

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/
MESTRADO

MONIKE CAROLINE ZIRKE MACHADO

**PEDAGOGOS NOS ESPAÇOS CORPORATIVOS DE
EDUCAÇÃO: IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM
(RE)DEFINIÇÃO**

FLORIANÓPOLIS – SC
2014

MONIKE CAROLINE ZIRKE MACHADO

**PEDAGOGOS NOS ESPAÇOS CORPORATIVOS DE
EDUCAÇÃO: IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM
(RE)DEFINIÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação
Orientadora: Dra. Mariléia Maria da Silva

FLORIANÓPOLIS – SC
2014

M149p Machado, Monike Caroline Zirke
Pedagogos nos espaços corporativos de educação:
identidades profissionais em (re)definição / Monike Caroline
Zirke Machado. - 2014.
197 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Mariléia Maria da Silva.

Bibliografia: p. 181 - 194.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

1. Identidade profissional. 2. Mercado de trabalho. I.
Silva, Mariléia Maria da. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDD: 745.2 - 20. ed.

MONIKE CAROLINE ZIRKE MACHADO

**PEDAGOGOS NOS ESPAÇOS CORPORATIVOS DE
EDUCAÇÃO: IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM
(RE)DEFINIÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação

Banca Examinadora

Orientadora:

Dra. Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Dra. Elisa Maria Quartiero
Universidade do Estado de Santa Catarina

Dra. Maria Chalfin Coutinho
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina

**FLORIANÓPOLIS - SC
2014**

AGRADECIMENTOS

A maioria dos mestrandos tem a sorte de ter um orientador: eu tive a honra de ter duas. Elisa Maria Quartiero, obrigada por permitir que eu iniciasse esta pesquisa. E Mariléia Maria da Silva, obrigada por permitir que eu desse continuidade a este projeto. Vocês foram essenciais neste processo de pesquisa e escrita: obrigada por compartilharem comigo seus conhecimentos, por permitirem que eu expressasse meus pontos de vista, por me forçarem a repensá-los e por respeitarem minhas limitações.

À UDESC, onde construí toda a minha trajetória acadêmica, também deixo meus agradecimentos. Os professores, tanto os da graduação quanto os do PPGE (em especial os da linha de Educação, Comunicação e Tecnologia), foram fundamentais para o meu crescimento intelectual e para a minha formação como pedagoga. Um agradecimento especial à professora Sônia Maria Martins de Melo, exemplo de pesquisadora dedicada de quem tive a honra de ser aluna de graduação e bolsista de pesquisa – foi quem “me apresentou” a Educação a Distância e foi uma das principais responsáveis por eu ter retornado para a UDESC e participado do processo seletivo do mestrado.

Deixo também meus agradecimentos aos meus colegas e amigos – aos que conheci no PPGE, aos que conheci no ambiente de trabalho e aos que já caminham comigo por longos anos. Todos vocês foram e são essenciais para a minha formação como ser humano. É difícil citar nomes porque corremos o risco de deixar de fora pessoas importantes, mas é preciso tentar. Elize e Ellen, ter a amizade de vocês por quase 20 anos é inexplicável – obrigada por compreenderem minhas ausências nos últimos anos e por continuarem me

amando do mesmo jeito. Aline, Ana, Jaqueline e Nazaré – vocês me mostraram o sentido do trabalho em equipe e da parceria no ambiente de trabalho, ter a amizade de vocês, mesmo que cada uma já tenha optado por novos rumos, me deixa muito feliz. Juliana e Leslie, obrigada por terem apostado em mim, lá em 2009, quando eu ainda tinha tão pouco para oferecer como *designer* instrucional – vocês me ajudaram a construir uma carreira que admiro – tenho grande admiração pelas profissionais que vocês são. Rafael Cunha, como esquecer as suas orientações e seus palpites em cima do meu projeto, quando trocávamos apenas alguns *e-mails* e nem nos conhecíamos pessoalmente? Somos a prova de que a internet pode sim romper barreiras e proporcionar boas amizades – admiro você como pessoa, como pesquisador e como escritor – obrigada por tudo. Aos amigos da Softplan também deixo o meu muito obrigada – os dias ficam mais leves ao lado de vocês.

Agradeço às empresas que contribuíram com esta pesquisa passando o contato dos seus funcionários. Agradeço aos participantes da pesquisa – sem vocês nada disso seria possível –, vocês são o coração desta dissertação e obrigada por dividirem comigo suas histórias. Agradeço à Softplan, empresa em que trabalho hoje, pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço principalmente ao Ison Stabile, por quebrar todos os paradigmas que existem com relação aos “donos de empresa” e permitir que eu cursasse todas as disciplinas do mestrado sem que precisasse “pagar” essas horas de trabalho. Sem esse apoio teria sido muito difícil conciliar o término da especialização com as disciplinas do mestrado – obrigada pela sensibilidade e pelo apoio.

Sempre acreditei que a família fosse a base de tudo e em todos os momentos vocês sempre estiveram ali, do meu lado, vibrando com cada passo que eu desse e me apoiando nas minhas escolhas: Rosângela Zirke Machado (mãe), Claumir Machado (pai) e Aliny Kamila Zirke Machado (mana) – vocês sempre serão o meu amor maior. Pai e mãe, espero que todo o sacrifício que fizeram para nos proporcionar sempre a melhor educação esteja sendo recompensado; tudo o que faço é com a intenção de deixá-los orgulhosos. Obrigada por tudo! Agradeço também a todos os outros familiares, tanto os da família Zirke como os da família Machado – sei que todos torcem por mim.

Cesar Augusto Cavalari, meu companheiro e meu eterno namorado, o que seria deste trabalho sem você? Sem as suas cobranças? Sem os seus mimos? Sem a sua compreensão? Eu sempre digo que você acredita mais em mim do que eu mesma acredito. Obrigada por cuidar de mim e por dividir comigo todos os momentos da minha vida há quase uma década. Minha gratidão e admiração por você é expressa em forma de amor.

RESUMO

MACHADO, Monike Caroline Zirke. ***Pedagogos nos espaços corporativos de educação***: identidades profissionais em (re)definição. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Mestrado em Educação, Florianópolis, julho de 2014.

Nesta pesquisa investiga-se qual o interesse/motivação dos pedagogos em buscarem inserção profissional fora dos espaços escolares, em empresas privadas que vendem serviços de capacitação para diferentes segmentos do mercado de trabalho. Para isso, analisa-se como os pedagogos inserem-se nessas empresas, como organizam suas situações de trabalho e que atividades profissionais assumem. Parte-se do pressuposto de que as Instituições de Ensino Superior, ao oferecerem a licenciatura em Pedagogia, têm como objetivo formar pedagogos para a atuação na docência da Educação Básica. Constata-se, no entanto, que pedagogos são contratados para atuarem em espaços educativos não escolares. O interesse é investigar o processo de inserção no espaço não escolar corporativo e o tensionamento que provoca na constituição da identidade profissional do pedagogo. Para isso, a partir de entrevistas biográficas, optou-se por uma pesquisa empírica junto a sete pedagogos que possuem vínculo com empresas com essas características. As entrevistas foram realizadas individualmente em locais escolhidos em conjunto com as entrevistadas. Por fim, foi feita a transcrição das entrevistas e a análise com base no referencial teórico selecionado. Os resultados demonstram que nem sempre os pedagogos entendem o afastamento da docência e do ambiente escolar como

um afastamento do “ser pedagogo” – seja pela didática, pelas teorias de aprendizagem ou mesmo pela experiência que vivenciaram como docentes. Mostram que esses afastamentos podem estar relacionados com diferentes atrativos do meio corporativo, mas, em contrapartida, demonstram que nem sempre há uma quebra de vínculo com o meio acadêmico. Além disso, percebemos que a relação da Pedagogia com a didática parece ser o maior interesse dos ambientes corporativos em relação aos pedagogos.

Palavras-chave: Inserção profissional. Identidade profissional. Universidade. Mercado de trabalho. Pedagogo na empresa.

ABSTRACT

MACHADO, Monike Caroline Zirke. *Pedagogues on educational corporative environments: professional identities (re)definition*. 2014. 133f. Dissertation (Masters) – Santa Catarina State University. Human and Education Sciences Department. Masters in Education, Florianópolis, July 2014.

This research aims to investigate what is the interest/motivation of pedagogues on pursue employability out of the school environments, in companies that sell professional qualification for different segments of the labor market. To that end, it analyzes how the pedagogues insert themselves on these companies, how they organize their personal job situation, and what professional activities they assume. It considers that college institutions, as they offer licentiate in pedagogy, have as their goal, prepare pedagogues to perform Basic Teaching Education. However, it was noticed that pedagogues are hired to work on places other than schools and colleges. The objective is to investigate the corporative employability process and the stress that it causes on the pedagogue's professional identity. For this purpose, from biographical interviews, empirical research with seven pedagogues, whom are part of companies like those, was done. The interviews were done individually on places chosen by the interviewees. Finally, the transcription of the interviews and the analysis based on selected theoretical reference were made. The results demonstrate that rarely pedagogues understand this displacement of the school environment as a deviation of their "pedagogue being" - whether through teaching or learning theories or even by their previous experiences as teachers. It shows that this

detachment might be related to several attractive compensations from the corporate environment; nonetheless, it demonstrates that do not always there is a drop on the link with the academy. Furthermore, we can notice that the relationship between Pedagogy with the didactic seems to be the main corporative interest.

Key words: Employability, Professional identity. University. Labor market. Pedagogue in companies.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTAs	Centrais de Teleatividades
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Designer Instrucional
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organizações não governamentais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UC	Universidade Corporativa

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS	25
1.2	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA: ESTADO DA ARTE.....	29
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	52
2.	PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADES PROFISSIONAIS.....	55
3.	O CAMPO DE PESQUISA E O PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	71
3.1	A SELEÇÃO DA AMOSTRA E A ENTREVISTA BIOGRÁFICA.....	71
3.2	OS CAMPOS DE TRABALHO DAS ENTREVISTADAS	75
3.3	AS FALAS DAS ENTREVISTADAS: TRAJETÓRIAS PESSOAIS, PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS	78
3.3.1	O percurso formativo e a inserção profissional de Leonor – as narrativas da entrevistada	79
3.3.2	O percurso formativo e a inserção profissional de Thalita – as narrativas da entrevistada	86
3.3.3	O percurso formativo e a inserção profissional de Anamara – as narrativas da entrevistada ..	93
3.3.4	O percurso formativo e a inserção profissional de Ana Clara – as narrativas da entrevistada.....	100
3.3.5	O percurso formativo e a inserção profissional de Tereza – as narrativas da entrevistada	107
3.3.6	O percurso formativo e a inserção profissional de Neide – as narrativas da entrevistada.....	113
3.3.7	O percurso formativo e a inserção profissional de Iara – as narrativas da entrevistada	120
4.	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	129

4.1	O “AFASTAMENTO” DA DOCÊNCIA.....	130
4.2	AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA NO MUNDO CORPORATIVO	146
4.3	O “CIRCUITO FAISCANTE” DOS EMPREGOS NO MUNDO CORPORATIVO	160
5.	CONCLUSÃO	175
	REFERÊNCIAS.....	181
	ANEXO – QUESTIONÁRIO “PRÉ-ENTREVISTA” COM AS PEDAGOGAS.....	195

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina é resultado de uma investigação junto a sete pedagogos que atuam em empresas do ramo de serviços vinculados às tecnologias e capacitação. A investigação foi motivada, entre outros aspectos, pelo fato da minha formação em Pedagogia e atuação em uma empresa com essas características. Além disso, constata-se um crescente aumento do número de pedagogos que realizam sua inserção profissional fora dos espaços escolares.

Sabemos que o objetivo do curso de Pedagogia é preparar para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e para atividades pedagógicas em instituições de ensino. Com a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia, entendemos que ele é destinado para a formação de docentes “para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar [...]”. (BRASIL, 2006, p. 2).

No caso da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), instituição em que me formei em 2009 e onde retornei para cursar o mestrado, o objetivo e o âmbito de atuação em nível de graduação dos formados são descritos da seguinte maneira:

Objetivo

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED - tem como objetivo formar docentes para atuar

prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica.

Âmbito de Atuação

O profissional formado no Curso de Pedagogia poderá atuar:

- na educação de crianças de 0 a 5 anos;
- na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e pessoas adultas/EJA);
- em espaços educativos onde possa identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras;
- na gestão de instituições escolares: elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, s.p.).

Analisando os objetivos do curso de Pedagogia, bem como as possíveis atribuições e tarefas destacadas, seja nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou no que é apresentado pela UDESC, verificamos que o pedagogo é formado para atuar na formação de crianças, jovens e adultos, bem como para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Ou seja, ainda que parte da Resolução defenda a atuação de pedagogos em espaços não escolares, a ênfase é dada

às instituições de ensino e setor da educação. Além disso, a ressalva “atividades docentes” faz com que a possibilidade de atuação do pedagogo seja implicada com a docência, mesmo quando fora de espaços escolares.

Em meio a muitas críticas, Libâneo defende que a formação de professores no Brasil é permeada por uma tradição, segundo a qual “o pedagogo é alguém que ensina algo”. Afirma que desde a década de 30 o curso de Pedagogia vem sendo classificado como “um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória”. (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Sobre isso, diz que:

o raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque “peda”, do termo pedagogia, é do grego *paidós*, que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia. Foi essa ideia que permaneceu e continua viva na experiência brasileira de formação de professores. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

E conclui afirmando que “a aceitar esse raciocínio, não sabemos porque os cursos de licenciatura também não receberam a denominação de cursos de Pedagogia”. (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Alguns autores, como Brzezinski (1996), por exemplo, discordam de Libâneo (2001) e defendem que a Pedagogia dá uma base sólida de conhecimentos para que os formandos se habilitem como professores – não defendem uma formação verticalizada. Em contrapartida, Pimenta (2011, p. 33) afirma que “as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais e

informais [...]. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se resume ao trabalho docente nas escolas.”

Segundo alguns autores que oferecem assessoria para as empresas que visam criar seus espaços ditos educativos (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004), há uma busca em planejar os treinamentos para além das qualificações exigidas no exercício de determinado cargo/função (conhecimentos técnicos), o que justifica os investimentos em capacitação empresarial para obter avanços referentes ao desenvolvimento comportamental (principalmente no que se refere à capacidade de resiliência e trabalho em equipe) dos funcionários. E é neste cenário (um dos possíveis cenários) que o pedagogo é “convidado” a atuar: produção de cursos para ambientes empresariais.

De modo geral, esse investimento das empresas em treinamentos corporativos e a sua preocupação com a gestão do conhecimento de seus empregados têm objetivos muito explícitos, pois a qualificação dos funcionários é essencial para que a empresa seja competitiva no mercado e inove mais rápido que suas concorrentes. Na linguagem empresarial, transformar a empresa em um ambiente onde todos estão capacitados para produzir com agilidade e qualidade é considerada a chave para uma vantagem competitiva. E daí advém o interesse de investimentos em “educação continuada”, “universidades corporativas”, “gestão do conhecimento na empresa”, entre tantos outros termos criados para tratar sobre o desenvolvimento de treinamentos empresariais. Eboli (apud VENCER, 2003, s.p.) afirma que “as companhias buscam profissionais que saibam convergir as teorias educacionais para a prática empresarial. Esta é uma área recente, que está sendo muito valorizada pelas empresas.” E finaliza dizendo que “nos últimos anos, o número de universidades

corporativas cresceu bastante e esse processo deve se intensificar (...).”

Alguns teóricos discutem o espaço da prática educativa defendendo que ela extrapola a instituição escolar. Greco (2005, s.p.) defende que

a educação sofre mudanças em seu conceito, pois deixa de ser restrita ao processo ensino-aprendizagem em espaços escolares formais, se transpondo aos muros da escola, para diferentes e diversos segmentos como: ONGs, família, trabalho, lazer, igreja, sindicatos, clubes etc. Abre-se aqui um novo espaço para a educação, dando uma estrutura interessante à educação não formal.

Para Greco (2005), com as novas possibilidades de atuação, o pedagogo também se transforma para que possa se adequar aos novos campos de inserção profissional: a atuação em espaços não escolares. Acreditamos que as formações corporativas, mesmo que estejam sendo veiculadas dentro de instituições intituladas “universidades corporativas”, não podem ser comparadas às universidades acadêmicas, pois possuem objetivos e propostas de ensino muito diferentes. Segundo Eboli (2004, s.p.), na educação corporativa o “programa de ensino está vinculado às competências que vão dar sustentação aos negócios estratégicos da empresa.” E por isso “a importância do envolvimento do trabalhador em processos educativos apresenta-se cada vez mais forte no discurso do empresariado [...]. Este discurso traz embutido interesses políticos, econômicos e sociais [...]”. (QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 27). Em contrapartida, na universidade acadêmica o processo de aprendizagem é pautado por alicerces de conhecimentos teóricos,

sociais e metodológicos, que são a base para a formação de um indivíduo crítico.

Neste cenário o acadêmico e o corporativo parecem que estão se misturando: diversas empresas investem em parcerias com universidades acadêmicas para formar seus funcionários e, em contrapartida, instituições de ensino fazem parcerias com empresas para que os estudantes possam conhecer o espaço corporativo por meio de estágios ou pesquisas curriculares. Percebemos que são aprendizados distintos – as universidades acadêmicas investem em uma sólida formação conceitual e universal, enquanto os treinamentos corporativos têm uma aprendizagem focada na prática e nos negócios – “[...] o uso do termo “corporativo” significa que a universidade é veiculada a uma corporação e que serviços educacionais não constituem seu principal objetivo.” (QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 33).

Os pedagogos estão sendo convidados a atuar nestes dois cenários: acadêmico e corporativo. O papel desse profissional dentro de instituições de ensino é imprescindível, já que é ele o responsável pela mobilização e pelo ensino de diferentes áreas do conhecimento. Como professor, torna-se o responsável pelo desenvolvimento das potencialidades dos educandos, sempre objetivando uma educação com qualidade. Mas nas empresas, que tipo de atividades ligadas ao ensino exerce? Quais são os seus papéis? Trabalhar fora dos espaços escolares foi uma escolha? A partir desses questionamentos, conseguimos definir nossos objetivos de pesquisa.

1.1 PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Qual o interesse/motivação dos pedagogos em buscarem empresas que atuam no ramo de serviços vinculados às tecnologias e capacitação? Definimos essa questão como problemática central da pesquisa por perceber que um número considerável de pedagogos está migrando dos espaços de trabalho escolares para os espaços de trabalho corporativos e por considerarmos importante discutir que papéis esses pedagogos estão assumindo dentro dessas instituições e quais as suas motivações em buscarem esses espaços no mercado de trabalho, ou seja, entender o por quê e que tipos de influências foram essenciais para que optassem por afastar-se da docência em sala de aula.

Fizemos ainda outras indagações: o trabalho exercido fora dos espaços escolares é considerado pelos pedagogos um trabalho pedagógico? Que papéis esses pedagogos, que atuam em empresas com atividades vinculadas a serviços de capacitação, vêm exercendo dentro dessas instituições? Por que estão buscando inserções fora dos espaços escolares? Se não há clareza sobre essas inserções fora dos espaços escolares, de que maneira se dá essa inserção profissional? Quais as competências e situações de trabalho exercidas por esses pedagogos? Procuramos, então, por meio de entrevistas biográficas com sete pedagogos que atuam em empresas com essas características, identificar seus percursos formativos, com o intuito de compreender como se deram essas inserções e quais os seus papéis nesses espaços.

Assim, diante da problemática acima explicitada, a presente pesquisa teve como objetivo geral: investigar como (re)configuram-se as identidades profissionais dos

pedagogos a partir de sua inserção profissional junto a empresas que desenvolvem serviços vinculados às tecnologias e capacitação. E como objetivos específicos: 1. identificar como os pedagogos inserem-se nas empresas que desenvolvem serviços de capacitação; 2. analisar as competências e situações de trabalho exercidas pelos pedagogos; 3. analisar o percurso formativo e profissional de pedagogos que se inserem nas empresas que desenvolvem serviços de capacitação, buscando identificar seus interesses/motivações para buscarem esses espaços.

Ao considerar o objetivo proposto para o desenvolvimento da pesquisa, compreendemos que ela é qualitativa. A pesquisa qualitativa é “um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias formas de pesquisa e nos ajuda a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural.” (MERRIAM apud GODOI; BALSINI, 2006, p. 91). Partimos do princípio de que esta pesquisa deveria se basear na visão de realidade construída pelos sujeitos da pesquisa com as suas experiências/vivências, entretanto, compreendemos que toda interpretação, exatamente pelo fato de sê-la, gera um resultado coconstruído entre pesquisador e participantes da pesquisa. Acreditamos que “o observador e o objeto de estudo estão interativamente ligados de tal forma que as descobertas são mutuamente criadas dentro do contexto da situação em que se configura a pesquisa”. (GUBA; LINCOLN apud GODOI; BALSINI, 2006, p. 94).

A partir da definição da pesquisa como qualitativa, verticalizamos e a inserimos dentro da investigação biográfica, já que existia o interesse de compreender o significado que os participantes da pesquisa construíram a partir de suas vivências e experiências na empresa. Além disso, a investigação biográfica proporcionou que

fossem explorados os sentimentos e os percursos de vida dos sujeitos pesquisados, valorizando a exposição de seus pensamentos acerca de suas trajetórias estudantis e profissionais. Com isso, foi possível reconstruir suas experiências, “refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido”. (RABELO, 2011, p. 172).

