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto14: A sala de atendimento psicológico/psicopedagógico/social
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto15: O consultório dentário
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto16: O laboratório de informática
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.

ANEXO II

A SALA DE AULA ONDE SÃO REALIZADAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AAPCMR



Foto17: A sala das atividades pedagógicas
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto18: A sala das atividades pedagógicas
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.



Foto19: A sala das atividades pedagógicas
Fonte: Dado da pesquisadora em 28-11-2012.

ANEXO III

**Plano de Ação:
Classe Hospitalar 2012**

Plano de Ação: Classe Hospitalar 2012

ELABORADO PELA PEDAGOGA:

NADJA VIVIANE MAIA LIMA

JUSTIFICATIVA

É fato os benefícios que a Classe Hospitalar vem resultando em todo o mundo, sendo vista como um modelo inovador e moderno utilizado nos hospitais mais bem conceituados do mundo. Hoje já se entende que no espaço hospitalar não se pode tratar apenas a doença, é preciso dar assistência ao ser humano como um todo.

Em 2011, no internamento do COHM, não foi diferente, sendo possível colher bons resultados dos pacientes que participaram desse projeto, que vai desde a satisfação dos participantes em continuar o processo de aprendizagem, passando pela reorganização do espaço físico até o clima harmonioso e positivo gerado entre os profissionais do hospital.

O índice de crianças atendidas nesse projeto comprova o quão alto é o número de crianças fora da escola devido ao tratamento, seja oncológico, seja hematológico. Mediante o conhecimento do direito que toda criança hospitalizada tem de participar da inclusão social através da Classe Hospitalar, inserida no contexto de Educação Especial presente na Resolução nº 41/1995, artigo 9 da CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, é incoerente ficarmos indiferentes a esse direito.

- **Objetivo Geral**

Promover o direito ao ensino aprendizagem (Resolução nº 41/1995 – CONANDA), em uma perspectiva de reduzir a evasão escolar dos pacientes oncológicos, permitindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem no período do internamento, além de proporcionar momentos de alegria e bem-estar à criança hospitalizada.

- **Objetivos Específicos**

- Dar continuidade ao conteúdo escolar;
- Reduzir o impacto da evasão;
- Possibilitar um atendimento pedagógico individualizado ou coletivo, de acordo com o quadro clínico de cada paciente;
- Estimular a formação de um leitor crítico;

- Contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno;
- Proporcionar a elevação da autoestima do paciente, contribuindo, portanto, para o bom desempenho do tratamento;
- Gerar um histórico escolar de notas avaliativas para constar na escola mesmo ele estando ausente de seu espaço físico.

- Conteúdos

Os conteúdos serão relativos ao ano que o paciente estuda, à sua faixa etária, especialmente os conteúdos repassados pela escola e os conteúdos abordados nas avaliações.

- Período

Será realizado durante todo o ano de 2012 no turno vespertino.

- Metodologia

Inicialmente, será feito o cadastro de reconhecimento da criança e de sua atual realidade escolar. Será explicado o serviço a ser desenvolvido para que se obtenha do responsável uma autorização para darmos início aos contatos com a escola da criança e a todos os procedimentos necessários.

Em um segundo momento, será feita uma visita à escola, para confirmar que o aluno está matriculado e devidamente informado pela família do motivo de sua ausência, mediante a apresentação de um atestado médico do Centro de Oncologia e Hematologia de Mossoró (COHM), será recolhido todo o material pedagógico do aluno, agendados os prazos e combinados os meios para serem feitas as atividades avaliativas. Todo o processo deverá constar na documentação escolar do aluno, para que fique constatada a sua permanência na Classe Hospitalar.

Dentro do hospital, o trabalho pedagógico se dará mediante a necessidade de cada aluno, respeitando os limites clínicos e psicológicos do mesmo, adaptando atividades e metodologias que atendam as necessidades de cada paciente. As aulas ministradas envolvem teoria, ou seja, são expositivas, e práticas com os conteúdos repassados pela escola, utilizando-se de materiais didático-pedagógicos bem como atividades envolvendo jogos educativos e atividades lúdicas; também são trabalhadas as datas comemorativas do calendário pedagógico.

Ao término da aula, de acordo com o estado clínico da criança, é repassada para a mesma uma atividade no contra turno, do tipo dever de casa. A aplicação de avaliações também acontece dentro da Classe Hospitalar, constituindo-se, portanto, em uma atividade das mais importantes, pois é através desta que o aluno consegue assegurar as notas que irão compor o seu Histórico Escolar e, conseqüentemente, sua aprovação na escola regular.

Mesmo quando não for possível fazer parceria com as escolas e dar continuidade ao ano letivo, o trabalho será desenvolvido buscando sempre estimular o cognitivo e a aprendizagem ampla dos participantes do projeto durante todo o período de internação.

- Avaliação
 - Será feita diariamente ao observar os resultados obtidos no bem-estar do aluno/paciente, como também no desempenho dos exercícios, atividades e provas. Ressaltando-se que as notas das provas serão dadas pela escola em que esse aluno está matriculado. Somente a avaliação feita pela escola regular permitirá ao aluno passar ou não de ano.

- Resultados Esperados
 - Atingir melhorias na qualidade de vida do paciente, tornando sua estadia no hospital mais humanizada, recuperando a socialização da criança através dos seus direitos de inclusão social;
 - No final do ano, ter uma boa porcentagem de alunos do internamento aptos a passar de ano e voltar para o espaço escolar com o mínimo de perdas possível.