A coleta de dados foi dividida em três etapas: na primeira etapa, foi feito um levantamento das empresas com o perfil desejado e de pedagogos que atuam nessas empresas. Para isso, a partir da rede de relacionamento profissional da pesquisadora, utilizamos uma técnica de amostragem conhecida como “bola de neve”, “que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede [...] utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente [...]”¹. (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 332). Na segunda etapa, os pedagogos participantes da pesquisa responderam a um questionário para que pudéssemos obter dados gerais, como: gênero, idade, grau de escolaridade, formação, experiência profissional; além de receberem as primeiras informações sobre a pesquisa. Com o resultado do questionário, partimos para as entrevistas biográficas – entrevistas abertas que encorajaram os entrevistados a narrar suas histórias de forma espontânea, sem que a entrevista fosse enquadrada no esquema pergunta-resposta. (BONI; QUARESMA, 2005). Os entrevistados foram estimulados a falarem sobre a sua formação e sobre como se deu a sua entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, ainda que o diálogo e a interação com os participantes tivessem questões orientadoras escolhidas *a priori*, de acordo com os objetivos da pesquisa, o diálogo aberto

¹ Veja mais informações sobre como a amostragem foi selecionada no capítulo 3 deste trabalho.

permitiu reflexões acerca de suas trajetórias. Corroboramos com Boni e Quaresma (2005, p. 75), quando afirmam que “as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

Como afirma Alves (2007, p. 8), as entrevistas biográficas exigem do pesquisador “uma atitude de escuta ativa” e foi este o princípio que buscamos para realizar as entrevistas trazidas neste trabalho. Compreendemos que somente uma escuta ativa permite que a essência da perspectiva do entrevistado seja percebida – não só nas palavras ditas, mas também nos gestos e nas emoções demonstradas ao longo da conversa. Como argumenta Alves (2007, p. 632), para que uma narrativa não seja interrompida “é necessário ir retendo mentalmente os aspectos que precisam ser clarificados, as justificações menos convincentes, os argumentos menos fundamentados e escolher o momento mais adequado para os reintroduzir” – e uma entrevista biográfica requer ainda mais atenção, já que as questões sugeridas para os entrevistados são abertas, induzindo-os a reconstituir verbalmente suas memórias sobre determinado assunto.

Para que fosse possível realizar as análises das entrevistas, elas foram gravadas e transcritas. Realizar a análise de entrevistas e categorizá-las não é uma tarefa simples – requer leituras e releituras aprofundadas para que sejam encontradas as categorias de análise. Após a transcrição, foi feita uma estruturação sequencial do conteúdo – cada entrevista foi estruturada de maneira que os fatos contados ficassem de acordo com as trajetórias dos entrevistados, tendo em vista que as narrativas vão e voltam no tempo, de acordo com as lembranças dos entrevistados. Essa estruturação

permitiu que fosse feita uma microanálise das entrevistas e, a partir daí, identificamos seus principais temas e criamos as categorias de análise, que neste caso foram divididas em três: o “afastamento” da docência, as contribuições da pedagogia no mundo corporativo e o “circuito faiscante” dos empregos no mundo corporativo.

1.2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA: ESTADO DA ARTE

Mediante a problemática explicitada e tendo em vista a natureza relativamente inédita do tema, consideramos importante fazer um levantamento com o intuito de esboçar uma espécie de “estado da arte”, entendido como uma das principais etapas de um trabalho científico, já que é por meio desse levantamento que são feitas as referências ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, possibilitando que o que se fala sobre a temática seja conhecido e explorado antes que sejam desenvolvidos novos conceitos e paradigmas. (FERREIRA, 2002). Nesse sentido, realizamos um levantamento sobre o que tem sido produzido sobre a inserção profissional de pedagogos em espaços não-escolares, utilizando como base de dados os artigos publicados no Scielo entre 2002 e 2012.

O recorte temporal foi escolhido em decorrência da temática ser relativamente nova: o interesse das empresas pela educação e mais especificamente pelos pedagogos é recente, o que faz com que o levantamento dos últimos dez anos seja suficiente para conhecermos o que se produz sobre o assunto. Utilizamos as seguintes palavras-chave para pesquisa: inserção profissional (quatro artigos), transição escola-trabalho (um artigo), ensino superior e mercado de trabalho (dois artigos),

universidade e mercado de trabalho (84 artigos), jovem e mercado de trabalho (quatro artigos), jovens e carreiras (seis artigos), pedagogo e trabalho (cinco artigos). Além disso, buscamos por outros termos como “pedagogo e carreira” e “pedagogo empresarial”, mas não foram encontradas publicações.

Depois de finalizar a primeira etapa da pesquisa, os artigos encontrados foram separados por periódicos – somente os artigos publicados em periódicos que tinham como uma de suas áreas de conhecimento a educação foram lidos e utilizados como fonte para o estado da arte, por entendermos ser de fundamental importância captar o campo de tensionamento entre pedagogo e mundo corporativo sob a perspectiva da área educacional. Os resultados foram os seguintes: inserção profissional (um artigo), transição escola-trabalho (um artigo), universidade e mercado de trabalho (17 artigos), pedagogo e trabalho (quatro artigos). Dos 23 artigos, 15 foram descartados por situarem-se fora do escopo da pesquisa. Os oito trabalhos restantes foram selecionados para uma leitura aprofundada, pois tinham uma relação mais aproximada com o objetivo desta pesquisa. São eles²:

Quadro 1 – estado da arte

Título	Autor	Ano de publicação
Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico	Vanilda Paiva; Vera Calheiros; Giselia Potengy	2003
Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes	Marúcia Bardagi; Maria Célia Pacheco Lassance;	2006

² Informações completas sobre cada um dos artigos podem ser encontradas nas referências.

formandos	Ângela Carina Paradiso; Ioneide Almeida de Menezes	
Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?	Marco Wandercil da Silva; Newton César Balzan	2007
Desemprego, informalidade e precariedade: a situação do mercado de trabalho no Brasil pós-1990	Geórgia Patrícia Guimarães dos Santos	2008
O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de Pedagogia	Merion Campos Bordas; Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben; Betania Leite Ramalho; Helena Lopes de Freitas; Lucíola Inês Pessoa Cavalcante; Mariluce Bittar	2008
Pedagogia: concepções e práticas em transformação	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Érico Ribas Machado	2009
Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão	Mariléia Maria da Silva	2010
A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero	Moema de Castro Guedes	2010

Fonte: dados de pesquisa

Como forma de apresentação dos artigos encontrados optamos por apresentá-los brevemente em forma de um resumo contendo objetivos, metodologias e principais contribuições para a temática aqui proposta.

O primeiro deles, “Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico”, de Paiva, Calheiros e Potengy (2003), objetiva discutir quem são os profissionais considerados potenciais ganhadores e potenciais perdedores na nova era capitalista. Além disso, as autoras formam ainda um terceiro grupo, que são os que não se encaixam nas características dos ganhadores/perdedores: são os “ideológicos alternativos em processo de integração”. (PAIVA et al., 2003, p. 111). Para fazer um levantamento de quem são os profissionais que se enquadram nesses perfis, apoiaram-se em pesquisas empíricas, embasadas por metodologia socioantropológica, realizadas no Rio de Janeiro, entre 1996 e 2000, utilizando como ferramenta de coleta de dados questionários, entrevistas semiestruturadas e entrevistas aprofundadas com profissionais contatados por redes de relações sociais dos próprios pesquisadores.

Paiva et al. (2003) relatam que com as transformações das últimas décadas, com a explosão das mídias comunicacionais e da internet, cresceu o incentivo ao empreendedorismo – os atingidos por essa ideia de autoempresariamento foram os classificados como potenciais ganhadores. Em contrapartida, esse cenário faz com que aconteça uma retração do emprego, fazendo com que profissionais experientes, de meia-idade, sejam forçados a “optarem” por uma aposentadoria precoce: são os potenciais perdedores - “tratava-se de afastar trabalhadores cuja experiência era considerada nefasta à introdução das novas tecnologias e à retração da proteção social e seus integrantes são

potenciais perdedores nesta nova era.” (PAIVA et al., 2003, p. 113). Por fim, existem pessoas que não se enquadram na classificação ganhadores/perdedores – este grupo, segundo as autoras, é composto por pessoas que acionam estratégias para complementar a renda do emprego formal; são pessoas com alto nível de formação, mas que optaram por empregos alternativos no mercado de trabalho e também podem ser jovens que optam por campos novos de trabalho mais alternativos, em que podem se inserir mais facilmente.

Sabemos que a internet é um grande atrativo para grande parte das crianças e dos jovens. Muitos acreditam e apostam nas redes como um meio capaz de proporcionar dinheiro e sucesso em curto prazo. Paiva et al. (2003, p. 119) defendem que

esta crença é favorecida pelo conjunto das descobertas que envolveram a informática e, particularmente, as tecnologias desenvolvidas na e para a internet, meio no qual aparecem de forma bem nítida as habilidades individuais e as iniciativas pioneiras de alguns jovens talentosos.

O trecho ressalta que a busca por empresas/empregos que estão associados às tecnologias é realizada principalmente por jovens. Acreditamos que essa busca não está associada somente ao dinheiro, mas também à possibilidade de romper barreiras através da internet: uma maneira alternativa de unir o trabalho com a expansão de contatos e conhecimentos fornecidos pela rede. Nesse contexto, Paiva et. al. (2003, p. 120) também afirmam que “por associar vários saberes, a internet congrega profissionais de diferentes campos de estudo como *designers*, jornalistas, profissionais em *marketing* e de vendas, economistas, educadores, psicólogos,

engenheiros de *hardware* e de *software*, médicos etc.". Essa rede de relacionamentos e de conhecimentos é diversificada e atrativa aos jovens de diferentes tipos de capital cultural, econômico e social.

Entretanto, percebemos que, com o passar do tempo, as empresas estão mais seletivas e exigindo dos profissionais cada vez mais qualificação – cursos de nível superior, de idiomas, pós-graduações etc. Essas exigências podem ser um dos motivos pelos quais pedagogos vêm conseguindo criar vínculos com empresas e, nesse contexto, esse artigo contribui na análise desta pesquisa, pois faz uma ligação entre os empregos associados às tecnologias e os atrativos buscados pelos jovens: “um mundo cheio de *glamour* capaz de propiciar sucesso e dinheiro com rapidez”. (PAIVA et al., 2003, p. 119). Adiante mostraremos que esse “mundo cheio de *glamour*” propiciado pelas organizações é um dos possíveis motivos para que os pedagogos entrevistados tenham procurado a inserção profissional dentro de empresas que prestam serviços vinculados a tecnologias e capacitação.

Além disso, entendemos que, assim como outras profissões, a docência foi uma das áreas que sofreu grande desvalorização³ ao longo dos anos. Esse fenômeno pode ser um dos responsáveis pelo afastamento dos pedagogos do meio acadêmico e a

³ “A expansão sofrida pelos sistemas de ensino e a diversificação no atendimento, em função do acesso das massas à escola, fizeram aflorar os problemas e conduziram os resultados finais para uma demonstração de ineficiência na educação oferecida. Essa ineficiência, caracterizada pela desigualdade e pela baixa qualidade do ensino, é histórica. Por isso mesmo, a questão da qualidade tornou-se o marco da desvalorização da educação e se constituiu na referência para as políticas educacionais bem como para as medidas de redução ou eliminação de gastos públicos com educação.” (FRANÇA, 2006, p. 69).

entrada no mercado de trabalho, muitas vezes em profissões que não exigem todo o conhecimento adquirido ao longo do curso universitário. Assim como afirma, Paiva et al. (2003, p. 118), “este fenômeno pode ter propiciado a entrada de quadros novos nas organizações, mas gerou também desperdício de qualificação e de experiência.” Esta é outra questão que será discutida adiante, ao longo das análises das entrevistas – o possível excesso de qualificação dos profissionais da educação que optam por afastar-se da docência.

Para tentar compreender de que maneira acontecem essas “escolhas profissionais”, o artigo “Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos”, de Bardagi et al. (2006), apresenta o resultado de um estudo exploratório feito com universitários em meio de curso e formandos, com a finalidade de “conhecer as trajetórias acadêmicas dos estudantes e sua percepção de satisfação com a escolha profissional”. (BARDAGI et al., 2006, p. 72). Com esta pesquisa, os autores pretendem perceber as dificuldades de inserção no mercado de trabalho enfrentadas por esses jovens, além de fazer um levantamento sobre o interesse quanto aos processos de orientação profissional. (BARDAGI et al., 2006). Sabendo que a transição universidade *versus* mercado de trabalho nem sempre é definida facilmente por jovens recém-formados, a pesquisa apresentada nesse artigo foi feita também com o objetivo de “fornecer maiores subsídios para a compreensão da problemática vocacional e investigar aspectos relevantes a serem considerados na formulação de propostas de intervenção com esta população”. (BARDAGI et al., 2006, p. 72).

Em todo o período de formação, mas principalmente nos últimos anos de uma graduação,

aumenta a preocupação dos jovens estudantes com a saída da instituição de ensino e a entrada no “mundo do trabalho”. Essa preocupação muitas vezes vem com a sensação de pouco saber para enfrentar o primeiro emprego e, além disso, a indecisão quanto a escolha certa da profissão. Sobre a transição entre ser estudante e ser profissional, Bardagi et. al. (2006, p. 71) defendem que “esta insegurança dos alunos em final de curso frente ao início da atividade profissional faz com que os alunos refiram a necessidade de auxílio à inserção no mercado de trabalho”. E esse auxílio é buscado em diferentes locais, como *sites* de busca de empregos, contatos com redes sociais, empresas de recursos humanos etc. Como esse momento é propício para o surgimento de preocupações com relação ao ingresso no mercado de trabalho, é importante que o período universitário sirva como uma etapa exploratória, “entretanto, observa-se, no Brasil, uma carência de estudos que identifiquem características vocacionais e necessidades de intervenção com a população universitária em final de curso”. (BARDAGI et al., 2006, p. 72). Um dos focos desta pesquisa é conhecer as trajetórias acadêmicas dos entrevistados, para que se possa compreender em que medida seus cursos universitários influenciaram ou não a sua entrada no mercado de trabalho fora dos espaços escolares.

Para alcançar os objetivos propostos, participaram desse estudo 340 formandos de 16 cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O questionário foi o instrumento de coleta de dados utilizado e, com os dados coletados, as respostas objetivas foram agrupadas e as questões abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977). Por fim, foi feita uma exploração dos dados das respostas para que fosse possível decodificá-

las e escolher as unidades de sentido. Além disso, “cada resposta discursiva gerou um grupo de categorias.” (BARDAGI et al., 2006, p. 73).

Como resultado, a pesquisa apresenta que mais da metade dos entrevistados mostraram-se satisfeitos com a escolha profissional e a maioria afirma que realiza atividades relacionadas ao curso. Os autores observaram que é muito importante que existam “processos de intervenção que possam dar suporte às necessidades apontadas pelos participantes.” (BARDAGI et al., 2006, p. 76). Outros resultados interessantes deste estudo indicam que ter ao menos “uma atividade acadêmica é um aspecto relacionado à maior satisfação com a escolha profissional. Da mesma forma, possuir atividade ligada ao curso também direciona os estudantes a relatarem mais vontade de seguir carreira na profissão.” (BARDAGI et al., 2006, p. 73).

A partir da trajetória escolar, acadêmica e profissional dos pedagogos que entrevistamos nesta pesquisa, também pretendíamos identificar quais foram os fatores que influenciaram para que ingressassem na carreira atual: estagiaram na área? Houve influência de terceiros? Fizeram estágio na docência ou ingressaram direto no ambiente empresarial? São questões que ajudaram a nortear as entrevistas realizadas e serão trazidas em discussões posteriores. Nesse sentido, esse artigo contribui no embasamento da discussão sobre a escolha profissional e as expectativas quanto a entrada no mundo do trabalho, antes e depois da graduação.

Sabemos que o desemprego é um dos medos que assombra grande parte da população. Segundo Santos (2008, p. 155), “a ameaça de desemprego já causa sentimentos de vergonha, rejeição, abandono, insegurança, angústia e ansiedade que adentram o cotidiano dos indivíduos, configurando uma sociedade

marcada pela indiferença, pela desconfiança e pela falta de compromisso mútuo entre as pessoas”. Essa falta de compromisso faz com que cada indivíduo passe a “buscar soluções individuais para problemas produzidos socialmente”.

Com base nessa constatação, o artigo “Desemprego, informalidade e precariedade: a situação do mercado de trabalho no Brasil pós-1990”, de Santos (2008), traz uma discussão sobre o desemprego, considerando-o “tanto um fenômeno inerente ao processo de acumulação capitalista como uma das consequências das opções políticas governamentais”. (SANTOS, 2008, p. 151). Seu objetivo é “discorrer sobre o papel do desemprego na definição das atuais estratégias de avanço do capitalismo, bem como refletir sobre o processo de desestruturação do mercado de trabalho e sua pequena inflexão nos anos mais recentes”. (SANTOS, 2008, p. 151).

Para alcançar esse objetivo, inicialmente é discutido o significado de desemprego, utilizando como base os escritos de Mézáros (2002), que diz que o desemprego atinge tanto trabalhadores não qualificados como trabalhadores muito qualificados, estendendo-se a todos os setores do mercado (apud Santos, 2008). A autora utiliza o relatório “tendências mundiais do emprego em 2007”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para trazer dados mais consistentes sobre a situação do desemprego na sociedade, destacando que “as mulheres não têm as mesmas oportunidades de emprego que os homens”. (SANTOS, 2008, p. 153).

A partir desses dados quantitativos, foram abordados os tipos de desempregos e o entendimento de que “o desemprego é só uma face do processo de desestruturação do mercado de trabalho, que, na

verdade, conta com a perversa flexibilidade, informalidade e precariedade dos postos de trabalho”. (SANTOS, 2008, p. 152). Essa precariedade gera instabilidade e “um sentimento de insegurança generalizado em trabalhadores de todos os ramos e setores de atividade”. (SANTOS, 2008, p. 155). E esse medo do desemprego faz com que empresas privadas consigam contratar profissionais qualificados com salários extremamente reduzidos e aumentem as práticas trabalhistas flexíveis, reduzindo o número de funcionários e contratando profissionais por serviços temporários e sem garantia de estabilidade. Segundo Pochmann (2001 apud SANTOS, 2008, p. 158), “mesmo o emprego formal crescendo, o que é bastante positivo, grande parte das vagas abertas foram com remuneração de até dois salários mínimos mensais”.

Para concluir, a autora afirma que “dois são os fatores fundamentais gerados pela economia do País, que nos permitem compreender o grau de pobreza e de desigualdade vivido pela população brasileira hoje – a baixa qualidade e a quantidade de emprego”. (SANTOS, 2008, p. 159). Segundo ela, mesmo que estejam sendo criados novos postos de trabalho, a quantidade não é suficiente para eliminar o número relevante da população desempregada. Além disso, muitos desses postos de trabalho são temporários ou terceirizados, o que não garante uma estabilidade financeira. Para amenizar essa situação, Santos (2008, p. 160) conclui defendendo que é necessário que seja feita uma avaliação “das políticas públicas em curso, no sentido de demarcar os pontos mais críticos, corrigir eventuais enganos e avançar nos acertos com relação a uma efetiva recomposição do mercado de trabalho brasileiro”.

Esse artigo fez surgir alguns questionamentos: qual a situação de trabalho vivenciada por pedagogos que se

inserir em espaços não escolares? Que tipo de vínculo essas empresas oferecem para esses profissionais? São questões que permearam as entrevistas e são discutidas adiante. Além disso, também identificamos as rupturas entre os diferentes empregos das entrevistadas – se foram ou não marcadas por período de desemprego.

O artigo “O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de Pedagogia”, de Bordas et al. (2008), “apresenta o trabalho realizado entre maio e novembro de 2005, pela Comissão Assessora de Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) da área da Pedagogia”. (BORDAS et al., 2008, p. 682) Nesse período, a Comissão precisou “propor diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração de instrumentos de avaliação a serem aplicados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos Cursos de Graduação em Pedagogia”. (BORDAS et Al., 2008, p. 682).

Os autores apresentam nesse texto a história da Comissão, seus resultados e também evidenciam “aspectos históricos da construção da identidade dos Cursos, destacando o contexto sócio-político em que ocorreram e os embates políticos e pedagógicos que marcaram esse processo de construção/desconstrução identitária”. (BORDAS et al., 2008, p. 683). Seu objetivo é proporcionar aos educadores e instituições de ensino uma “discussão sobre os resultados dos processos educativos que vêm desenvolvendo para a formação inicial e/ou continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica do país”, independente da modalidade de ensino “ou em situações de educação não-formal”. (BORDAS et al., 2008, p. 683).

Ao longo do texto, os autores fazem um histórico de como era feita a organização dos cursos de Pedagogia,

desde o Decreto-Lei n. 1.190/1939, que regulamenta pela primeira vez o referido curso, até o ano de 2005. Afirmam que no início o curso de Pedagogia era um misto de bacharelado e licenciatura: “levava a entender que no bacharelado se formava o **pedagogo** que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o **professor** que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário.” (BORDAS et al., 2008, p. 687). Somente com a Lei da Reforma Universitária n. 5.540, de 1968, o curso passou a ofertar habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção educacional. Sobre os aspectos históricos da organização do curso de Pedagogia, sabemos que a sua identidade sempre foi formar educadores para o ensino presencial. Mas ainda que o seu objetivo seja formar para a licenciatura, os pedagogos vêm construindo diferentes identidades profissionais fora dos espaços escolares. Adiante, por meio da transcrição das entrevistas, mostraremos quais trajetórias foram percorridas por esses profissionais e como estão sendo construídas essas novas identidades profissionais.

Segundo Bordas et. al. (2008, p. 689), a partir dos anos 1990 o curso de Pedagogia passa a ser ofertado em maior número e “paralelamente, observa-se uma igualmente crescente diversificação na tipologia dos cursos, com a proposição de inúmeras e nem sempre explicáveis habilitações 'inovadoras'”. Esse crescimento na oferta é justificado por dois motivos: primeiro porque a LDB/1996 passa a exigir formação em Pedagogia para todos os professores em exercício e segundo porque o curso virou um “‘nicho de consumo’ por parte de instituições mantenedoras que visavam, acima de tudo, auferir ganhos financeiros”. (BORDAS et al., 2008, p. 689). Empresas dos mais diferentes ramos de serviços

estão investindo cada vez mais em capacitação – quanto mais bem capacitados seus funcionários, melhor e mais rápido poderão produzir. Esse pode ser um dos principais motivos para que os pedagogos estejam com as portas abertas para o mercado de trabalho empresarial, fora dos espaços escolares.

Depois de recuperar a história da Pedagogia, os autores discutem a situação legal do curso, desde 1996 até 2005. A seguir, analisam o trabalho feito pela Comissão Assessora de Avaliação da área de Pedagogia em 2005, em que propuseram diretrizes para a organização da prova de conhecimentos específicos desse curso. Detalham o formato e as questões que compuseram a prova do Enade, avaliando-a e discutindo-a. Concluem afirmando que

De um modo geral, foi positiva a reação de todos os componentes da Comissão Assessora diante do instrumento aplicado, considerando que as questões, tanto da parte de Formação Geral quanto da Parte específica, em sua maioria, estavam bem formuladas, correspondendo, estas últimas, ao que houvera sido proposto/solicitado pela Comissão. Vale ressaltar que a análise do instrumento foi posterior à sua aplicação e, após exames minuciosos, do total de 40 questões, apenas duas foram, a pedido e sob argumentação, anuladas (questões 10 e 35). (BORDAS et al., 2008, p. 708).

E, nesse contexto de avaliação, defendem que a Comissão tomou “a avaliação como um potente recurso orientador para o aperfeiçoamento das instituições de ensino superior formadoras de professores, no âmbito dos cursos de Pedagogia, no conjunto do país.” (BORDAS et al., 2008, p. 710).

No artigo “Pedagogia: concepções e práticas em transformação”, Paula e Machado (2009) discutem a inserção da Pedagogia Social nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. Para isso, a partir da metodologia de pesquisa qualitativa, analisam os documentos e as produções bibliográficas a respeito dessas diretrizes, “as quais estão em constante mudança e em divergentes discussões sobre a própria finalidade, identidade do curso e formação profissional”. (PAULA; MACHADO, 2009, p. 225). Além de documentos do MEC em relação às políticas de formação desses profissionais, também serviram como fonte de pesquisa as produções acadêmicas que abordam este tema.

Para iniciar a discussão, o texto apresenta um histórico sobre o curso de Pedagogia e sobre os papéis assumidos por pedagogos ao longo dos anos. Sobre esse histórico, Paula e Machado (2009, p. 227) afirmam que “fica claro uma dualidade na formação do Pedagogo. [...] Com esta imprecisão foram surgindo discussões sobre o papel e a função do Pedagogo: cientista da educação ou professor restrito a práticas metodológicas e didáticas?”. As autoras classificam essa discussão como acirrada, já que a CNE/CP n. 1, de 2006, que institui novas diretrizes para o curso, traz a docência como a base da formação do pedagogo. “Nas Diretrizes existe a valorização dos espaços não formais para a atuação do Pedagogo. Mas não fica evidente a finalidade deste profissional para atuar nestes espaços.” - afirmam. (PAULA; MACHADO, 2009, p. 230).

Libâneo (2006) é a principal referência das autoras para falarem sobre o trabalho do pedagogo para além da docência. Este autor defende que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um

pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”. (apud PAULA; MACHADO, 2009, p. 230). Concordando com Libâneo (2006), as autoras afirmam que a educação é um processo que ocorre nos mais diferentes espaços da sociedade e, por isso, defendem a expansão de uma Pedagogia Social, desenvolvida a partir de uma atuação dentro de instituições não formais de educação, nos mais diferentes âmbitos da sociedade e com finalidade libertadora.

Partindo desse ponto de vista, as autoras concluem que “é relevante avaliarmos de que forma estas atuações vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia e quem está sendo preparado para atuar na Educação nas suas múltiplas formas de acontecer.” (PAULA; MACHADO, 2009, p. 234). Atualmente, por mais que os cursos de Pedagogia não prevejam essas inserções, existem pedagogos em diferentes setores dentro de organizações privadas e não-escolares: atuam nos setores de recursos humanos ou nos setores de treinamento e desenvolvimento em diferentes empresas. Essa tendência pode acarretar a perda da identidade profissional do pedagogo preparado para atuar como professor, em sala de aula, e provavelmente pode criar novas identidades profissionais para esses licenciados. Como nem todo trabalho pedagógico é necessariamente um trabalho docente, as práticas educativas atuais nem sempre estão restritas à escola. Tendo em vista esse contexto, acreditamos que este texto poderá ajudar a ampliar as discussões sobre a relação entre percursos formativos, identidades e inserções profissionais de pedagogos em espaços não-escolares.

No artigo “Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão”, Silva (2010) analisa a trajetória de inserção profissional de jovens egressos do ensino superior de

três universidades (duas do setor público e uma do setor privado). Apresenta reflexões sobre a maneira que esses jovens utilizam para inserir-se no mercado de trabalho a partir da “nova lógica de organização do capital, em que a exigência por mais qualificação – como condição para a efetivação de um contrato de emprego – convive, lado a lado, com um mercado de trabalho progressivamente excludente e debilitado”. (SILVA, 2010, p. 245). A partir do estudo realizado, a autora diz constatar que “a maneira pela qual os jovens têm acesso ao emprego, na atualidade, revela, em certa medida, além do seu pertencimento social, as condições de fragilidade impostas pela nova lógica de acumulação capitalista.” (SILVA, 2010, p. 245). O que enfraquece o discurso que afirma que a escolaridade é o único fator que impacta na aquisição de um emprego.

O trabalho está dividido em duas partes: na primeira são analisadas “as principais mudanças nas formas de acesso ao emprego entre os jovens egressos do ensino superior no Brasil, resultantes da deterioração das relações de trabalho, especialmente a partir dos anos de 1990.” (SILVA, 2010, p. 245). Já na segunda parte são trazidos alguns estudos franceses que “abordam a questão das redes de relações pessoais como meio importante a ser considerado na análise sobre o acesso aos empregos.” (SILVA, 2010, p. 245).

A autora defende que as redes de relações pessoais são um meio de acesso ao emprego que não pode ser desconsiderado no momento em que estivermos analisando a inserção de jovens no mercado de trabalho. Segundo ela, o mercado de trabalho não é neutro e justo, ou seja, não garante um emprego estável a todos, “simplesmente pela capacidade de ser competitivo”. (SILVA, 2010, p. 245). As redes de relações pessoais são cada vez mais fortes em todos os

meios sociais, não somente na transição da escola para o mercado de trabalho, mas também na transição entre empresas. Silva (2010) cita duas formas de redes de relações sociais (as de ligações fortes e as de ligações fracas):

As redes sociais de ligações fracas são consideradas mais eficazes justamente porque, ao se caracterizarem por ligações mais frouxas, em que circulam grande número de contatos, permitem intenso fluxo de informações que, por sua vez, podem levar a muitas possibilidades de contratos promissores de trabalho. Esse tipo de rede é próprio dos segmentos sociais com maior poder aquisitivo. Já as redes sociais de ligações fortes, comuns nas camadas populares, são consideradas menos eficientes porque se caracterizam por ligações mais estreitas e fechadas, o que reduz as possibilidades de contatos e, conseqüentemente, não permitem a circulação intensa de informações, não sendo de admirar, portanto, que resultem em empregos precários. (SILVA, 2010, p. 251).

Essas redes de relações, independentemente de serem fracas ou fortes, são formadas pelas conexões entre um indivíduo e outro (ou entre um indivíduo e um grupo) – seja no trabalho, na universidade ou mesmo nas redes sociais *on-line*. Mas isso não significa que os jovens têm o poder de escolher entre uma rede ou outra - “a configuração das redes pessoais situa-se, a meu ver, na própria dinâmica das relações de classes constituintes da sociedade capitalista”, afirma Silva (2010, p. 252).

Para analisar as formas de inserção desses jovens ao mercado de trabalho, Silva (2010, p. 252) selecionou

“dados referentes às formas utilizadas por egressos do ensino superior, no estado de Santa Catarina, para conseguir seu emprego”. Esse recorte foi feito com base em uma tese de doutorado defendida em 2004 na Universidade Federal de Santa Catarina “sobre egressos de cinco cursos – Administração de Empresas, Direito, História, Pedagogia e Odontologia – de três instituições de ensino: uma federal, uma estadual e uma privada”. (SILVA, 2010, p. 252).

A partir de questionários aplicados com os egressos desses cursos, a autora perguntou sobre as formas como conseguiram seu emprego atual. E a partir das respostas obtidas, fez relações entre o salário deles e o salário e a escolaridade dos seus pais. Amigos, concurso público e família foram formas muito citadas para conseguir acesso ao emprego.

A autora defende que “não se trata de vontade ou perspicácia do jovem em saber eleger o melhor para si”, entretanto defende que a origem social é o que “determina, em grande medida, as formas de inserção profissional dos jovens”. (SILVA, 2010, p. 252). Afirma que “à medida que se avança na análise da faixa salarial dos egressos, é factível perceber que a escolaridade dos pais tende a aumentar”, ou seja, se o jovem possui um salário baixo, a tendência é que seus pais também estejam inseridos nessa realidade – suas redes de relações fortes serão marcadas pela precariedade, o que dificultará o acesso a um emprego “de maior prestígio” ou salário.

Ainda em relação às fragilidades do mercado de trabalho, Silva (2010, p. 257) diz que

O atual modelo de acumulação capitalista – com o desemprego e o enxugamento nos postos de trabalho – requer novos padrões de concorrência entre os

trabalhadores por um espaço no mercado de trabalho. Essa situação talvez contribua para o entendimento das dificuldades pelas vias formais de acesso ao emprego, em contraposição à grande incidência das redes personalizadas.

Essa concorrência por um espaço no mercado de trabalho aumentou ainda mais nos últimos 30 anos, com o avanço tecnológico e as mudanças que esse avanço proporcionou para as diferentes áreas de conhecimento. E fica cada vez mais comum recorrer à família e aos amigos na hora de conseguir uma colocação no mercado de trabalho - “parece ser mais eficiente do que se expor a uma análise de currículo, cujo processo seletivo é altamente competitivo”, argumenta Silva (2010, p. 257).

Um dos objetivos desta dissertação é desvendar o percurso formativo e profissional dos pedagogos entrevistados, conhecer suas escolhas e saber quais fatores influenciaram para que optassem por se afastar da docência e ingressassem em espaços corporativos. Neste sentido, investigamos se a influência de amigos ou familiares – as redes de relações fortes e fracas - teve relação com as suas escolhas profissionais e o ingresso na empresa em que atuam. Utilizaremos como base para essa discussão os escritos de Silva (2010).

Além das influências de relações fortes e fracas, a inserção profissional no mercado de trabalho pode ter forte relação com as discussões sobre gênero. O artigo “A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero”, de Guedes (2010), analisa “desde a perspectiva de gênero, o tipo de inserção laboral da população de nível universitário nos últimos trinta anos no século XX”. (GUEDES, 2010, p. 55). A autora defende que “a articulação entre investimento em qualificação e

melhores postos de trabalho não é tão direta quanto costumam supor as teorias econômicas como a do capital humano” (p. 57), por exemplo. Acredita que é preciso levar em conta tanto as identidades de gênero como as relações de poder, pois ambas permeiam esse campo quanto ao mundo do trabalho.

Para discutir essa questão, em um primeiro momento são analisadas as

mudanças mais amplas assistidas no mundo do trabalho nos últimos anos do século XX. Em seguida, através do cruzamento de dados dos censos demográficos de 1970 e 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comparam-se os estratos de horas semanais trabalhadas e salários de homens e mulheres de nível universitário, a fim de evidenciar a expansão, entre o contingente feminino, das trabalhadoras *full time* que passam a ocupar os postos mais altos da pirâmide salarial. (GUEDES, 2010, p. 55).

Guedes (2010) afirma que “a comparação entre distintos momentos históricos [...] mostra que o processo de inserção das mulheres mais escolarizadas no mercado de trabalho é marcado por rupturas, continuidades e uma crescente heterogeneização ao longo do tempo”. O fato de que existem diferentes fatores que impactam na inserção no mercado de trabalho (ou na transição entre empregos) faz com que tenhamos que refletir em que medida os pedagogos inseridos profissionalmente em espaços não-escolares são afetados por essas influências sociais no momento em que passam a fazer parte de uma empresa.

Além dessa inserção de pedagogos em empresas, outro fenômeno que passou a ser discutido nos últimos

anos é a criação de “universidades corporativas”. Nesse sentido, o artigo “Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?”, de Silva e Balzan (2007), tem como objetivo “desvelar algumas implicações ideológicas do recente fenômeno denominado Universidade Corporativa (UC) em relação à educação superior formal, tendo como cenário as transformações políticas, sociais e econômicas intrínsecas ao neoliberalismo”. (SILVA; BALZAN, 2007, p. 233). Os autores defendem que as UCs estão em expansão, pois as empresas estão cada vez mais investindo em centros de ensino próprios, desvinculados das “universidades tradicionais” (como denominam no texto). E essa expansão “parece revelar [...] um caráter subjacente de competição, uma vez que a UC procura atrair uma “clientela” de alunos, criando cursos exclusivamente voltados ao mercado de trabalho”. (SILVA; BALZAN, 2007, p. 233).

Além de relatarem que essas UCs não abrangem uma formação mais humanística, ou seja, preocupam-se apenas em transmitir os conhecimentos que interessam ao setor produtivo da empresa (sempre visando ao lucro), os autores defendem que “o conhecimento na era da globalização tem sido utilizado na prática mais para inovar as condições de lucro do que para humanizar as condições de trabalho e promover a autonomia do indivíduo.” (SILVA; BALZAN, 2007, p. 236).

Para abarcar essa discussão sobre a relação das UCs com as universidades tradicionais, o artigo faz relações do taylorismo e do fordismo com os dias atuais, sempre buscando uma relação desses métodos de trabalho com o sistema educacional atual. Afirmam que a educação atualmente está sendo tratada como mais um produto de consumo, como qualquer outro produto da indústria da informática e bens de consumo. Ao longo do

artigo, a discussão faz o leitor entender que o poder do capitalismo neoliberal sobre a educação é tão forte que, mesmo que as UCs reproduzam lógicas tayloristas, sua configuração é vendida como uma novidade para o campo educacional. Nesse sentido, afirmam que “qualquer que seja a posição ideológica assumida diante desse tema, é inegável que o modismo gerencial, bem como as demais categorias de análise utilizadas pelas revistas especializadas na área de gestão, consideram o conceito de UC inovador, um diferencial competitivo.” (SILVA; BALZAN, 2007, p. 236).

Os autores deixam claro que as universidades corporativas, pensadas e idealizadas no meio empresarial, são regidas por conceitos pragmáticos e tecnicistas, diferente do que se espera de uma universidade dita tradicional. Utilizam a lei 9.394 /96, que “tem por finalidade promover o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo o desenvolvimento das ciências em todos os ramos do conhecimento” (apud SILVA; BALZAN, 2007, p. 249) para afirmar que essa definição não pode ser usada para caracterizar uma UC.

Para concluir o artigo, os autores afirmam que “as empresas vêm se utilizando do nome Universidade Corporativa apenas como um apelo mercadológico, levando-nos a concluir que a forma de atuação das mesmas é extremamente alienante”. (SILVA; BALZAN, 2007, p. 253). Afirmam ainda que essas UCs conduzem o trabalhador a um prazo de validade dentro da organização – ou está em constante reciclagem dos seus conhecimentos técnicos ou sua permanência na empresa terá dias contados.

Utilizando como base os escritos de Santomé (2003 apud SILVA e BALZAN, 2007), os autores afirmam que para reforçar e proliferar as doutrinas neoliberais, o mercado buscará o apoio social dos profissionais ligados

à educação. Ainda que compreender o que as empresas procuram nos pedagogos não seja o principal objetivo deste trabalho, pretendíamos identificar se através de suas falas os pedagogos entrevistados nos dariam dicas para compreender esse interesse pelo profissional da educação. Além disso, tentamos identificar se as empresas em que esses pedagogos atuam são produtoras de conhecimentos técnicos ou se também possuem algum vínculo com o acadêmico. São questões que ajudaram a nortear esta pesquisa e que serão discutidas a partir das falas dos entrevistados.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação é composta, além da introdução, por três capítulos. No capítulo, “Percurso formativo e identidades profissionais”, propomos uma discussão sobre o entendimento dos termos “percurso formativo” e “identidades profissionais”, trazendo Dubar (2005, 2006, 2012) como principal referencial teórico para debater essa temática. Discutimos aqui os embates envolvidos entre a transição do meio acadêmico para o mercado de trabalho e colocamos em pauta a formação de uma identidade profissional a partir da inserção no exercício profissional.

No capítulo “O campo da pesquisa e o perfil dos entrevistados” apresentamos informações sobre os perfis e as trajetórias de cada uma das pedagogas entrevistadas: além de dados gerais, como idade e escolaridade, por exemplo, trazemos seus percursos formativos e profissionais a partir de suas narrativas. Aqui é possível conhecer o papel que cada entrevistado assumiu dentro da organização em que trabalha, suas atividades, suas expectativas e suas impressões acerca da inserção profissional fora dos espaços escolares.

Também expomos aqui mais informações sobre os procedimentos de realização das entrevistas: a seleção dos entrevistados, os locais de realização das entrevistas e outras considerações sobre o campo da pesquisa.

No terceiro capítulo, à luz do referencial teórico, apresentamos as categorias de análises das entrevistas realizadas. A partir da análise das narrativas, dividimos o capítulo em três partes: na primeira discutimos os motivos trazidos pelos entrevistados para justificar o afastamento da docência e a busca pela inserção no mercado de trabalho corporativo; na segunda discutimos as contribuições da Pedagogia no “mundo corporativo” – os enlaces trazidos pelas falas dos entrevistados; por fim, discutimos o poder de atração do mundo corporativo sobre os jovens.

Para finalizar o trabalho, mas sem a intenção de esgotar a discussão construída aqui, apresentamos as considerações e os encaminhamentos finais, discutindo os resultados que a pesquisa proporcionou. Os resultados demonstram que nem sempre os pedagogos entendem o afastamento da docência e do ambiente escolar como um afastamento do “ser pedagogo” – seja pela didática, pelas teorias de aprendizagem ou mesmo pela experiência que vivenciaram como docentes. Mostram que esses distanciamentos do ambiente escolar podem estar relacionados com diferentes atrativos do meio corporativo, em contrapartida, demonstram que nem sempre há uma quebra de vínculo com o meio acadêmico.

2. PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Conforme Veriguine et al. (2010, p. 81), “quem realiza um curso universitário quer trabalhar na área em que se graduou. Quando não se atinge esse intento, a identidade profissional fica comprometida.” Tal afirmação nos conduz à compreensão de que os caminhos formativos podem impactar diretamente nas identidades e nos percursos profissionais. Uma trajetória formativa que faça com que o graduando “apaixone-se” pelo que está estudando pode fazer com que a sua decisão, quanto à escolha profissional, seja remodelada. E o mesmo acontece quando o percurso formativo não consegue atingir as expectativas de um graduando – os impactos de uma “má formação” podem alterar o planejamento de inserção no mercado de trabalho.

As competências exigidas pelo mercado de trabalho também podem ser grandes impulsionadoras pela escolha de uma graduação em detrimento de outra. Segundo Dubar (2012), a busca pela escolarização teve um forte crescimento. A necessidade de inserção profissional, a busca pelo reconhecimento profissional e a intenção de encontrar um emprego que proporcione perspectivas de ascensão profissional faz com que muitas pessoas estejam buscando as salas de aulas. Entretanto, “o fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa”. (DUBAR, 2012, s.p.).

Para Dubar (2005), a entrada e a atuação na esfera do trabalho são indispensáveis na análise da construção da identidade. É exigida cada vez mais do indivíduo a capacidade de desenvolver uma cultura de

“responsabilidade individual”: responsabilizar-se pelas suas escolhas pessoais, profissionais e também pelo seu percurso formativo. As instituições de ensino, ainda que influenciem diretamente no desenvolvimento de competências, não são responsabilizadas pela preparação dos indivíduos para a entrada no mercado de trabalho e para o sucesso profissional – cabe ao indivíduo, e somente a ele, buscar alternativas e encontrar o caminho para ascender profissionalmente. Nesse sentido, Dubar (2006, p. 99), ao analisar essa configuração, afirma que “já não é a escola, nem a empresa (mesmo coordenadas) que produzem as competências que os indivíduos necessitam para aceder ao mercado de trabalho, obter um rendimento e serem reconhecidos: são os próprios indivíduos.” Dubar (2006, p. 99) argumenta que os próprios jovens são responsabilizados pela sua competência: “cabe-lhes a eles adquiri-las e são eles que sofrem se não a tiverem”.