- Novas propostas para a Classe Hospitalar
 - Acolher o Projeto “Cão Terapia”, desenvolvido pelos Veterinários da UFERSA, buscando assim melhorias e inovações no desafio de melhorar a qualidade de vida do Paciente;
 - Buscar parceria com a UERN para obter a participação de estagiários do Curso de Pedagogia, objetivando ampliar o atendimento da classe hospitalar sem gerar custos para a Associação.

Lista de Material

OBS: O que está destacado é o mais urgente.

- Móvel
01 Armário com chave
01 Mesa Infantil
06 Cadeiras infantis
01 Livraria Móvel
02 Bandejas suporte para leito
01 Quadro branco
01 Caixa plástica de papelaria

- Recursos Digitais
01 Computador Notebook
01 Impressora
01 TV
01 DVD
Material de Limpeza e manutenção dos equipamentos

- Material Lúdico
Jogos educativos (para várias idades)
Brinquedos (para várias idades)

- Papelaria
02 resmas de papel ofício branca
03 resmas de papel ofício colorida (variadas cores)
30 lápis grafite
30 coleções coloridas de madeira
20 coleções giz de cera
20 coleções de hidrocor
20 apontador
20 borracha
10 tesouras sem ponta
03 tubos de cola pequena

01 tubo de cola grande
12 caixinhas de tinta guache (cada uma com 6)
05 pincéis variados
12 caixinhas de massa de modelar
20 cadernos pequenos
10 cadernos de caligrafia
05 pincéis para quadro
02 apagadores de quadro

ANEXO IV



FICHA DE APRESENTAÇÃO

NOME: _____
 IDADE: _____ DIAGNÓSTICO: _____
 ACOMPANHANTE: _____
 TELEFONE: _____
 CIDADE: _____

Está matriculado?

() SIM () NÃO

(se SIM)

Está em que ano? _____

Qual o nome da escola? _____

Tem material didático?

() SIM () NÃO

(se NÃO)

Parou em que série? _____

Está fora da escola há quanto tempo? _____

Tem material didático?

() SIM () NÃO

A escola foi comunicada da ausência da criança?

() SIM () NÃO

OBS:

Assinatura da Pedagoga

ANEXO V



AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu, _____, responsável pelo paciente _____, autorizo a equipe pedagógica da Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (AAPCMR) a visitar a escola _____ em que meu filho(a) está matriculado e fazer o acompanhamento escolar necessário durante este ano letivo.

Responsável

Pedagoga

Mossoró, _____ de _____ de _____

APÊNDICE

AUTORIZAÇÃO DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) DAS FOTOS DA INSTITUIÇÃO ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

Autorizo a divulgação das fotos desta Instituição: Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região nas publicações de artigo e na dissertação resultante da pesquisa: **O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS FORMATIVOS**, realizada pela mestranda do POSEDUC/UERN, Helena Perpetua de Aguiar Ferreira, orientada pela professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

_____, ____ de _____ de 2013.

DOCUMENTO COM
ASSINATURA RECOLHIDA

Assinatura do Responsável

APÊNDICE: AUTORIZAÇÃO DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) DAS FOTOS DA INSTITUIÇÃO ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

Autorizo a divulgação de minhas fotos na sala de aula e junto às crianças em atividades na Instituição: Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região nas publicações de artigo e na dissertação resultante da pesquisa: **O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS FORMATIVOS**, realizada pela mestranda do POSEDUC/UERN, Helena Perpetua de Aguiar Ferreira, orientada pela professora Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

_____, ____ de _____ de 2013.

DOCUMENTO COM
ASSINATURA RECOLHIDA

Assinatura do Responsável

APÊNDICE: AUTORIZAÇÃO DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) DOS ARQUIVOS DE PLANO DE AÇÃO, FICHA DE INTERNAÇÃO E FICHA AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DO ATENDIMENTO A CLASSE HOSPITALAR



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

Autorizo a divulgação do Plano de ação Classe Hospitalar 2012, Ficha de Apresentação, Ficha de Autorização dos Pais, Ficha de Internamento, materiais elaborados por mim para o atendimento pedagógico da Classe Hospitalar junto à Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região nas publicações de artigo e na dissertação resultante da pesquisa: **O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS FORMATIVOS**, realizada pela mestranda do POSEDUC/UERN, Helena Perpetua de Aguiar Ferreira, orientada pela professora Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

DOCUMENTO COM
ASSINATURA RECOLHIDA

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE: AUTORIZAÇÃO DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA INSTITUIÇÃO ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

Eu, _____, autorizo a divulgação dos dados da entrevista semiestruturada nas publicações de artigo e na dissertação resultante da pesquisa: **O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS FORMATIVOS**, realizada pela mestranda do POSEDUC/UERN, Helena Perpetua de Aguiar Ferreira, orientada pela professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

DOCUMENTO COM
ASSINATURA RECOLHIDA

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE: AUTORIZAÇÃO DO(S) RESPONSÁVEL(EIS) DO USO DO NOME COMPLETO NO TRABALHO REALIZADO NA INSTITUIÇÃO ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

Eu, _____, autorizo a divulgação do meu nome nas publicações de artigo e na dissertação resultante da pesquisa: **O PEDAGOGO NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS PORTADORES DE CÂNCER DE MOSSORÓ E REGIÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PERCURSOS FORMATIVOS**, realizada pela mestranda do POSEDUC/UERN, Helena Perpetua de Aguiar Ferreira, orientada pela professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

DOCUMENTO COM
ASSINATURA RECOLHIDA

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Responsável