Charlot e Glasman (1999 apud SILVA, 2004, p. 69) comparam a inserção dos jovens no mercado de trabalho a um percurso de combatentes:

[...] primeiro, o diploma garante cada vez menos o posicionamento na divisão social do trabalho [...]. Segundo, os custos de adaptação ao mundo do trabalho e em particular ao emprego não são mais considerados pela empresa, mas repassados à esfera pública, por meio de estágios de diversas naturezas, ou para o próprio jovem. Terceiro, o jovem não pode esperar encontrar um trabalho estável se ele não tem experiência profissional. (SILVA, 2004, p. 69).

Além desses percursos permeados por incertezas, o jovem ainda precisa demonstrar que está engajado na

empresa, e pela empresa, interiorizando “uma identidade profissional calcada não no trabalho em si, mas nas referências apresentadas pela própria empresa”. (SILVA, 2004, p. 69). A falta de adaptação às normas e aos padrões exigidos pelo mercado de trabalho pode acarretar o desemprego e a dificuldade de inserção. Nesse contexto, os indivíduos que não se adequarem ao mercado de trabalho correm o risco de ter que optar por profissões consideradas “marginalizadas” ou atuarem em áreas totalmente distintas da sua formação inicial. Esse aspecto tem levado as instituições formadoras a propor projetos de envolvimento entre formação e mercado de trabalho, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)⁴, por exemplo, criou um programa para trazer para a Universidade profissionais com experiência consolidada no mundo corporativo.

Verigine et al. (2010, p. 81-82) afirmam que

enquanto as universidades defendem os conteúdos dos currículos tradicionais do ensino superior, os empregadores manifestam a necessidade de que a

⁴Em 2010 a pró-reitoria de graduação da Unicamp criou um programa que tem como objetivo trazer para a Universidade a experiência de profissionais altamente capacitados (Resolução GR-038/2010, de 20/08/2010). Esses professores visitantes são indicados pelas comissões de graduação dos diferentes cursos, sendo convidados a participar da vida acadêmica durante um semestre, contribuindo para a formação dos alunos com base em sua experiência pessoal e profissional, consolidada no mundo corporativo ou de forma autônoma. O programa não beneficia apenas os alunos, mas também os professores que os acompanham e os alunos de pós-graduação que participam das atividades por meio do Programa Estágio Docente (PED). (KNOBEL et al., 2012, p. 44).

educação promova matérias de ordem prática e empreendedora e que os jovens atravessem os muros escolares com habilidades e competências comportamentais distintas dos conteúdos ministrados pelos professores. Os mais interessados nesse processo, quer seja, os universitários, ficam de fora dessa discussão.

Essa afirmação demonstra que os estudantes estão no fogo cruzado entre a academia e o mercado de trabalho. Talvez por esse motivo, além da Unicamp, com a intenção de diminuir os impactos entre formação e mercado de trabalho, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2004, passou a oferecer uma disciplina chamada Orientação e Planejamento de Carreira. A oferta dessa disciplina acontece “em três diferentes horários (manhã, tarde e noite), a todos os alunos de graduação que já tenham cumprido carga horária de 2.000 horas/aula, o que geralmente ocorre da metade para o fim do curso universitário.” (VERIGUINE et al., 2010, p. 81), Ela tem o objetivo de amenizar o processo de transição universitária, proporcionando aos acadêmicos um espaço de reflexão sobre o mundo de trabalho e permitindo que eles tracem objetivos para o seu plano de carreira.

Veriguine et al. (2010) fazem uma pesquisa com estudantes da UFSC que cursaram ou que estavam cursando essa disciplina. Os resultados mostram que “quando a disciplina de OPC se iniciou, o que os alunos mais esperavam era adquirir conhecimentos sobre suas características pessoais, sobre as exigências do mundo do trabalho e sobre as possíveis áreas de atuação do curso escolhido.” (VERIGUINE et al., 2010, p. 84). Esse resultado reforça a ideia de que a preocupação com a entrada no mercado de trabalho perpassa todo o período

de formação e reforça também que, para os alunos participantes da pesquisa, esses programas são necessários no âmbito universitário. Entretanto, acreditamos que essa discussão vai além da inclusão de uma disciplina no currículo acadêmico.

Além desses programas, uma prática comum nas instituições de ensino superior é o incentivo ao estágio. Essas IES incluem em seus currículos o estágio obrigatório, que faz com que os estudantes possam sair do ambiente acadêmico e vivenciar espaços da formação na prática. A maior parte dos campos de estágio são instituições de ensino de Educação Infantil ou de Séries Iniciais⁵, ainda que a resolução CNE/CP n. 3/2006 dê abertura para “outras áreas específicas, se for o caso”⁶. São raras as oportunidades em que o pedagogo pode ter vivências em outros espaços (corporativos, ONG etc.) – o que está relacionado ao foco principal da formação, como defendem as Diretrizes

⁵Essa afirmação é baseada em nossa experiência acadêmica e leva em consideração as universidades públicas de Florianópolis/SC.

⁶Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Parecer CNE/CP n. 3/2006).

Curriculares para o curso de Pedagogia: docência na Educação Básica.

Pimenta e Lima (2004, p. 61) defendem que o estágio curricular é essencial nos cursos de formação de professores, porque “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”. Entretanto, a formação em Pedagogia está centrada na docência e, nesse sentido, acreditamos que os estágios curriculares, para construir e fortalecer outras identidades profissionais, precisariam ampliar também seus campos de atuação. Se o espaço acadêmico não busca “fazer laços” com o mercado de trabalho para que os estudantes vivenciem e experimentem a prática enquanto ainda não possuem um diploma, essa prática vai ser buscada depois, quando os laços com o meio acadêmico forem rompidos. E o graduando procura então “ligar seus conhecimentos teóricos às situações enfrentadas”. (DUBAR, 2012, s.p.).

Acreditamos que, ainda que não seja a garantia do percurso profissional almejado, muitos estudantes ainda depositam nos cursos de Ensino Superior a esperança de um emprego estável e lucrativo. Segundo Silva (2004, p. 74), “permanecer na escola parece significar para os jovens uma estratégia para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho” e essa aposta nas instituições de ensino podem ser decorrentes de alguns fatores, dentre eles, “por acreditarem estar se capacitando para o atendimento às demandas do setor produtivo ou por estarem interessados na aquisição de um diploma que os coloque num patamar diferenciado” (SILVA, 2004, p. 74) em relação a outros jovens concorrentes no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os jovens, que desde cedo têm expectativas quanto a sua profissão, escolhem o seu

percurso de formação no Ensino Superior acreditando que poderão desenvolver as competências necessárias para alcançar seu objetivo profissional. Entretanto, pode existir uma lacuna entre o percurso formativo e o percurso profissional. Como analisa Brandão (2008, s.p.), “a instabilidade econômica, a perda de referências culturais e o avanço de novas tecnologias pedem reconversão de bases educativas e de percursos formativos para atender às demandas do jovem atual” e, em um contexto marcado por incertezas, a formação inicial não é mais a garantia para o sucesso no campo profissional – e esse pode ser um dos motivos, mas não o único⁷, que leva muitos jovens estudantes a se aventurarem em trabalhos mal remunerados enquanto ainda cursam a graduação. Além disso, “sujeitar-se a um emprego aquém de suas aspirações e competência tem sido uma situação frequente para os jovens com níveis educacionais mais elevados”. (SILVA, 2004, p. 77).

Os “itinerários formativos”⁸ influenciam diretamente no acesso à profissão. Segundo Ramos (2009, s.p.), “a

⁷ Sabemos que as políticas socioeconômicas não dão conta de garantir a inclusão de todos os jovens no mercado de trabalho e que muitos deles, sem opção e com necessidade premente de sobrevivência, lançam-se em subempregos. Além disso, essas inserções também podem ser motivadas pela necessidade de adquirir experiência ou pela expectativa de formar uma rede de relacionamentos para empregos futuros.

⁸A expressão “itinerário formativo”, no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão. As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de “itinerários formativos” que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos

estruturação dos sistemas de ensino e a programação das atividades educacionais devem garantir o progressivo avanço do aluno no seu processo de aprendizagem e escolarização”, ou seja, a organização curricular deve permitir ao aluno “imprimir ritmo e direção ao seu percurso formativo”. Defendemos que o projeto curricular abarca princípios e objetivos que podem proporcionar autonomia aos estudantes ou limitá-los a decisões anteriormente tomadas pelos participantes ativos na elaboração do projeto. Um currículo flexível tem mais possibilidade de adaptar-se aos tensionamentos advindos da formação acadêmica *versus* mercado de trabalho. Segundo Carr e Kemmis (1988 apud PEREIRA et al., 2007, p. 194), “o currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática”. Nesse sentido, não defendemos que a universidade deve adaptar-se ao mercado, mas acreditamos que ela pode preparar os estudantes para saberem lidar com os papéis que vêm assumindo no mercado, de forma crítica.

A formação também é constituída pela convivência com o meio social (maneiras de sentir, de pensar, de agir). Entretanto, ainda que a identificação venha do outro, “cada indivíduo procura ou se conformar à cultura do grupo e reproduzir suas “tradições” culturais, ou otimizar suas riquezas e suas posições de poder”. (DUBAR, 2005, p. 98). Acreditamos que as escolhas pessoais, em qualquer âmbito social, são carregadas de influências sociais, que nem sempre são facilmente identificadas, mas independentemente disso, para cada indivíduo a escolha apresenta-se como um posicionamento muito próprio. E nesse contexto de

influências sociais, existe a necessidade de encontrar uma forma que “possibilite a descoberta de si e previna o risco de esvaziamento da pessoa ou de perda da identidade.” (BRANDÃO, 2008, s.p.).

Em estudo sobre a procura pelos cursos de formação de professores, Valle (2006 apud BASÍLIO; MACHADO, 2012, p. 2) indica que “a vocação, o amor pelas crianças, pelo saber e profissão somados à vontade de consolidar uma independência financeira são os fatores mais apontados pelas mulheres para escolha do curso de Pedagogia”.

Entretanto, segundo Basílio e Machado (2012), Valle (2006) não identifica no seu estudo o motivo do crescente número de pedagogos que atuam fora dos espaços escolares, bem como a influência dos seus percursos formativos nesse processo. Em outro estudo, realizado por Saraiva e Ferenc (2010, p. 2) junto a pedagogos que realizam curso em uma instituição pública de Ensino Superior, constatou-se que os alunos afirmam que optaram pelo curso em função “da baixa concorrência em relação a outros de maior prestígio” e outros que foram influenciados “pela proximidade do curso com uma área de conhecimento desejada, como a Psicologia”. Há, ainda, aqueles que explicitam “não terem uma clareza da opção pelo Curso, tendo sido influenciados e recomendados por outros (família, amigos etc.)”. Por fim,

identificam-se, também, os que demonstram insatisfação com o curso escolhido, refletindo em diversas atitudes: aguardam oportunidade de fazer novos vestibulares direcionados ao curso almejado, não demonstram interesse pelas atividades de ensino e, em casos mais extremos, há os que abandonam definitivamente a universidade para

empregar seus esforços em outras áreas.
(SARAIVA; FERENC, 2010, p. 2).

Ao longo de nossas trajetórias de vida, passamos por incontáveis processos de socialização. Dubar (2005) resume a socialização como uma “construção social da realidade”. O autor defende que “a socialização” já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura”, ou “incorporação de um *habitus*”, mas como “construção de um mundo vivido”, então esse mundo também pode ser “desconstruído e reconstruído ao longo da existência.” (p. XVII). As vivências experimentadas em sociedade refletem diretamente no modo como ocorre a interação com os outros, em todos os meios de convivência. Dubar (2005) defende que “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte.” (p. XXV). Além disso, afirma que nossa identidade não é dada no nascimento – “ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições”. (DUBAR, 2005, p. XXV).

Nesse sentido, a cada experiência, a cada conhecimento adquirido, a cada interação social há uma remodelação da identidade. A formação de identidade passa por constantes descobertas, por conflitos, pelos costumes e referências com as quais as pessoas se identificam. A identidade está em constante processo de transformação, assim como o emprego do termo “identidade”, que perpassa uma grande diversidade conceitual nos diferentes campos de conhecimento (histórico, sociológico, filosófico). Trataremos aqui sobre a “identidade profissional”.

A identidade profissional não é definida e redefinida só na esfera do trabalho, pois existe uma articulação identitária entre todas as esferas da dinâmica social (família, trabalho, escola). Entretanto, essa identidade passa a ser construída a partir da passagem do sistema formativo para o mercado de trabalho. Dubar (2006, p. 85) defende que “identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo de trabalho e do emprego”.

Esta passagem do percurso formativo para a entrada no mercado de trabalho pode ser, em alguns casos, árdua. Dubar (2005, p. XXVI) analisa que “por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas”. Nesse sentido, a inserção em um emprego que proporcione estabilidade, principalmente financeira, é o que corresponde às expectativas de grande parte dos jovens graduandos ou recém-graduados. Dubar (2005) afirma que existe um vínculo entre emprego e formação que nem sempre existiu – esse fator foi reforçado para os que entraram no mercado de trabalho a partir da metade dos anos de 1970. Entre os anos de 1960 e 1970, principalmente em países da América Latina, existiu a preocupação por uma formação profissional que ampliasse e intensificasse a preparação de mão de obra para a indústria – que focasse no desenvolvimento e no crescimento industrial.

A partir de 1980 ganha força a fragmentação do mercado de emprego – as demandas de mão de obra não são somente para indústrias, pois passam a atender a diferentes empresas. As exigências quanto à formação passam a ser outras e existe uma discussão que

defende que a formação tradicional – aquela pautada em bancos escolares, quadro negro e giz –, tanto a escolar/universitária como a empresarial, não atende às novas exigências do mercado de trabalho. Entretanto, segundo o autor,

dada a evolução das políticas de gestão do emprego ao longo dos anos 1980, tudo funciona como se a totalidade da população economicamente ativa fosse, a partir de então, englobada por esse movimento, inclusive a geração precedente: a “formação” se tornou uma componente cada vez mais valorizada não somente do acesso aos empregos mas também das trajetórias de emprego e das saídas de emprego. (DUBAR, 2005, p. 146).

Nesse sentido, ainda que a educação tradicional seja criticada, os processos formativos são fundamentais no momento de entrar no mercado de trabalho; por esse motivo defendemos a importância de analisar como se deram os processos formativos dos entrevistados, para então examinar a identidade profissional que construíram a partir de então.

Sabemos que a formação inicial pode não garantir a inserção em um emprego estável e permanente, o que faz com que muitos jovens optem por trabalhar em áreas diferentes daquela em que estudaram, por exemplo. Outro fator relevante que pode impactar na inserção profissional é a família. Existem casos em que os pais são donos de empresas e, mesmo com uma graduação que não se encaixe nos moldes do “negócio da família”, insistem para que o jovem assuma o “seu lugar nos negócios”. Todas essas “interferências” precisam ser consideradas quando se pretende conhecer identidades

profissionais. Segundo Dubar (2005, p. 148), “é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise.” O autor defende que essa confrontação tem diferentes formas sociais, de acordo com diferentes países, origens sociais e níveis de escolaridade. “Mas é de seu resultado que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu *status* e de sua carreira possível, quanto a construção de si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível”. (DUBAR, 2005, p. 148).

Neste sentido, Dubar (2012) corrobora a discussão de que as atividades exercidas pelos jovens no mercado de trabalho não podem ser simplesmente resumidas a uma troca de gasto de energia por um salário. Segundo ele, essas relações entre jovens e profissões⁹ “possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (DUBAR, 2012, s.p.). Existe uma pressão social que induz o jovem a pensar desde cedo em qual caminho deseja seguir – a escolha de uma

⁹“Derivando a palavra trabalho do latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas, essa definição supõe que um trabalho seja sempre uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente etc.) e uma fonte de sofrimentos [...] certas atividades que proporcionam renda não são associadas *a priori* a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos)”. (DUBAR, 2012, s.p.).

profissão é tratada como uma premissa para a realização e para o sucesso pessoal. E essa incessante busca pelo sucesso no trabalho perpassa todo o percurso formativo da maioria dos jovens na sociedade contemporânea.

Aliado a isso, existe o fato de que somos cotidianamente julgados – positivamente ou negativamente – em função da posição que ocupamos no mercado de trabalho. Profissões que proporcionam poder e dinheiro são as almeçadas e, para alcançar o que é considerado o ápice no mercado de trabalho, os indivíduos vão à busca de conhecimentos e competências que lhe permitam alcançar esse objetivo. Em contrapartida, nem sempre a profissão “escolhida” proporciona a realização pessoal e profissional almejada ou sugerida. A falta de identificação do indivíduo com o seu trabalho – não se reconhece no que “produz” e não é reconhecido pelo que produz - pode provocar uma constante crise de identidade profissional.

Os jovens almejam a construção de uma identidade profissional promissora e são responsáveis por buscar essa construção identitária, mas ela não ocorre em todos os empregos e, por isso, nem todas as expectativas são alcançadas. As causas extrapolam as escolhas: baixos salários, falta de perspectiva na carreira, falta de oportunidades de formação continuada, fosso entre as expectativas e a realidade das carreiras profissionais, entre outras. A frustração gerada pelas dificuldades de criar uma identidade profissional pode acarretar alterações nos percursos de trabalho: trocas constantes de local de trabalho, de profissão, tentativa de abrir um negócio próprio (o sonho de ser autônomo).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2010), relativo ao período de 2011 a 2020 prevê, que o trabalho docente deve ser valorizado não somente por meio de

salários adequados à profissão, mas também pelo estabelecimento de uma jornada de trabalho que leve em consideração as atividades extraclasse, complementares ao trabalho docente. Entretanto, essas são duas grandes questões que estão na pauta de reivindicações dos professores, na luta por melhores condições de trabalho.

O pedagogo vê-se então no dilema: a inserção na rede privada de educação/empresas dentro de uma lógica de funcionamento mercantil ou a desvalorização profissional na educação pública. Nesse sentido, acreditamos que é importante levantar questionamentos sobre esses fatores: eles são determinantes para aqueles pedagogos que se dedicam a outras profissões que não envolvem a docência? A desqualificação e a precarização do trabalho docente podem ser fatores que influenciam o afastamento de pedagogos das redes de ensino? O que está permeando a sua escolha ao buscar espaços de trabalho no meio corporativo?

Hughes (1996 apud DUBAR, 2012, s.p.) defende que “os problemas fundamentais com que os homens se deparam em seu trabalho são os mesmos, quer trabalhem em um laboratório famoso, quer nas tinas sujas de uma indústria de conservas.” Dubar (2012, s.p.), entrando também neste debate assegura que devemos analisar que

a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. [...] A socialização profissional é [...] um processo de construção permanente.

Nesse contexto, apresentaremos neste trabalho as influências que direcionaram os pedagogos a buscarem inserção profissional em empresas que atuam no ramo de serviços vinculados às tecnologias e capacitação – fizemos uma análise sobre as situações e os elementos que caracterizaram os processos de inserção profissional dos entrevistados fora da docência e dos espaços escolares. Como as motivações para a escolha do curso de graduação e os percursos formativos podem estar enredados com diferentes motivações, investigamos, a partir das entrevistas, de que maneira eles foram motivados a optar pelo meio empresarial – como acreditavam que seria o seu percurso profissional durante a formação e como aconteceram as suas inserções profissionais e que identidade profissional afirmam possuir a partir da sua trajetória profissional.

3. O CAMPO DE PESQUISA E O PERFIL DAS ENTREVISTADAS

A intenção de compreender como se deu a inserção dos pedagogos entrevistados em espaços empresariais fez com que tivéssemos que analisar o passado e o presente dos participantes da pesquisa, para que pudéssemos desvendar os caminhos percorridos e os fenômenos sociais envolvidos em suas histórias e trajetórias. Nesse sentido, a entrevista biográfica foi fundamental para que os participantes tivessem voz ativa e contassem com suas próprias palavras as suas motivações e intenções ao buscarem espaços não-escolares para construir seus percursos profissionais. A principal característica da análise proposta a seguir é respeitar a individualidade e as particularidades das falas dos entrevistados. Corroboramos com Dubar (2004 apud NASCIMENTO, 2011, p. 8195) ao acreditar que devemos buscar a “lógica discursiva dos entrevistados” – é preciso priorizar a fala dos sujeitos de pesquisa enquanto elementos de conhecimentos sociológicos –; as histórias dos sujeitos pesquisados são também a história da sociedade.

3.1 A SELEÇÃO DA AMOSTRA E A ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Para atingir os objetivos desta pesquisa, por meio de redes de relações pessoais do pesquisador, realizamos um mapeamento das empresas da Grande Florianópolis que vendem serviços de capacitação¹⁰ e

¹⁰ Lembrando que diversas universidades particulares, além de outras instituições como SESI e SENAI, também vendem serviços de capacitação, mas não entraram nesta pesquisa porque o objetivo de análise são os pedagogos que atuam fora dos espaços escolares

que contratam pedagogos para assumir cargos que tenham relação com esses serviços. Utilizar essas redes de relações pessoais como um meio para chegar a outras empresas e outros possíveis participantes da pesquisa é uma estratégia utilizada na técnica de pesquisa “bola de neve”. Esta metodologia foi adotada pelo

[...] fato de que por meio das cadeias de informantes pode-se assegurar maior heterogeneidade entre as cadeias investigadas, pois se pode chegar a pessoas pertencentes a diversos grupos, que vivem em regiões diferentes da cidade, e que não estabelecem contatos de amizade ou parentesco, mas que atendam aos critérios de seleção de interesse dos pesquisadores. A técnica permite, ainda, a possibilidade de integrar, à amostra, perfis diferentes de sujeitos, econômica e socialmente, bem como das atividades por eles praticadas. (SANCHEZ; NAPPO, 2002 apud BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 335).

A partir desse mapeamento, conseguimos os nomes de cinco empresas e tínhamos ciência de que poderiam existir outras empresas que trabalham com esse tipo de serviço, entretanto, em conversas informais com profissionais da área, essas foram as mais citadas. Com os nomes das empresas em mãos, nosso primeiro objetivo foi descobrir se essas empresas realmente tinham pedagogos em seu quadro de funcionários e se essas pessoas gostariam de participar da pesquisa. Dentre elas, três se encaixaram no perfil desejado e

(também entendemos como “inserção profissional em espaços escolares” os vínculos empregatícios com universidades e instituições de ensino em geral).

forneceram os *e-mails* de seus funcionários (pedagogos) para que o questionário fosse enviado e a pesquisa agendada. O questionário foi composto por oito questões que englobaram dados pessoais (nome, idade, sexo, estado civil e grau de escolaridade), dados sobre a escolha do curso, dados sobre a formação e ocupação dos pais, dados sobre a ocupação profissional atual, dados sobre o acesso ao primeiro emprego, entre outras questões relacionadas ao emprego atual e à graduação escolhida¹¹. Eles foram analisados antes das entrevistas e serviram como um contato inicial com os entrevistados - a maior parte das questões foram retomadas durante a realização das entrevistas biográficas (com maior profundidade).

Encontramos um total de oito pedagogos atuando nessas três empresas e apenas um não demonstrou interesse em participar da pesquisa, por isso, entrevistamos ao todo sete pedagogos. Todas as entrevistas foram agendadas por *e-mail* e cinco entrevistas foram realizadas presencialmente, enquanto duas por Skype, pois mesmo com vínculo empregatício em Florianópolis as pessoas estavam morando em outra cidade. Das cinco entrevistas presenciais, quatro aconteceram nos locais de trabalho dos entrevistados e uma aconteceu em uma cafeteria próxima ao local de trabalho: os locais da entrevista foram escolhidos de acordo com a preferência e comodidade dos entrevistados, e mesmo os que optaram pelo local de trabalho conseguiram um espaço reservado para a conversa (salas de reuniões), o que permitiu sigilo e uma maior sensação de liberdade para as falas dos participantes da pesquisa.

¹¹ Ver questionário disponível como anexo deste trabalho: "Questionário pré-entrevista com as pedagogas".

No início de todas as entrevistas, antes de iniciar as gravações, os entrevistados foram contextualizados sobre a pesquisa: conheceram seu objetivo e concordaram com a gravação da conversa. O questionamento usado para iniciar as conversas foi: “me fale um pouco sobre o seu percurso formativo”. Mas os relatos sobre os percursos formativos eram sempre mesclados com os percursos profissionais. Como defende Dubar (1998, s.p.),

nas sociedades contemporâneas, a trilogia formação/emprego/trabalho parece ser a mais estruturante dos "espaços-tempos" individuais e, portanto, da maneira segundo a qual as pessoas - especialmente os homens - "narram sua vida" e categorizam suas situações sucessivas quando assim solicitadas para fins de pesquisa.

Optamos pelas entrevistas biográficas por acreditar que elas dão maior liberdade para os entrevistados e por permitirem que sejam analisadas suas trajetórias objetivas e subjetivas. Como trajetórias objetivas entendemos “a sequência de posições sociais ocupadas por um indivíduo ou sua linhagem” (DUBAR, 1998, s.p.) e como trajetórias subjetivas entendemos o “enredo posto em palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo *esquema lógico*, reconstruído pelo pesquisador por meio da análise semântica”. (DUBAR, 1998, s.p.). Analisar trajetórias a partir de aspectos objetivos e subjetivos remete à perspectiva relacional, defendida pelo autor: para ele, a construção da identidade profissional é uma combinação entre as características pessoais do indivíduo e o contexto em que ele está inserido. (DUBAR, 2005, 2006). Neste sentido, procuramos identificar algumas características

dessas empresas que estão contratando pedagogos: que tipo de serviços elas oferecem, o que têm em comum e para quais tipos de serviços estão contratando pedagogos. São algumas das informações discutidas a seguir.

3.2 OS CAMPOS DE TRABALHO DAS ENTREVISTADAS

A Educação a Distância (EaD) está sendo adotada como uma modalidade de ensino não só por instituições de ensino, mas também por espaços de capacitação corporativos. Empresas das mais diversas áreas estão unindo ao processo de trabalho, processos de estudo, ainda que dentro de princípios administrativos, por meio da adoção de uma cultura considerada mais flexível que dá ênfase à capacitação de funcionários no local de trabalho ou pela modalidade a distância gerenciada e encomendada pela empresa. A EaD é considerada uma alternativa tanto para o treinamento interno de trabalhadores como para o treinamento de clientes. Os motivos são diversos, mas em grande parte estão ligados a redução de custos, agilidade nos treinamentos e flexibilidade de locais e horários de treinamentos. É neste cenário de educação a distância corporativa que todas as pedagogas participantes da pesquisa estavam inseridas.

Eboli (apud VENCER, 2003), professora de Educação Corporativa na Universidade de São Paulo (USP) e grande divulgadora da relação entre a universidade e as empresas na criação de espaços de formação e treinamento, assim explica o crescimento da qualificação/treinamento realizada na empresa:

As empresas passaram a se preocupar não só com treinamento, mas com

educação também. Elas perceberam que a Pedagogia aumenta a eficácia dos programas de treinamento porque as pessoas aprendem melhor. E, quanto maior a coerência entre a cultura da companhia e os princípios pedagógicos aplicados, maior será o sucesso da empresa no mercado. (EBOLI apud VENCER, 2003, s.p.).

A partir dessa fala compreendemos que o investimento em processos educativos tem fins estratégicos para a empresa: crescimento e lucratividade. E, por esse motivo, como afirmam Quartiero e Cerny (2005, p. 30), “a aposta na maior escolaridade do trabalhador colada a maiores ganhos de produtividade vai fazer com que a educação se torne pauta obrigatória de discussão entre empresários e governos [...]”.

A inserção do pedagogo em empresas parece, à primeira vista, fazer aproximações entre o mundo do trabalho e o meio acadêmico, mas isso pode causar estranhamento, uma vez que a Pedagogia é uma formação voltada para o exercício profissional no ambiente escolar, com o objetivo de uma formação intelectual para crianças e adolescentes. Por esse motivo, investigamos os papéis dos pedagogos entrevistados dentro desses espaços empresariais: descobrimos seus cargos e suas atribuições e, por meio de seus relatos, exploramos de que maneira relacionam a Pedagogia com a sua atual inserção profissional.

As empresas em que esses pedagogos estão inseridos são do setor terciário (ou setor de serviços): têm atividades de serviços e comércio de produtos – nesse caso, o comum entre elas é que todas vendem

serviços de capacitação¹². Nesse contexto, e na disputa por uma fatia de mercado, o que essas empresas buscam é a venda de seus serviços e, conseqüentemente, preocupam-se com a satisfação de seus clientes, posto que disso depende a sua lucratividade. Essa satisfação está diretamente ligada ao que é produzido na empresa e essa produção depende das pessoas que compõem o quadro de funcionários da instituição. Compreendendo isso, entendemos as motivações para o alto investimento em formação, desenvolvimento e retenção de funcionários empregados por diferentes empresas do setor de serviços. Mas independentemente das motivações que movem essas empresas, a partir do momento que atuam com produção de conteúdos e cursos, não podem ser consideradas instituições de ensino? É certo que não atuam com educação básica, mas vamos perceber adiante que as formações das entrevistadas (graduadas, especialistas e mestres) são os percursos “legais” para a docência no Ensino Superior, por exemplo.

Assim como Eboli (2004), Meister (apud EBOLI, 2004, p. 199) também fala sobre as parcerias entre empresas e universidades. Ambas acreditam que essa união pode conciliar os objetivos do funcionário, da empresa e da instituição de ensino. Argumentam que

Em lugar de simplesmente entregar uma lista de necessidades ao ensino superior, as empresas estão, hoje em dia, especificando as habilidades, o conhecimento e as competências

¹² Das três empresas analisadas, duas vendem somente serviços de capacitação ou consultorias educacionais (para empresas e para instituições de ensino). A terceira empresa desenvolve e comercializa *softwares* para diferentes segmentos do mercado - seus serviços de capacitação têm relação com os seus *softwares*.

essenciais para o sucesso numa determinada indústria, e, nesse processo, criam programas conjuntos de educação formalmente reconhecidos. (MEISTER apud EBOLI, 2004, p. 199).

Percebemos, por meio dessa fala, que, mesmo que exista um discurso que se preocupa com os objetivos do funcionário, os treinamentos empresariais são, em sua maioria, voltados para as necessidades da empresa e para as exigências do mercado. E é nesse cenário que o pedagogo está sendo “convidado” a atuar, é nesse espaço que a formação pedagógica vem sendo “requisitada”. A partir dessa constatação, daremos voz aos entrevistados para que eles nos ajudem a compreender quais atividades vêm exercendo nos espaços de educação corporativa e de que maneira se deu essa inserção.

3.3 AS FALAS DAS ENTREVISTADAS: TRAJETÓRIAS PESSOAIS, PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS

Falar de percursos formativos e profissionais requer que o pesquisador permita que o próprio entrevistado tenha vez e voz no resultado da pesquisa. Por esse motivo, apresentamos a seguir as narrativas dos participantes da pesquisa – apresentamos suas histórias e permitimos que nos contem sobre os caminhos que percorreram até a inserção profissional nos espaços corporativos em que atuam hoje. Os olhares, os gestos e os sentimentos não podem ser expressos em palavras, mas suas falas refletem aquilo que cada um considerou importante compartilhar sobre suas expectativas, trajetórias e experiências de vida. Por meio de entrevistas biográficas, permitimos que os entrevistados

nos contassem sobre suas trajetórias como desejassem. Como argumentam Demazière e Dubar (1997 apud SILVA, 2004, p. 94), o pesquisador precisa proceder a uma “reconstrução do significado e sentido da entrevista [...], compreenda as definições de situações vividas pelo entrevistado, como ele enxerga o mundo e o define e busca convencer o interlocutor de suas posições”.

Consideramos que categorizar suas falas em trajetórias distintas para diferentes cenários (família, trabalho, educação etc.) faria com que perdêssemos os enlaces envolvidos nos percursos descritos, por isso, antes de categorizarmos suas falas, optamos por dar visibilidade às narrações dos entrevistados e permitir que eles nos contem sobre suas trajetórias de vida.

3.3.1 O percurso formativo e a inserção profissional de Leonor¹³ – as narrativas da entrevistada

Leonor licenciou-se em Pedagogia no ano letivo de 2011. Tem 24 anos, é solteira e mora com a família. Essa licenciatura não foi a sua primeira opção de curso quando decidiu ingressar no Ensino Superior. “Eu comecei a Pedagogia depois de tentar outros vestibulares, pra outras faculdades, pra Direito, pra Engenharia.” – argumenta ela. Leonor conta que nunca teve a intenção de dar aula, mesmo quando prestou vestibular para Pedagogia. “Na verdade eu terminei a Pedagogia porque eu gostava do conteúdo das matérias que eu estudava e não porque eu pensava em fazer isso da minha vida” – afirma ela. Em nenhum momento pensou em desistir do curso, porque tinha um grande interesse pelas disciplinas ofertadas: “Eu comecei a

¹³ Todos os nomes são fictícios em razão da preservação da identidade das informantes.

cursar e comecei a gostar das disciplinas, comecei a achar interessante o que eu estava estudando” – conta.

Durante o curso de Pedagogia, Leonor teve bolsa de extensão, oportunidade que a fez ter a primeira experiência com atividade remunerada – nunca havia trabalhado até a entrada no Ensino Superior. Antes de se formar, depois da sua bolsa de extensão, entrou no mercado de trabalho como auxiliar de sala na Educação Infantil, em uma escola particular de Florianópolis, onde ficou durante dois anos. Essa experiência, aliada ao fato de que a universidade na qual se formou (UDESC) não oferecia habilitação em Educação a Distância, foi o que fez com ela optasse pela habilitação em Educação Infantil. Conta que entre as habilitações disponíveis, que eram Supervisão e Orientação Escolar, Anos Iniciais e Educação Infantil, optou pela última, porque

Um ano antes de escolher a habilitação eu já estava no SESC. Fiz um ano no SESC e estava chegando perto da escolha da habilitação, aí eu conversei com a professora que estava trabalhando comigo, falei pra ela que eu não sabia se eu queria dar aula, se queria seguir e tal. Aí ela falou que eu tinha muito jeito para Educação Infantil, que eu tinha que escolher Educação Infantil. Aí eu fiquei pensando... porque eu gostava das crianças, gostava de trabalhar lá. E supervisão e orientação eu também não me via muito. E também por oportunidade de concurso, porque tem bem mais vagas para Educação Infantil e Séries Iniciais do que para Supervisão e Orientação.

Leonor diz que entre Séries Iniciais ou Educação Infantil preferiu a segunda porque “gostava de uma coisa

mais informal que era a Educação Infantil. Informal no sentido de não ser aquela coisa de carteiras e apostila”.

Enquanto cursava o Ensino Superior, Leonor passou a acreditar que poderia trabalhar na área de Educação Infantil, “mas aí quando eu comecei a trabalhar eu não gostei” – afirma. Logo depois de obter seu diploma de pedagoga, Leonor deixou a antiga escola em que trabalhava e começou a atuar como professora, em outra escola particular de Florianópolis, onde permaneceu durante seis meses, trabalhando por seis horas diárias (ou semanais). Durante esse período ela também passou em um concurso público, onde atuou por um mês na prefeitura, como ACT, trabalhando quatro horas diárias (ou semanais). Sobre a vaga na prefeitura, ela afirma: “Escolhi essa vaga de 20 horas pela localização e porque eu já estava na outra escola e não queria largar, eu estava gostando de trabalhar lá, até dar mais problema com os pais”.

Nesse período em que entrou na prefeitura, Leonor afirma que além das dez horas trabalhadas, pois atuava nos dois empregos, também tinha que trabalhar em casa, à noite e aos finais de semana, porque não tinha tempo para fazer seus planejamentos de aula em seu turno de trabalho. “Ah, eu só trabalhava, não fazia mais nada” – diz. Leonor deixa claro que desejava ter uma carga horária de trabalho mais reduzida, porque poderia ter tempo para desenvolver seus planejamentos de aula. “Se eu tivesse só na prefeitura, por exemplo, só de manhã na prefeitura, quatro horas, eu ia ter, imagina, a tarde toda pra pensar, planejar, pensar coisas novas” – argumenta.

Por esse motivo decidiu abandonar a prefeitura, permanecendo somente na escola particular. Quando questionada sobre o por que de não deixar a escola particular e optar pela prefeitura, Leonor argumenta que

não tinha como optar pela prefeitura porque lá estava ganhando menos de 700,00 reais líquidos. Além disso, conta que a realidade da escola particular era melhor

Porque escola particular tu se incomoda, mas tem mais estrutura para trabalhar, tu tem os materiais que tu precisa... o salário ainda não é muito melhor do que o de ACT, era mais ou menos a mesma coisa. Só que tu tens os materiais, as crianças chegam ali e não têm mais nenhum problema fora, sabe? É outra realidade.

Ao todo, Leonor trabalhou aproximadamente dois anos e seis meses com Educação Infantil e suas últimas experiências na escola foram decisivas para que ela adquirisse desinteresse pela sala de aula. “Deu pra me estressar o suficiente” – afirma. Segundo ela, um dos fatores determinantes para a desistência da docência foi a influência que os pais exerciam sobre o seu trabalho na escola. Faz questão de frisar que gostava de trabalhar com crianças e que nunca teve problema com isso, mas não pretende mais continuar exercendo a mesma profissão. Quando pergunto se pensa em voltar a dar aula, responde rapidamente: “Não, nem pensar”. Leonor afirma que não merecia as situações pelas quais passava e não pretendia “estudar quatro anos para ficar ouvindo desaforo de pai”. Além disso, conta que não gosta de falar em público e com as crianças ela não se sentia julgada. Diz que não conseguiria dar aula para adultos, por exemplo.

Ela teve uma rápida passagem em uma empresa de telefonia de Florianópolis, onde permaneceu por um mês e meio exercendo atividades que envolviam contato telefônico com os técnicos dessa prestadora de serviços, até que foi chamada para a empresa atual. Sobre isso, ela comenta: “Quando eu comecei a fazer o processo

seletivo eu estava lá, aí quando eu fiz o processo seletivo aqui eu vi que tinha uma perspectiva diferente e eu já não aguentava mais ficar lá. Eu nem passei na experiência”. Leonor conta que se desligou dessa empresa de telefonia antes mesmo de ter uma resposta positiva da empresa atual, o que demonstra que a contratação na empresa atual não foi a principal influência para que ela tenha optado pelo rápido período de desemprego.

A participante não deixa claro se foi antes ou depois de cursar Pedagogia, mas diz que cursou algumas matérias de Engenharia de Automação em uma instituição federal localizada em Florianópolis. Nesse curso teve que mexer com máquinas e não gostou da experiência. Além disso, conta que depois da primeira aula de cálculo resolveu abandonar o curso: “depois da primeira aula de cálculo eu nunca mais fui”. Como não pretendia mais dar aula e acreditava que a Pedagogia era voltada para a docência, decidiu que precisava também procurar outra graduação. E decidiu cursar Contábeis, mas antes mesmo de começar, pesquisou outros cursos superiores e, também por influência de alguns amigos, decidiu fazer Sistemas.

Nessa transição entre a saída do emprego, a busca por um novo trabalho e por um novo curso superior, Leonor fez alguns trabalhos remunerados, sem vínculo empregatício. Esses trabalhos, denominados *freelancer*, proporcionaram para Leonor uma renda enquanto ela não estava em um emprego fixo – transição entre a saída da empresa de telefonia e a entrada no emprego atual. Trabalhava com criação de textos publicitários para *blogs* e *sites* em geral. Conta que a empresa enviava um assunto e determinava o número de palavras que o texto deveria ter e então ela elaborava os artigos. “Tu escreve, manda pra eles, eles mostram para o

cliente, aprovam ou não, mandam pra ti revisar mais alguma coisa que tiver e aí tu manda e eles te pagam pela internet.” – afirma.

Leonor diz que encontrou uma vaga de *designer* instrucional – seu emprego atual e cargo que até então desconhecia que existia – por acaso. “Na verdade foi um acidente encontrar essa vaga de DI que eu nem sabia que existia” – afirmou. Explicando melhor, ela complementa: “Tinham dois colegas meus que trabalhavam aqui, então eles começaram a falar da [nome da empresa] e um deles me mandou a vaga de DI porque eu comentei que eu era formada em Pedagogia e que não estava trabalhando. [...] Eu me inscrevi e aí fui chamada”. Os amigos de Leonor cursam o mesmo curso superior que ela está frequentando e trabalham na mesma empresa em que ela está atualmente.

Leonor confessa que nunca tinha atuado na Educação a Distância, mas que sabia o que era. Afirma também que não tinha ideia do que era ou do que fazia um *designer* instrucional, seu cargo atual, e foi na prática que aprendeu.

O que a gente faz aqui, como DI, seria a construção de, não só de cursos, mas de materiais instrucionais. A função seria mais essa parte de organização do conteúdo para a transmissão de conhecimento. Não necessariamente a construção das mídias, que é uma parte massa que a gente faz, mas mais essa lapidação do conhecimento. Transformar uma coisa bruta em um conhecimento para passar para o aluno... isso é DI.

Nesse sentido, podemos perceber que a empresa em que Leonor atua ajudou a formá-la profissionalmente, custeando esse período de inserção. Para caracterizar a

empresa que trabalha hoje, conta que é uma empresa de desenvolvimento de *softwares* com diferentes projetos e, o que ela trabalha, presta serviços para os diferentes órgãos ligados ao judiciário brasileiro. “Tem toda a parte de desenvolvimento de *softwares*, de testes e de implementação. E tem a parte de capacitação, que é a parte que eu trabalho, que faz o EaD, justamente para treinar os usuários, para dar essa capacitação a distância para os usuários, para o uso do sistema.” – conta. Leonor acredita que mesmo que tenha saído das salas de aula para a empresa, não abandonou a Pedagogia, ao contrário, afirma que o curso deu uma base para que ela aprendesse a se preocupar com a pessoa que está recebendo os conteúdos que ela está desenvolvendo, independente de ser um conteúdo acadêmico ou técnico. Falando sobre o trabalho que desenvolve na empresa, diz:

Não é só o fazer para entregar, sabe? Tu tem noção da pessoa que está do outro lado, do que ela precisa. Tu sabe que ela tem que aprender aquilo, que tem um objetivo, que é o ensino, que é o que tu aprende na Pedagogia, de certa forma. Eu acho que a experiência que eu tive em sala de aula, que não foi tanta assim, mas me mostra esse lado, de que não é tu chegar ali e jogar as coisas para fazer o teu trabalho, sabe?.

Sobre o ensino a distância, ela diz: “Por mais que seja a distância, tu sabe que, poxa, aquela pessoa precisa aprender, no caso, a usar aquele sistema, ela precisa aprender a fazer o trabalho dela, isso vai afetar no trabalho dela, sabe. Isso vai afetar na empresa que tu tá trabalhando, isso vai afetar em um monte de coisa”. Ela demonstra que carregou a preocupação com o

aprendiz, ideia muito fortalecida na Pedagogia, para o ambiente empresarial.

Sobre a sua rotina de trabalho, Leonor explica que os conteúdos brutos chegam para as DIs por meio dos consultores – pessoas responsáveis pelos treinamentos presenciais e que têm contato direto com o cliente. “Eles passam um conteúdo mais bruto, explicações gerais, e depois a gente faz essa parte de tornar mais didático o que vai ser passado.” – conta. Segundo ela, os conteudistas não fazem parte da equipe de capacitação, mas são eles que repassam o conteúdo e validam as aulas depois de prontas. Essas aulas podem ter diferentes formatos: “podem ser videoaulas com telas do sistema ou gravação de um vídeo com um instrutor, que geralmente são os próprios consultores”, por exemplo.

A experiência que Leonor está vivenciando parece ter reacendido a vontade de continuar trabalhando com educação. Conta que gosta muito da educação, mas que tem medo porque acredita que essa área não dá um futuro tão promissor. Quando peço para que ela fale sobre o que espera para o futuro, diz: “Então, acho que eu espero conseguir juntar a educação com a parte tecnológica de sistemas que eu estou fazendo e me manter nessa área de educação a distância”.

3.3.2 O percurso formativo e a inserção profissional de Thalita – as narrativas da entrevistada

Thalita licenciou-se em Pedagogia em 2009; tem 26 anos, é casada e mora com o marido. Conta que desde muito cedo – 6 ou 7 anos, aproximadamente – já se sentia uma professora. “Eu morava em uma comunidade assim bem pobre e todas as crianças iam lá pra casa. Eu cuidava, dava banho, fazia tudo, ensinava deveres, então eu já cuidava de todo mundo.” – conta. Essa

relação com as crianças fez com que ela sentisse vontade de ser pediatra, mas conta que aos nove anos teve uma conversa decisiva com a mãe, que a fez mudar de ideia:

Eu queria ser pediatra, aí a gente era pobre, paupérrima, e uma vez a minha mãe conversou comigo que não era para eu desistir do meu sonho, se eu queria ser pediatra, mas ia ser muito difícil, mesmo que eu passasse em uma faculdade pública, que já era difícil, mas ia ser difícil para conseguir comprar os materiais e tudo, que eu não ia poder trabalhar e que se escolhesse mesmo ser pediatra eu ia ter que aprender a lidar com as perdas.

Quando pergunto sobre a que tipo de perda ela estava se referindo, Thalita responde: “Perda das crianças mesmo”. Ela estava se referindo à morte. Uma conversa madura para uma criança, que fez com que Thalita perdesse o interesse pela pediatria. Quando Thalita admite que gostaria de ter feito Pediatria, mas desistiu, e um dos motivos que a fez desistir foi o fato de sua mãe dizer que não teriam dinheiro para custear esse curso, podemos perceber o quanto a sua origem social pode ter limitado as suas possibilidades de escolha.

Percebemos que a situação profissional de Thalita é fortemente influenciada pela situação profissional da mãe e, por isso, desde muito cedo ela se identifica e tem uma proximidade muito grande com o curso de Pedagogia: “A minha formação começou quando eu tinha 13 anos” – afirma. Ela conta que sua mãe engravidou com 17 anos e teve que parar de estudar e, depois de muito tempo, quando Thalita completou 13 anos, sua mãe teve a oportunidade de voltar a estudar e cursar uma graduação. Thalita conta que a sua mãe

trabalhava em uma instituição de ensino privada de Florianópolis, que cedeu espaço físico para que uma instituição de ensino pública, da mesma cidade, pudesse formar pedagogos na modalidade de Educação a Distância. Essa parceria fez com que a instituição em que a mãe de Thalita trabalha tivesse direito de usar uma quantidade de vagas desse curso com os seus funcionários. E foi assim que sua mãe ingressou na graduação em Pedagogia.

Durante toda a graduação da mãe, Thalita a acompanhava tanto nos momentos presenciais como nos estudos em casa. Como é filha única e nunca teve contato com o seu pai, a ligação com a mãe sempre foi muito presente e muito forte – o que ficou evidente em diferentes momentos da entrevista. Quando comento sobre a forma carinhosa que ela usa para se referir à mãe, Thalita diz: “É, ela é tudo”.

No final de 2004, quando já estava concluindo o Ensino Médio, Thalita prestou o vestibular e tentou em duas universidades públicas: em uma delas para Pedagogia e na outra para Psicologia, mas não passou e por isso ingressou em um curso técnico, gratuito, em Programação para a internet. Alguns meses depois de iniciar o curso, ela fez novo vestibular, também para Pedagogia, e passou. Durante todo o ano de 2005 fez a graduação e o curso técnico em paralelo. Em 2006, quando finalizou o curso técnico, teve o seu primeiro contato com o mercado de trabalho, como professora em uma escola particular de Florianópolis. “Eu nunca trabalhei como auxiliar de sala, quando eu comecei a dar aula eu já assumi uma turma, 16 crianças de dois anos e meio.” – lembra. Sobre essa experiência profissional, ela comenta sobre a imaturidade que tinha, talvez pela pouca idade, para assumir essa turma de crianças: “Eu era muito imatura, muito inexperiente e daí era muita

pressão e eu fiquei doente. Eu peguei, acho que foram três dias de atestado. Quando eu voltei, a minha auxiliar de sala tinha assumido a turma”.

Com o seu retorno para a escola, assumiu uma turma de alunos com quatro anos e nela teve a sua primeira experiência com a fase de alfabetização: “E eu comecei a me apaixonar pela alfabetização” – afirma. Mas mesmo que tenha se apaixonado, ela critica a forma como a escola exigia uma alfabetização avançada para crianças de apenas quatro anos. Conta que a escola tomava essa postura, mas que a cobrança de um resultado também vinha muito forte por parte dos pais.

Depois dessa turma, como tem habilitação plena, Thalita trabalhou com variadas faixas etárias, em cinco escolas particulares de Florianópolis: “De um ano e meio até onze anos eu dei aula para todas as turmas.” – conta. Ela foi professora durante sete anos e em toda a sua fala demonstra muito carinho por esse período.

Depois de se formar, em 2009, Thalita decidiu que queria trilhar outros caminhos: decidiu afastar-se da docência. A princípio, esse relato nos causou estranheza, porque desde o início da nossa conversa ela se mostrou apaixonada pelo que fazia. Mas essa vontade foi justificada da seguinte maneira: “A sala de aula é um desafio diário [...] só que crescimento profissional, eu não tinha mais pra onde ir, sabe. E se eu quisesse um aumento eu tinha que trocar de escola, daí fica cada ano em uma escola [...], tu não cria uma identidade em uma escola”. Pela fala de Thalita, fica evidente que ela gostava de lecionar, mas o fato de acreditar que essa profissão não iria lhe proporcionar “crescimento profissional” a fez desistir: falta de perspectiva em relação a aumento salarial e falta de possibilidade de assumir outras funções dentro da

escola. Complementando a fala acima, Thalita completa: “E eu trabalhava muito em casa”.

Para conseguir outras oportunidades, ela voltou para as salas de aula, como aluna: “Eu queria seguir outros caminhos que não fossem a sala de aula e daí eu comecei a fazer uma pós em gestão de pessoas porque eu queria trabalhar com recursos humanos.” – conta. Como sua outra opção durante as tentativas de passar no vestibular foi Psicologia, mas sem sucesso, a vontade de fazer uma aproximação com essa área por meio de uma especialização não causa estranheza. No entanto, Thalita garante que a experiência em sala de aula não lhe garantia outras oportunidades no mercado de trabalho, além da docência, mesmo com uma especialização específica. Ela argumenta: “Quando tu tens uma experiência de sala de aula é muito difícil. Todo mundo acha que tu serve só pra ser professor. As pessoas não acham que tu serve para fazer outra coisa. Então é muito difícil”. Thalita demonstra desapontamento com o mercado de trabalho, por julgá-la incapaz de assumir outras profissões. Mas ela não reflete sobre o fato de que, se um psicólogo quisesse assumir a sua turma de quinto ano, por exemplo, provavelmente seria barrado por falta de uma graduação com habilitação específica.

Mesmo enquanto tentava outras oportunidades no mercado de trabalho, Thalita continuou dando aula. Depois de terminar a primeira especialização, com a ajuda da mãe, as duas ganharam bolsas de 50% para cursarem uma especialização em Educação a Distância.

Eu tinha recém terminado a outra pós e eu não consigo ficar sem estudar, aí eu assim: ah, vou. Daí o que eu fiz: eu peguei a grade e vi o que é que tinha, quais eram os conteúdos e comecei a pesquisar como

era o mercado de cada um. E eu me interessei por DI. Aí eu fiz a pós-graduação por causa da disciplina de designer instrucional. Daí eu comecei a fazer e estamos aí. (risos)

Com essa fala, Thalita demonstra que não optou pela Educação a Distância porque conhecia muito bem essa modalidade ou porque desejava atuar nessa área: fica mais uma vez evidente que a sua mãe tem forte influência em seu percurso formativo e profissional. Mas mesmo que não tenha escolhido o curso sozinha, Thalita se informou sobre as possibilidades que teria no mercado de trabalho se optasse pela especialização em Educação a Distância e, inclusive, mesmo desconhecendo a área, decidiu que gostaria de atuar como *designer* instrucional.

Quando pergunto sobre a sua proximidade com a EaD, Thalita diz:

Na verdade quem faz curso presencial tem muito preconceito com a Educação a Distância, [...] na minha formação sempre foi muito criticada. Só que eu sempre defendi porque minha mãe que fez Educação a Distância, eu posso dizer com certeza que ela estudou bem mais que eu. [...] Por exemplo, tem um texto pra ler, aí tu lê o texto, tu chega na aula e o professor repete tudo que está no texto, com o tempo, no começo tu vai, com o tempo o que é que tu pensa: ah, vou chegar lá e o professor vai ter que explicar tudo mesmo, vou ler pra quê? E na Educação a Distância não tem isso, tu que faz a tua graduação. Então eu sempre defendia porque eu tinha o exemplo, mas o preconceito é bem grande.

Thalita aponta que quem cursa o ensino presencial tem preconceito com a Educação a Distância. Ela defende que esse preconceito existe justamente porque as pessoas não têm a vivência do ensino *on-line* e não percebem que os alunos a distância precisam ser ainda mais autônomos e organizados com os seus estudos, já que não possuem apoio presencial diário.

Depois de terminar a especialização em Educação a Distância, conta que começou a trabalhar na empresa em que se encontra atualmente, como *designer* instrucional. Soube sobre a vaga por intermédio de uma colega que estava cursando a mesma especialização que ela. Thalita atua em uma empresa de desenvolvimento de *softwares* que vende serviços de capacitação para os clientes que compram seus sistemas. Sua equipe é responsável por desenvolver os cursos a distância que explicam ao cliente como utilizar o sistema vendido pela empresa. “Os clientes têm o ambiente virtual de aprendizagem, o que a gente utiliza é o Moodle, e ali a gente desenvolve todo o treinamento em EaD e disponibiliza nesse ambiente para os clientes” – conta. A empresa possui consultores, que são pessoas responsáveis pelos treinamentos presenciais de clientes e são os conteudistas dos cursos a distância. Por meio desses consultores as informações sobre os sistemas e os clientes chegam até a equipe de Thalita, que desenvolve os cursos a distância e disponibiliza em um portal de aprendizagem.

Thalita garante que gosta muito do que faz: “Eu acho que todo mundo tem uma missão e a minha missão é ensinar, independente de quem seja. Já passei por criança e agora são os adultos.” – comenta. Afirma ainda que a Pedagogia faz parte de sua vida, mas que para o seu trabalho atual utiliza principalmente a Andragogia, já que está desenvolvendo conteúdos para adultos.

Falando sobre o futuro, diz que pessoalmente é satisfeita em todos os sentidos e que só falta um filho. E sobre a sua profissão, demonstra que mesmo gostando do que faz, ainda não está plenamente satisfeita: “Planejo me desenvolver e crescer verticalmente, tanto aumento de salário, quanto de cargo. Dentro da capacitação ou fora, como virar uma consultora, por exemplo” – argumenta.

3.3.3 O percurso formativo e a inserção profissional de Anamara – as narrativas da entrevistada

Anamara é *designer* instrucional, licenciou-se em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil no ano letivo de 2004, tem 28 anos, mora com o marido e com a filha de dois anos. Ela confessa que sempre acreditou que o curso de Pedagogia “ia ser mais tranquilo do que outros cursos”, acreditava que poderia trabalhar e estudar ao mesmo tempo e, além disso, acreditava que seria mais fácil do que outros cursos para os quais ela teve vontade de prestar vestibular.

Eu tinha vontade de fazer Veterinária, eu queria fazer, mas era em Lages, aí nem cogitei a ideia né, não tinha como. Mas um que eu queria muito era Farmácia. Eu ia tentar, mas depois eu pensei: não, vou escolher um outro mais tranquilo porque eu acho que eu não vou conseguir. (risos) Aí acabei escolhendo Pedagogia, porque a minha ideia era também, dentro da Pedagogia, era talvez fazer assim, tentar uma matemática né [...].

Entre as habilitações disponíveis na faculdade em que se formou, optou pela Educação Infantil porque acreditou que era uma opção mais ampla (mais opções de trabalho) e, além disso, o seu curso já formava para

as séries iniciais. Anamara conta que tem um padrinho que é professor em uma escola particular e que ele também foi um dos motivos da escolha da habilitação. “E eu lembro que ele ainda falou pra mim: não, tu faz Educação Infantil, um dia vai precisar de professor, tu faz um mestrado.” - relembra.

Quando perguntamos se Anamara gostou do curso ela responde que sim, mas que sentiu falta de ter mais momentos práticos e menos teóricos. “A única coisa que me incomodou, por exemplo, na Federal, não sei se as outras são assim, mas na Federal o que me incomodava muito eram alguns professores falando: não, vocês não vão trabalhar em sala de aula, vocês vão ser pesquisadores.” - conta. Anamara demonstra que sabia que, entre os seus colegas de sala, a minoria seguiria a carreira de pesquisador e que a maioria iria para as salas de aula. Talvez, por isso, mostrou-se desapontada quando relatou que as pessoas que cursavam Magistério, ao mesmo tempo em que faziam a Pedagogia, traziam exemplos reais e exposições melhores do que os que cursavam só a Pedagogia.

Anamara afirma que o mercado de trabalho também tem preferência por pessoas que cursaram o Magistério. Ela conta que as pessoas que estudavam com ela e que cursavam o Magistério realmente tinham um diferencial: “Elas faziam muita, muita prática, era muito legal. E sempre batia muito com a teoria, muitas vezes não batia com a teoria [...]” - relembra, destacando a importância que os alunos dão para a junção entre teoria e prática. Por esse motivo, Anamara diz que sempre se questionou sobre o fato de não ter feito magistério: “Eu fiquei pensando, poxa, devia ter feito Magistério. Eu acho que eu teria uma experiência muito melhor do que só o curso de Pedagogia”.

Antes mesmo de se formar, Anamara teve a sua primeira experiência como educadora: trabalhou na Fundação Catarinense de Educação Especial como professora, mas com contrato temporário (ACT). Trabalhava com crianças autistas que tinham uma média de idade entre quatro a oito anos, com diferentes níveis de autismo. Ela conta que a faixa etária era variada, mas que as turmas tinham um máximo de cinco alunos por sala.

Anamara trabalhou nessa fundação durante três anos, sempre renovando contrato. Depois disso trabalhou na Apae por seis meses, até julho de 2005, mas surgiu uma lei que exigiu que só trabalhassem nessas instituições pessoas habilitadas em Educação Especial. “E eu acabei não fazendo. Acabei optando por Educação Infantil até porque na Federal, na época, não tinha Educação Especial pra se especializar” - conta. Depois dessa lei que deixou de permitir que pessoas com outra habilitação atuassem com Educação Especial, em 2006 Anamara afastou-se da Apae e foi trabalhar com Educação Infantil em duas escolas: meio período em uma escola pública e meio período em uma escola particular – ambas localizadas em Florianópolis.

Em 2007 Anamara se mudou com o marido para Blumenau e lá começou a trabalhar em uma ONG: “Era como se fosse o período oposto da criança que estava no ensino regular. Então quem ia de manhã comigo tinha aula regular à tarde na escola.” - conta. Em 2008, atrás de oportunidades de emprego para o marido, mudou-se para São Paulo - “A gente acabou escolhendo São Paulo mesmo, por causa da tecnologia, lá o mercado é melhor pra ele né” - argumenta. Quando chegaram a São Paulo, conta que tanto ela como o marido ficaram em dúvida se ela deveria procurar escola para trabalhar, porque não conheciam a cidade e a achavam muito violenta. “Mas

mesmo assim eu fui atrás, fui mais em escola particular né. Tinha lá o Objetivo, fiz entrevista no Objetivo¹⁴, tentei e tal. E não consegui, não tinha, era mais por indicação, não adianta.” - relembra, desapontada.

Anamara conta que no Objetivo, ainda que não tenha conseguido a vaga, indicaram que ela enviasse o seu currículo para a Universidade Paulista (UNIP) – e foi o que ela fez. Nessa universidade, ela foi chamada para atuar como tutora do curso de Pedagogia a distância e essa foi a sua primeira experiência com a EaD. Como tutora, seu papel era ficar “em contato com os alunos por telefone e por *e-mail*”. Além disso, a instituição tinha uma plataforma de ensino e de aprendizagem que era gerenciada pelos tutores – enviavam mensagens avisando sobre as provas, monitoravam os fóruns e, quando conseguiam, respondiam as dúvidas dos alunos enviadas pelo fórum. Anamara fazia a ponte entre os alunos e os professores e entre os alunos e a coordenação. Confessa que achava o trabalho um pouco burocrático, mas diz que gostou da experiência.

Depois de trabalhar como tutora do curso de Pedagogia, Anamara foi convidada para assumir a mesma função, mas dessa vez em um curso de pós-graduação com o tema “Formação de professores para o Ensino Superior”. Anamara conta que só saiu desse emprego na universidade porque em 2011 engravidou e teve sua filha. Como ela e o marido estavam sozinhos em São Paulo, sem parentes, e tinham receio de colocar a filha nas escolas de lá, decidiram que Anamara ficaria em casa com a menina até que ela completasse um ano de idade.

Anamara diz que planejava voltar para o antigo emprego quando a filha completasse um ano, mas seu marido sugeriu que eles voltassem a morar em

¹⁴ Instituição de ensino que trabalha com cursos pré-vestibular.

Florianópolis – ambos estavam preocupados em criar a filha em uma cidade “perigosa” e longe da família. “Depois que a [nome da filha] nasceu a gente ficou muito mais preocupado assim com as coisas, a gente começou a pensar muita besteira né: ah, vamos cuidar da [nome da filha] e tal.” - conta. Além da preocupação com a filha, o estresse da cidade e o fato de o marido demorar uma hora e meia para voltar do trabalho para casa também foram fatores relevantes para que eles tomassem uma decisão definitiva.

Ela e o marido voltaram para Florianópolis sem emprego e sem residência própria, mas contaram com a ajuda da família – moraram por um tempo em uma casa que o pai de Anamara era proprietário. O seu marido não ficou muito tempo desempregado – em dois meses já estava trabalhando em duas empresas, uma em Florianópolis e outra em Blumenau. E é nessa mesma empresa de Florianópolis que Anamara trabalha hoje como *designer* instrucional – atualmente os dois estão na mesma empresa. Explicando melhor como aconteceu essa transição entre o período sem emprego e o emprego atual, Anamara diz:

Ele veio pra cá, aí assim que ele chegou ele já descobriu que tinha EaD aqui. Aí ele: ah, tem EaD. Aí eu disse: então tá. Aí nisso eu esperei a Ana Luíza fazer um ano, porque ela só tinha quatro meses. Aí então: já que eu tô assim sem nada, eu vou continuar assim né, até ela crescer mais. E aí foi. Daí ele me indicou aqui. Eu entrei em janeiro desse ano. Ele entrou em 2011, dezembro de 2011.

Sobre a empresa, ela conta que “trabalha com sistemas de informação voltados para o jurídico. Então desenvolve sistemas que são direcionados pra tribunais

de justiça dos estados, ministério público, procuradorias, também para as prefeituras... tudo voltado ao judicial.” - explica. Anamara é *designer* instrucional e diz que o seu papel é elaborar aulas ou materiais que vão ajudar os clientes da empresa a aprenderem tudo sobre os sistemas que estão comprando, para que aprendam a trabalhar nesses sistemas. Além disso, diz que esses treinamentos também são usados para capacitar novos colaboradores da empresa - diz que sua equipe também os prepara para que entendam um pouco mais sobre a empresa e suas áreas de atuação.

Sobre o desenvolvimento de aulas, Anamara conta que alguns materiais são adaptados e aproveitados de um cliente para o outro, mas quando um projeto começa existe um estudo do cliente e de suas expectativas quanto ao sistema e aos treinamentos. Esse estudo é feito pelos consultores e pelos gestores de projeto, que são quem repassam as informações do cliente para a equipe de Anamara. Sua equipe, chamada de equipe de Capacitação, é composta por *designers* instrucionais e redatoras técnicas, que são pessoas que desenvolvem o *help* dos sistemas.

Quando perguntamos se Anamara gosta do que faz, ela diz: “Gosto bastante”. E justifica: “Porque para mim é um aprendizado novo também. Eu acho muito interessante essa parte do EaD mesmo, de produzir as aulas”. Sobre a sua experiência com Educação a Distância, comparando com o ensino presencial, ela diz:

Ah! Eu senti assim que eu tenho que ser mais autônoma [...]. Porque na sala de aula às vezes a gente trabalha um pouco [...] com o imprevisto. Às vezes eu tô lá no meio da aula: ah, mas podemos trabalhar isso também. Já para o EaD não. [...] Eu tenho que pensar em todos os detalhes, não posso pensar lá no meio do negócio,

não posso tirar ou colocar uma coisa, eu tenho sempre que seguir aquele roteiro. Eu acho que tem que planejar bem mais. Bem mais. E sempre pensar muito assim se o aluno de fato vai gostar daquilo, se não vai achar cansativo, se não vai achar muito rápido, muito devagar... então tudo isso a gente tem que pensar bastante, muito mais do que no presencial porque no presencial tu percebe ali na hora o grupo. Ah, o grupo tá gostando, então vou continuar por aqui. Ah, não tá gostando, vou mudar minha linha agora então. E no EaD não, tem que ser aquilo.

Anamara demonstra acreditar que o ensino a distância exige um planejamento ainda mais detalhado do que o exigido para o ensino presencial. Acredita que a distância espacial e temporal, presentes entre ela e os alunos que fazem os cursos que desenvolve, possa limitar uma mudança de estratégia repentina no planejamento do curso, prejudicando a aprendizagem. E, por esse motivo, defende que a etapa do planejamento deve ser ainda mais rígida quando tratarmos de cursos a distância.

Tentando pensar na relação entre o curso de Pedagogia e o seu trabalho atual, inicialmente Anamara diz que não sabe se tem muita coisa. Acredita que a experiência em sala de aula ajuda a saber o que o aluno vai preferir e o que vai chamar sua atenção. Em um segundo momento, ela diz: “Bom, na faculdade também aprendi metodologias né, planejamento, com certeza. É, até que tem bastante coisa... refletindo mais”.

Falando sobre o futuro, Anamara diz que não pensa mais em voltar para a escola. “Eu gosto, mas se for pesar os pros... não, não. Não anima assim voltar pra escola.” - admite. “Eu penso em me especializar mesmo em DI, trabalhar bastante essa parte da capacitação, me

desenvolver mais com cursos e continuar na minha área, nessa área mesmo.” - ela argumenta, falando sobre o emprego atual. Além disso, termina a conversa dizendo que espera que um dia consiga fazer um mestrado, mas que para isso precisa ter uma boa ideia de projeto: “Ainda não consegui ter esse *insight*” - brinca.

3.3.4 O percurso formativo e a inserção profissional de Ana Clara – as narrativas da entrevistada

Ana Clara tem 28 anos, mora em Brasília e inicia a entrevista contando que a Pedagogia não era a sua primeira opção de curso no vestibular – pretendia fazer Jornalismo ou Letras Português, mas não passou. Conta que queria fazer faculdade em uma universidade federal e optou pela Pedagogia porque vem de uma família de professores. Ao fim do primeiro semestre de Pedagogia, já começou a estagiar na área e por isso resolveu permanecer no curso. Enquanto cursava a graduação estagiou em escolas, em órgãos públicos, em ONGs. Conta que gostava muito de trabalhar em escola, mas percebeu que não ia ter o retorno financeiro que desejava e por isso decidiu sair das salas de aula e ir para a EaD¹⁵. Quando terminou a graduação¹⁶ já era contratada em uma empresa de Educação a Distância e por isso especializou-se na área: fez especialização em Educação a Distância. Com o término da especialização

¹⁵ Conheceu a EaD estagiando. Conta que sempre gostou de tecnologia e fez alguns cursos de extensão voltados para mídia e educação, por isso foi convidada por uma amiga para trabalhar em uma empresa de EaD. No início conciliava a sala de aula com a EaD, mas depois de um semestre optou pelo afastamento das salas de aula.

¹⁶ Formou-se em Pedagogia pela UNB e não havia habilitações – contou que saiu formada como pedagoga, sem nenhuma habilitação específica.

entrou no mestrado, que finaliza este ano, onde está pesquisando a formação continuada de tutores.

Sobre a sua experiência com a docência, diz:

Trabalhei dois anos, primeiramente com séries iniciais e depois teve uma época que eu fui pesquisadora, de 2009 a 2011. Ao mesmo tempo em que eu era pesquisadora eu coordenava um curso de pós-graduação para os professores da fundação educacional aqui de Brasília e eu dava aula de metodologia para os professores. [...] eu gosto de sala de aula, então eu sempre tento ou estar mais nessa parte da formação docente, formação continuada, ou pego alguma tutoria também, para conseguir fazer um paralelo entre o acadêmico e o profissional.

Atualmente Ana Clara trabalha em uma empresa que desenvolve soluções em Educação a Distância. Diz que o principal motivo de optar pelo emprego fora dos espaços escolares foi o financeiro: “O principal motivo foi o financeiro [...], pelo menos aqui em Brasília não é, vai para as escolas privadas, se for Educação Infantil, Séries Iniciais, o salário é de razoável para baixo na minha visão, considerando as outras áreas de atuação do pedagogo.” – afirma. Sobre o salário que considera razoável, ela refere-se a um salário em uma média de dois mil a dois mil e quinhentos. E finaliza dizendo: “No começo eu queria sala de aula, ainda naquela ideologia do pedagogo, aí eu fui para outras áreas e daí eu vi que talvez eu conseguisse obter o retorno financeiro e o reconhecimento que eu queria trabalhando com educação, então eu decidi sair”.

Falando sobre a sua entrada na empresa, conta que encontraram o seu perfil pelo LinkedIn e convidaram para participar do processo seletivo. Entrou assumindo o

cargo de orientadora pedagógica – acompanhava professores e coordenadores na prática de acompanhamento dos alunos. Permaneceu nessa função por mais de um ano e depois disso assumiu a coordenação do projeto EaD Sebrae. Nessa transição de cargo, Ana Clara desligou-se do vínculo empregatício como CLT e abriu sua própria empresa, prestando serviço como pessoa jurídica ao IEA¹⁷. Falando sobre o seu trabalho nesse projeto que atua como coordenadora, conta: “Todo ano a gente reestrutura o planejamento de formação continuada, que envolve conteúdos pedagógicos e técnicos [...]” – afirma que mensalmente são realizadas videoconferências entre ela, a coordenação de conteúdos, os tutores, o corpo docente e a orientação pedagógica, tanto para discussões técnicas como pedagógicas. Essas videoconferências são mediadas por ela, mas os conteúdos são desenvolvidos pelos especialistas na área (geralmente alguém do corpo docente).

Então como exemplo, trabalhamos no início do ano sobre a evolução do docente na Educação a Distância, na parte pedagógica e na parte técnica, a gente trabalhou a evolução dos negócios no Brasil e daí a gente fez paralelos [...] então por meio dessas palestras, dessas reuniões síncronas [...] a gente consegue dar significado ao que a gente desenvolve na comunidade de tutores [...].

Questionamos se ela deixaria o seu trabalho atual para voltar para as salas de aula e ela responde que não – conta que passou em um concurso para ser professora da rede lá em Brasília, mas disse que não vai assumir

¹⁷ Empresa que desenvolve soluções em Educação a Distância.

porque também passou em um processo seletivo no Sebrae e assumiria o cargo de analista educacional no dia seguinte.

Hoje eu trabalho com o Sebrae, mas como fornecedora. Então assim, de objetivo profissional para mim era atuar no Sebrae, eu consegui, então não sairia. Talvez eu iria para alguma universidade voltar como docente de alguma graduação, mas para a sala de aula de Séries Iniciais, que é o que a minha formação na graduação direcionou, não voltaria.

Sobre o uso da Pedagogia em seu dia a dia, Ana Clara conta que sempre acreditou que a parte teórica lhe daria um bom suporte, não só na docência, mas também na vida pessoal. Conta que tem um filho e muitas coisas do que aprendeu na teoria consegue aplicar na educação dele, o que a faz perceber um bom retorno. E completa afirmando: “E daí depois, quando eu comecei a trabalhar, mesmo o curso de Pedagogia sendo muito focado para a sala de aula, eu vi que a parte teórica é muito importante na nossa prática diária [...]”. Sobre o uso da Pedagogia em sua prática profissional, diz que o que traz é “mais a parte da aprendizagem significativa [...] e algumas concepções humanistas e construtivistas também ajudam”. Mas como afirma que as abordagens do curso são voltadas para a sala de aula, confessa que tem dificuldade de aplicar muitas das abordagens que aprendeu: “Eu trabalho geralmente com alunos adultos, então eu acho que muito mais a parte da implementação mesmo, mais na linha de Ausubel¹⁸”.

¹⁸ David Paul Ausubel (1918-2008) – pesquisador norte-americano que propôs o conceito de aprendizagem significativa.

Quando peço para que nos fale mais sobre a sua empresa atual, Ana Clara diz que já trabalha lá há três anos: “Já fui orientadora, fiz algumas coisas de *design* também e hoje eu coordeno um projeto do Sebrae.” Ela explica que foi contratada pelo IEA para trabalhar nesse projeto do Sebrae. E continua:

Já passei por algumas empresas de educação e, assim, o IEA foi uma de destaque para mim, porque ele tem aquela visão de empresa, de mercado, de negócio, mas também traz muita carga de academia. Foca muito nessa parte pedagógica do trabalho, de ter fundamentação, de ter teoria. Dá o suporte para o profissional conseguir trabalhar de uma forma mais autônoma, considerando esses requisitos. Tem um processo seletivo bem peculiar em relação às outras empresas onde eu trabalhei, então os profissionais do quadro geralmente têm uma formação muito consistente já. Então assim, tanto em relação à própria estrutura da empresa como ao que oferece ao mercado, para mim é exemplar.

Ainda que, coincidentemente, o dia de nossa entrevista tenha sido agendado no seu último dia na empresa, Ana Clara demonstra em sua fala a admiração pelo seu atual local de trabalho. Conta que possuem projetos de EaD com empresas públicas e privadas, além de algumas parcerias no exterior. Diz que possuem uma área de pesquisa e que a empresa investe na formação de seus funcionários, oferecendo ou custeando cursos de formação continuada e incentivando a participação de eventos de cunho acadêmico e científico.

Perguntamos para Ana Clara o por que de sair do IEA e optar pelo Sebrae e ela explica que o IEA funciona

em Florianópolis e que ela trabalha remotamente. Isso faz com que tenha que viajar para Florianópolis ou para algum outro cliente. Em contrapartida, o Sebrae fica em Brasília. Além disso, conta que desde a graduação vem se envolvendo em projetos com o Sebrae e “eu já achava uma estrutura muito bacana para se trabalhar” - afirma.

O Sebrae nacional tem projetos muito bacanas para a nossa área de educação e eu tenho também uma veia empreendedora como o meu marido, então assim, seria um local bem adequado. E aí eu fiz o processo seletivo mais pra conhecer mesmo e passei, e passei naquela se der deu, se não der, ótimo, vou continuar no IEA que eu adoro. No IEA eu trabalho meio período, tenho uma flexibilidade de horário muito bacana, enfim, só que aí eu fui chamada na metade do mês passado para assumir o Sebrae e como eu estou apresentando a minha dissertação mês que vem, eu acho que veio numa boa hora e como o IEA está lá em Florianópolis, eu acho que assim, por oportunidade de crescimento e de visibilidade profissional o Sebrae seria o lugar, que no meu momento atual, profissional e acadêmico, seria o mais bacana para o meu crescimento.

Ana Clara acredita que na nova empresa terá mais estabilidade, por ser uma empresa maior, “mas eu pretendo manter o vínculo com o IEA, porque foi como eu te falei, é a minha queridinha” – afirma.

Perguntamos para a entrevistada se ela considera o seu trabalho um trabalho pedagógico, mesmo com a atuação fora dos espaços escolares e ela responde: “Sim. Totalmente voltado para a parte de educação de

adultos não é, não formação continuada.” Diz que o seu papel na empresa é muito voltado para alinhar o corpo docente, os tutores e toda a equipe de acompanhamento aos alunos com as práticas pedagógicas, pois eles são formados em outras áreas de conhecimento: “E a gente percebe que esses profissionais têm muito domínio técnico, mas eles não conseguem passar de uma forma didática, muito prática ou trazer exemplificação, enfim, trabalhar de uma forma mais clara para o aluno entender” – argumenta. Diz que o seu trabalho está totalmente relacionado com as teorias que aprendeu na graduação, na especialização e, agora, no mestrado.

Sobre o futuro, Ana Clara diz que espera continuar nessa área: “Eu acho que até depois que aposentar eu quero continuar nessa área, eu e meu marido temos alguns projetos [...] de educação para áreas mais periféricas da cidade ou então para essa parte de oferecer tecnologia para pessoas mais humildes” – conta. Diz que pretende ficar um longo período no Sebrae, trabalhando nessa área de capacitação empresarial e de formação de adultos, e mostra-se realizada profissionalmente:

[...] hoje eu acho que muitas coisas que eu já tinha planejado eu fiz muito rápido na minha profissão, posso te dizer que eu estou bem realizada, não pretendo fazer doutorado tão cedo, é muita loucura e eu tenho um filho pequeno e eu quero voltar a ter vida, você sabe não é, no meio acadêmico o tempo livre é lendo é pesquisando [...] talvez fazer um doutorado daqui uns dez anos quando eu já tiver amadurecido um pouquinho mais, mas enfim, eu quero seguir nessa área, não só na EaD, mas nessa parte de capacitação de adultos mesmo, formação continuada.

3.3.5 O percurso formativo e a inserção profissional de Tereza – as narrativas da entrevistada

Tereza tem 50 anos, formou-se com 21 anos em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, fez especialização em Administração Escolar e mestrado em Engenharia da Produção. Conta que a Pedagogia foi a sua primeira opção de curso no vestibular – sua mãe é professora aposentada, então diz que não pensou muito em outras opções. Ainda que sua trajetória acadêmica seja mais voltada para a administração escolar, trabalhou durante algum tempo como docente – aos 15 anos já estagiava em um colégio público e aos 17 terminou o magistério e foi contratada para assumir uma turma de maternal no colégio em que estudava. Sobre sua formação, diz: “Não é que eu tinha algum problema com a sala de aula, mas eu achava que eu podia contribuir mais com a educação de uma maneira geral estando na parte de gestão”. Argumenta que sempre gostou da parte de gestão porque conseguia acompanhar e auxiliar no trabalho dos professores: “Essa questão da formação de docentes era muito importante [...] ver que estratégia os professores estavam usando, então a minha visão era mais macro” – conta.

Assim como sua trajetória profissional, Tereza conta que a formação de uma família também aconteceu cedo: “Teve uma época que eu só trabalhava meio período porque eu fiz tudo muito cedo, também casei cedo, também tive filho cedo”. Diz que depois que os filhos cresceram continuou atuando meio período como administradora escolar e retornou para as salas de aulas, atuando meio período como professora nas Séries Iniciais. Conta que, como docente, foi professora em turmas de diferentes faixas etárias: “Eu passei pela

Educação Infantil, passei pelo Ensino Fundamental, terceira série, depois eu passei de quinta a oitava [...]. Depois eu fui para o Ensino Médio, dei aula de estatística no Ensino Médio”. Afirma que sempre lecionou na área de Ciência e Matemática porque sempre gostou de exatas.

Como existia essa preferência pelas ciências exatas, Tereza optou por um mestrado na área de Engenharia de Produção. Segundo ela, gostava de apoiar o trabalho de outros professores de matemática. Afirma que

os professores em sala de aula não gostam de Matemática e eu acho que o Brasil hoje tem uma carência muito grande de engenheiros e a culpa é dos professores de primeira à quarta série. Você vai fazer uma pesquisa e os professores gostam de letras, os professores gostam de Português, até gostam de Ciências, mas eles gostam mais de História e de Geografia e não gostam de Matemática. Então essa disciplina eles dão por obrigação, não dão como devem, estou falando da grande maioria, então essa é a minha visão.

Além das ciências exatas, outra paixão de Tereza é a educação profissional: “Inclusive quando eu fiz a minha especialização, meu trabalho foi em cima de educação profissional e a importância disso para o social” – conta. Afirma que depois de sua especialização em Administração Escolar teve oportunidade de trabalhar no Senai: “E aí eu comecei a ficar muito ligada diretamente à educação profissional, às empresas, e aí eu comecei a perceber toda uma necessidade do pedagogo no RH, nos treinamentos, nas capacitações”. – afirma. Quando surgiu essa oportunidade de trabalho ela afastou-se da

docência: “Por questões financeiras e porque eu já gostava da educação profissional” – argumenta. Enquanto atuava no Senai foi fazer o mestrado e, depois disso, foi chamada na Univali para ser coordenadora do curso de Pedagogia Empresarial (curso que não existe mais na instituição). Nessa época começou o seu contato com a Educação a Distância e com a educação empresarial. Disse que nessa instituição também coordenou o curso de Pedagogia Emergencial (segundo ela, era como chamavam na época) – conta que revolucionou a grade do curso: “Como eu trabalhava com Educação a Distância, eu comecei a fazer os 20% que a lei permite de disciplinas a distância, eu consegui colocar o curso no calendário, com duas disciplinas por semestre a distância só com alguns momentos presenciais [...]”.

A partir dessa experiência, Tereza foi convidada para gerenciar a Educação a Distância da mesma instituição em que atuava como coordenadora: “Eu acumulava o cargo com a gerência de educação a distância e com a pedagogia” – conta. Depois de um tempo abandonou a coordenação do curso de Pedagogia porque a EaD começou a crescer muito e exigir maior dedicação. Além disso, Tereza também passou a ser chamada para dar consultorias na área de Educação a Distância. E foi a partir desses convites que ela decidiu sair da Univali e abrir o seu próprio negócio: uma empresa que oferece soluções para a gestão da aprendizagem, desenvolvendo conteúdos e mídias para a Educação a Distância de diferentes instituições. Assim que comenta sobre a abertura da sua empresa, ela diz: “Só que eu não me enquadro talvez no perfil da pesquisa, não sei, de pessoas que são pedagogas fora da sala de aula, eu vejo o educador de uma forma mais

ampla, não só em sala de aula.” – falando sobre o objetivo desta pesquisa.

Tereza diz que consegue relacionar o curso de Pedagogia com a sua prática atual, mas defende que, em termos práticos, o Magistério dá muito mais base: “O magistério é o que te ensina a botar a mão na massa, ensina estratégias de aprendizagem, eu não sei, falo do Magistério que eu fiz. E a Pedagogia é mais filosófica, ela é mais conceitual, ela trabalha de maneira mais teórica”. Defende que sem o Magistério ou sem a vivência em sala de aula, a Pedagogia deixa “um vácuo, uma lacuna”.

Quando perguntamos se ela voltaria para as salas de aulas, ela diz: “Eu ainda atuo muito com capacitação, mas a minha capacitação é mais específica agora, para conteudista, para Educação a Distância, para *designer* educacionais, para tutoria, mas acho que dar aula, eu adoro, é coisa que eu gosto”. Quando perguntamos que tipo de conteúdos ela ensina para um *designer* instrucional, por exemplo, ela diz que essa profissão é bem ampla:

[...] tem que entender de estratégia de ensino, de desenho, de planejamento, tem que entender de didática, tem que entender de psicologia da aprendizagem, tem que entender um pouco de tecnologia, porque não tem como tu pensar na educação alheia ao mundo que hoje é tecnológico, enfim, é um profissional que é bastante requisitado, bastante necessário e que precisa se aperfeiçoar muito, para dar conta do papel que ele tem.

Foi interessante conversar com Tereza porque além de pedagoga ela também é dona de uma empresa que pode contratar pedagogos. Quando perguntamos se

existe preferência por uma formação específica quando ela contrata pessoas para atuarem na Educação a Distância, ela diz que não: “Nós buscamos pessoas que já tenham a experiência e que tenham formação, que tenham especialização em *designer* educacional, ou que esteja fazendo, que tenha alguma disciplina na área de licenciatura, ou que seja da Pedagogia” – conta. Falando sobre a empresa, ela diz que eles não trabalham muito com cursos livres, mas com cursos de graduação e pós-graduação para instituições de ensino: “Então existe um projeto pedagógico de curso, existe uma ementa, existe uma referência bibliográfica, existe uma proposta pedagógica, tudo isso tem que ser levado em consideração ao fazer o material, então o nosso pedagogo tem que ter esse entendimento.” – defende. Ainda sobre a empresa, Tereza conta que eles fazem um trabalho conjunto com as universidades para que consigam desenvolver os materiais – afirma que cada instituição tem uma metodologia própria e que isso precisa ser respeitado. “Nós trabalhamos como se nós fôssemos o núcleo de Educação a Distância da universidade e a universidade tem um núcleo menor lá com alguns profissionais que validam o que a gente faz, mas nós trabalhamos de maneira personalizada.” – argumenta.

Sobre a sua rotina de trabalho, Tereza conta que hoje está mais ligada à diretoria executiva da empresa, mas, além disso, dá consultoria e capacitação sobre Educação a Distância nas universidades: “Então acabo trabalhando com educação nesse sentido” – argumenta. E ao falar sobre o futuro, diz que espera que a empresa cresça mais, mas não só isso: espera que a Educação a Distância seja vista com bons olhos porque ainda percebe muita resistência.

A gente sabe que tem muita gente com resistência e às vezes elas têm resistência com razão, porque existem muitos projetos mal feitos, muita coisa mal feita, então a minha ideia é contribuir no sentido de que o que passa por nós pelo menos é bem feito. Então é um lado onde a Educação a Distância não vai ficar em termos de menor valor, ou ser vista como algo que não dá conta do seu propósito educacional.

No fim da entrevista, dizemos para Tereza: “Para finalizar, já que você coordenou um curso de Pedagogia, gostaria de falar um pouco sobre o currículo do curso e do quanto ele prepara para o exercício profissional?”. E ela diz:

Em relação ao currículo da Pedagogia e o quanto ele prepara para a realidade, pro dia a dia, eu vejo que o pedagogo precisa ser melhor preparado no sentido das tecnologias, porque não é porque eu vou trabalhar com a Educação Infantil que não existe a tecnologia. Hoje se fala em robótica nas Séries Iniciais, na Educação Infantil, e eu vejo que a maioria das matrizes curriculares não trazem nada sobre mídia e conhecimento, sobre a Educação a Distância, sobre tecnologia educacional, enfim... [...]. O que a gente não pode é querer criar uma escola diferente do mundo que existe hoje, e aí a escola não vai ser agradável, porque quando a gente falava antigamente de vídeo na escola existia uma crítica danada, mas é que as pessoas não sabiam usar, elas achavam que era botar um vídeo e deixar lá e tudo mais, então hoje as pessoas ainda têm bastante crítica em relação a várias questões tecnológicas. E

aí a escola fica chata, fica enfadonha, o aluno não quer, porque está muito diferente do que ele encontra na casa dele - porque por mais simples que seja ele tem acesso à tecnologia e a escola ainda resiste em ser bastante tradicional. Então eu acho que essa aí seria uma das questões que eu coloco assim do que a Pedagogia está deixando a desejar na preparação do profissional para o mundo do trabalho, porque o que a gente vive é no mundo do trabalho, não adianta querer não pensar em termos tecnológicos, financeiros, porque hoje a gente vive em um país capitalista e tem que sobreviver, infelizmente é essa a realidade que se tem, então estar em consonância com a realidade é buscar os espaços que existem para a educação e para o pedagogo.

3.3.6 O percurso formativo e a inserção profissional de Neide – as narrativas da entrevistada

Neide é apaixonada pela educação – acreditamos que não tenha maneira melhor para iniciar a sua história. Tem 36 anos, é casada e tem dois filhos. Conta que a Pedagogia era a sua primeira opção de curso no vestibular, mas teve que fazer a inscrição escondida da mãe “por todo aquele relato sobre a profissão do professor, do quanto é difícil, do quanto não valorizavam e tudo mais” – afirma. No mesmo ano em que passou para Pedagogia na UDESC também passou para Farmácia na UFSC, mas optou pelo que queria que era a Pedagogia. Ela considera que teve muita formação densa e com ótimos professores – conta que desde a primeira fase gostaria de ter participado de um grupo de pesquisa, mas por questões financeiras teve que ir para o mercado de trabalho. Conta que gostaria de ter escolhido orientação ou supervisão como habilitações no

último ano do curso, mas como não tinha Magistério optou por fazer Séries Iniciais.

Enquanto cursava a graduação começou a trabalhar em escolas: “Trabalhei alguns meses na Educação Infantil em uma escola. Dessa escola [...] eu fui para a fundação de educação especial de Santa Catarina.” – conta. Neide engravidou no primeiro ano de faculdade, mas não parou de estudar e não pegou licença maternidade, pois levava a filha para a UDESC e conseguiu uma vaga na creche anexa à fundação onde trabalhava. No entanto, como o trabalho era distante de sua casa, “virou um transtorno muito grande e chegou um momento que daí eu saí de lá, que não dava mesmo. Estava ficando pesado, tanto pra mim quanto pra ela.” – desabafa.

Quando finalizou a sexta fase do curso de Pedagogia, seus estudos foram interrompidos, pois seu avô estava com câncer e ela morou durante dois anos no interior de Santa Catarina, cuidando do escritório de contabilidade da família. Para não abandonar os estudos, transferiu o curso da UDESC para a Unoesc, mas conta que conseguiu validar apenas uma disciplina. “Foi um ano e meio assim muito bom em termos de aprendizado, eu tive disciplinas que eu não tive aqui porque o currículo não fechava [...], o que eu aproveitei foi muito bom pessoalmente e pra conhecimento. Pra currículo eu não pude validar [...]” – relembra.

Depois de dois anos seu avô se recuperou e sua avó ficou doente, então vieram para Florianópolis fazer seu tratamento aqui: “Voltei pra Florianópolis dentro de uma ambulância com a minha filha e com a minha vó.” – conta. Quando sua avó melhorou, Neide começou a dar aula em uma escola particular em Canasvieiras e quis voltar para a UDESC para terminar o curso de Pedagogia: fez novo vestibular e passou. Validou as

disciplinas até a sexta fase e, além da sétima e oitava fase, cursou mais três disciplinas do novo currículo. “Trabalhava à tarde, estudava de manhã na UDESC e durante um período trabalhava à noite. [...] à noite era um quebra galho, eu trabalhava na Telesc, na Brasil Telecom, pra somar aí.” – conta. Além da dupla rotina de trabalho, Neide ainda cuidava da filha.

Depois desse emprego, trabalhou mais alguns anos no Colégio Parque São Jorge e nesse período fez a sua especialização em Orientação, Supervisão e Gestão escolar. Durante a especialização engravidou do seu segundo filho e por conta de uma gravidez de risco saiu da sala de aula e foi fazer assessoria para a direção, na mesma escola em que estava trabalhando. Sobre essa experiência, diz: “Foi bacana porque eu tinha a ideia do todo da escola e não deixava de interagir também com as professoras”. Para não interromper os estudos, quando seu filho nasceu, ele a acompanhava nas disciplinas.

Depois que terminou a especialização Neide afastou-se das salas de aula e abriu o seu próprio negócio: uma loja. Conta que o marido também já tinha negócio próprio e resolveu optar por esse caminho. “E era engraçado que todas as pessoas que eu conhecia da educação eram minhas clientes, até a professora que hoje foi minha orientadora era minha cliente também.” – relembra.

Neide teve o seu primeiro contato com a Educação a Distância no mercado de trabalho: “A minha graduação é bem antiga. Quando eu estava na sétima fase é que começou a Educação a Distância da UDESC [...], a nossa turma estava indignada que ia ter, porque iam ter o mesmo diploma que o nosso” – admite ela, dizendo que tinha uma visão totalmente distorcida da Educação a Distância. Em 2008 resolveu voltar a trabalhar com

educação e achou uma vaga de “desenho educacional” no jornal – conta que se inscreveu e foi pesquisar o que era. Por fim entrou nesse emprego, na Unisul, na equipe de desenho educacional: “Trabalhava com uma equipe que trabalhava com avaliação da aprendizagem, [...] desde a formação de professores, como elaborar uma questão, de todas as implicações que tem a avaliação da aprendizagem e as provas, enfim [...]”. Lá também foi professora tutora de uma disciplina de Sociologia da educação e foi orientadora de TCC no curso de Pedagogia. Neide conta que algumas dessas funções foram exercidas em paralelo.

Em 2012 finalizou o mestrado em Educação, também pela UDESC. Sua pesquisa foi sobre a avaliação da aprendizagem *on-line*. Fez um estudo de caso com os alunos de graduação do curso de Gestão Pública do IFSC. Neide conta que teve uma rica experiência durante o mestrado: participou de congressos nacionais e internacionais e sente orgulho de ter em sua banca de defesa um renomado professor da área. Neide fala com muito carinho de sua orientadora: “Eu faço propaganda dela mesmo porque ela é a melhor orientadora que existe”. Mesmo depois do mestrado, afirma que não perdeu o vínculo com a universidade, pois participa de um grupo de pesquisa: educação e cibercultura. “[...] onde eu for, eu preciso participar disso, não posso ficar longe da universidade. – afirma. E explica:

Eu acho que isso é muito importante para o profissional que trabalha no mundo corporativo ou que trabalha numa empresa de EaD, enfim, qualquer empresa. É pedagogo e trabalha numa empresa, não pode perder esse vínculo com a academia, com a universidade, com grupo de pesquisa, porque você precisa estar

inserido, precisa estar trocando, você precisa fazer esse contraponto de um lado pro outro e do outro lado pro outro também. Isso faz com que o trabalho também seja realmente educação e essa é a minha maior preocupação, não importa onde eu estiver, estarei fazendo educação.

Ela demonstra essa preocupação e, pela sua trajetória, percebemos o quanto esse vínculo com a educação é forte, por mais que esteja no meio empresarial: “Desde 2011 participei do comitê científico da Jornatec do Senac [...]. Participei do projeto Conexão do Senac que é uma ação de educadores e gestores nos municípios. [...] Na UDESC, ano passado, também na formação de tutores em um seminário que eles têm anual”. Além disso, ela defende a importância de um pedagogo passar “pelo chão da escola”, pois essa vivência foi o que a constituiu uma profissional melhor: “É isso que faz a construção de um profissional mais completo, com uma visão mais estratégica, ampla, pelo menos eu penso assim.” – defende.

Quando terminou o mestrado Neide ainda estava trabalhando na Unisul e recebeu uma proposta de sua empresa atual. Conta que não queria sair e que colocou vários empecilhos¹⁹, mas ao mesmo tempo buscava novos desafios: queria conhecer todas as possibilidades de atuação de um pedagogo e acreditava que uma empresa de EaD poderia lhe dar outra visão, já que estava saindo de uma instituição de ensino para uma empresa que era “fornecedora de serviço para instituição”. E fala com bastante entusiasmo da sua primeira experiência dentro da nova empresa, dizendo

¹⁹ Entre esses empecilhos, disse para a empresa que tinha um vínculo com o grupo de pesquisa na universidade e que não gostaria de perder esse vínculo, e eles aceitaram.

que no seu primeiro mês teve o desafio de um projeto chamado “Empreender no campo”: “[...] e todo mundo fala que é meu filho. Eu tenho mesmo um carinho especial porque você consegue ver lá na ponta – era um curso *on-line* pro Senar em parceria com o Pronatec para formação de instrutores [...].”

Neide é analista educacional e conta que é referência nas questões educacionais, tanto para o IEA (sua empresa) como para as empresas parceiras. Além disso também presta consultoria para os clientes: diz que nem sempre o que o cliente quer condiz com o que é possível ou com o que é melhor. Conta que tem responsabilidade em relação ao desenvolvimento profissional da equipe de tutores e monitores e também de outros analistas. “Desde o início de um projeto de um curso a gente tem atuação, desde que ele é projetado, é o que eu te falei, essa consultoria interna, essa análise educacional.” – afirma.

Quando perguntamos o que ela traz da Pedagogia para o seu trabalho atual, ela responde:

Da Pedagogia eu acredito que são os fundamentos da educação, enfim, se for pensar lá da minha graduação mesmo eu acho que tudo eu trago, porque assim, eu lembro que na época a gente achava muito chato ter que passar por quatro semestres de estatística, pra que isso né? Então tudo, até a estatística, tudo faz parte sabe. A formação que eu tive foi essencial, tanto é que quando eu estava na Unisul eu só fui ministrar a disciplina de Sociologia da educação, uma pedagoga ministrando Sociologia da educação e não um sociólogo, por conta da minha formação. [...] a Pedagogia te dá uma visão muito ampla. [...] eu não acho que a Pedagogia unifica na Educação Infantil ou unifica nas

Séries Iniciais, sabe. E muito depende também da busca desse aluno na formação, quando você tá na graduação né, o que ele busca, se ele vai além daquilo que está sendo colocado pra ele [...]. Então é isso que fica da Pedagogia, é que ela dá uma visão muito ampla de educação e é essa base que às vezes falta pra alguns profissionais que trabalham com educação.

Neide afirma que voltaria a dar aula: “Durante o mestrado eu fiz dois estágios docência, um no curso de História e outro no curso de Pedagogia e foi bem bacana [...], isso me atrairia também de repente, ministrar aula na universidade”. Comenta que na igreja que frequenta também faz um trabalho voluntário, capacitando outras professoras. Mostra que a sua ligação com a docência e com a educação em geral é muito forte, independente de trabalhar em uma escola ou em uma empresa.

Sobre o futuro, Neide diz que espera não trabalhar tanto e ter mais tempo para os filhos. Mostra-se muito religiosa e diz que espera poder viver bastante ao lado da família.

Eu acho que eu já sou o que eu quero, já sou realizada profissionalmente. Lógico que tem umas coisas que de repente eu gostaria, mas se não vierem não tem problema entende, eu não vou morrer por causa disso, que é a vontade de dar aula na universidade oficialmente [...]. Enfim, de fazer educação onde quer que eu esteja, seja no papel de professor, seja no papel de analista educacional, seja em um papel de consultoria educacional, onde eu estiver fazendo educação, e sempre com um propósito maior. [...] Acho que o importante é a gente ser feliz com o que a gente tem. [...] Então é lógico, tem algo que eu acho

que a gente sempre quer mais né, e precisa também, que é a valorização financeira. Hoje eu acho que isso eu quero ainda sabe, eu já me sinto valorizada, mas eu acho que, diante de toda questão educacional e de tudo, de mercado mesmo [...].

3.3.7 O percurso formativo e a inserção profissional de Iara – as narrativas da entrevistada

Iara tem 40 anos, é natural de Alfredo Wagner, mas com 15 anos de idade veio morar em Florianópolis para estudar. Formou-se em Pedagogia com habilitação em orientação educacional em 1996 e conta que sua primeira opção de curso no vestibular era o curso de Direito, mas tinha uma prima que havia feito Pedagogia e, por fim, interessou-se pela área, pois se identificou com o que fazia. Afirma que quando entrou no curso seu objetivo profissional era trabalhar como orientadora educacional em escolas, mas durante o curso conseguiu uma bolsa para estagiar no Lantec (laboratório de novas tecnologias da UFSC) e essa experiência mudou o rumo do seu percurso formativo e profissional: “Toda a minha experiência profissional está calcada na Educação a Distância” – afirma.

Iara conta que por meio da bolsa de pesquisa no Lantec teve a oportunidade de participar da primeira iniciativa de Educação a Distância em Santa Catarina: o programa Salto Para o Futuro, oferecido pelo MEC. “Eu faço parte do início da Educação a Distância em Santa Catarina. Então eu fazia pesquisa de campo [...], eu fazia entrevistas como você.” – relembra. No momento em que ingressou nessa pesquisa, também começou a estudar sobre essa modalidade de ensino e diz que “ainda era uma modalidade muito, muito nova, tinham muitas críticas sobre a Educação a Distância, ninguém

apostava em Educação a Distância.”. Ela permaneceu com essa bolsa de pesquisa até o final da graduação e seu único contato profissional em ambientes escolares durante o curso foi por meio dos estágios obrigatórios: “Fiz estágio como orientadora educacional, fiz estágio como professora, que fazia parte do currículo, eu observei que o meu direcionamento tinha que ser em Educação a Distância.” – defende.

Depois de se formar, como o seu objetivo profissional não era o ensino presencial, Lara continuou procurando uma oportunidade de trabalhar com Educação a Distância.

Naquele período ali a engenharia de produção lançou um laboratório de Ensino a Distância onde eles ofereciam cursos de mestrado e doutorado via web conference para o Brasil inteiro. E aí o que aconteceu, o LED na época fez também uma parceria com a Secretaria de Educação aqui do Estado de Santa Catarina pra formar professores na área de tecnologia. E aí a [nome da pessoa], que coordenava esse projeto, me convidou para fazer parte da equipe, como ela já conhecia o meu trabalho, então atuou eu e mais outra moça formada em Psicologia como tutoras desses cursos.

Depois de formada, conforme demonstra em sua fala, seu primeiro vínculo empregatício foi com a UFSC, onde atuava como tutora de cursos a distância. Nessa época a EaD ainda utilizava o meio impresso como principal recurso e Lara atuava na correção de atividades que os alunos encaminhavam para obterem o certificado. Ela relembra: “Como era via material impresso, eles tinham até a possibilidade de nos encaminhar dúvidas via fax, via correio postal, mas como demorava muito,

era um processo bastante moroso, então isso quase não se configurava”. Com o término desse projeto, ela foi convidada para trabalhar como monitora dos cursos de mestrado e doutorado via videoconferência, que aconteciam na mesma universidade. Nessa fase lara também começou a fazer algumas disciplinas no mestrado.

Fez mestrado em Mídia e Conhecimento, pelo programa de Engenharia de Produção, enquanto atuava como monitora. Em seguida foi convidada para atuar como gestora pedagógica de cursos de especialização *on-line* (em outro setor do LED): “Ali começou a primeira experiência via internet de Santa Catarina. Era uma especialização para a BUNGE²⁰, para os engenheiros da BUNGE.” – afirma. Nessa fase lara conta que desempenhava três papéis: gestora pedagógica, conteudista e tutora. Permaneceu na UFSC de 1997 até 2004, quando recebeu um convite de sua atual empresa: “Como eu já tinha experiência e já estava terminando o mestrado, eu fui convidada pra me unir à equipe.” – conta.

lara conta que nessa empresa entrou para fazer a gestão de um curso que estava sendo desenvolvido para o Sebrae nacional. Conta que foi uma experiência desafiadora e de muita responsabilidade, o que a fez perder algumas noites de sono. Permaneceu na gestão de cursos a distância até 2007, quando engravidou de seu primeiro filho e descobriu que tem trombofilia, uma doença que, segunda ela, engrossa o sangue da mãe e não manda oxigênio e nem sangue necessário para o feto, que pode morrer. Seu filho nasceu prematuro e quando completaram os quatro meses de licença maternidade, ela decidiu que deixaria a empresa para cuidar do bebê. Quando foi comunicar a empresa sobre

²⁰ A BUNGE é uma multinacional de agronegócio e alimentos.

a sua decisão, Lara conta que recebeu uma proposta: “Tanto o presidente como a gerente na época me fizeram a proposta então pra que eu fizesse *home office* até que o bebê ficasse maior. Aí eu fiz *home office* até o bebê ter um ano e nove meses, aí voltei pra empresa”.

Quando retornou da sua primeira gravidez, Lara deixou a gestão e passou a “coordenar uma equipe de orientação educacional para todos os tutores dos projetos que o IEA oferecia”. Em seguida, ela conta que, nessa trajetória dentro da empresa onde atua, já assumiu diferentes funções:

Eu fiz tudo que você pode imaginar ao que se refere à Educação a Distância, menos projetos para vender, a parte comercial eu nunca tive interesse em atuar. Então toda a parte que se relaciona ao processo de ensino e aprendizagem eu atuei, toda, desde a elaboração de conteúdo, de formação de professores, formação de tutores, atendimento ao aluno, enfim, desde a preparação de um curso inicial, passando pela matrícula dos alunos, a entrega dos certificados e a pesquisa de impacto pós-curso. Então todos os processos eu já trabalhei, todos os processos que comportam um projeto de Educação a Distância né.

Em 2011, Lara engravidou novamente e, como já sabia da sua doença, tomou precauções desde o início.

Os dois bebês nasceram com muitas alergias, eles têm uma restrição alimentar bastante séria. E aí, por conta disso, eu preciso amamentar, porque eles não podem tomar leite por exemplo. Enfim, não podem tomar leite e várias outras substâncias. E aí novamente quando deu

quatro meses eu fui na empresa e disse: olha, eu agradeço muito, mas infelizmente não tenho como seguir. Aí novamente eles fizeram a proposta: lara, não se desliga, faz home office. Aí eu perguntei: tá, mas por quanto tempo? Ah, o tempo que você quiser. Aí então eu mudei pra Alfredo Wagner para ter uma vida mais natural, mais tranquila, pra poder criar eles com mais tranquilidade sabe, comendo coisas mais naturais, enfim, tendo um ar mais puro e menos estresse. E aí estamos aqui por enquanto, quando eles crescerem eu quero retornar para algum lugar, até porque eles precisam estudar né, Monike.

Iara demonstra preocupação em voltar para Florianópolis para que seus filhos possam ter um “segundo grau mais forte”, como ela afirma. Além disso, conta que deseja voltar para terminar o doutorado na UFSC: antes de se mudar tinha começado a fazer o doutorado e trancou a matrícula depois que terminou as disciplinas obrigatórias.

Quando engravidou pela segunda vez estava atuando como gestora, mas quando iniciou o *home office* passou a assumir a função de analista educacional: “Junto com a equipe a gente concebe, apoia, valida as soluções de EaD que o IEA faz”. Explicando melhor a sua função atual, ela conta: “A gente orienta o conteudista a fazer o conteúdo de acordo com as necessidades do público-alvo e de acordo com as características do curso, depois a gente analisa o conteúdo pra ver se ficou a contento, que é o que a gente chama de análise pedagógica”. Iara conta que somente depois dessa análise o conteúdo irá para o *designer* educacional, para que ele faça adaptações no roteiro e encaminhe para a criação da identidade visual. Além da análise do conteúdo, os analistas educacionais

também são os responsáveis pela formação e pelo acompanhamento dos tutores durante todo o curso: analisam os relatórios dos cursos diariamente para que possam diagnosticar possíveis problemas antes que eles se instalem.

Quando perguntamos se ela gosta do que faz, Iara responde: “Eu amo o que eu faço, Monike”. E justifica:

Porque mesmo estando dentro de uma empresa [...] eu trabalho com processo de ensino e aprendizagem, eu trabalho com formação. E é interessante que o resultado é a curto e médio prazo e isso motiva bastante. A gente consegue evidências, consegue vislumbrar, consegue ter controle do planejado com o executado. Então isso é bastante gratificante. E sem contar que a gente trabalha também com cursos de larga escala, então de uma certa forma a gente também está contribuindo aí pra formação, pra democratização do saber dos brasileiros, tanto em relação a pessoas que estão no meio urbano como as pessoas que estão no meio rural, que são bastante carentes de informação e de formação, então a gente está chegando a essas pessoas também.

Iara demonstra orgulho em participar de uma iniciativa de educação voltada para o meio rural. Além disso, explica que a sua empresa produz materiais em diferentes mídias, para que consigam atender também as pessoas que ainda não têm computador: material impresso, *pen drive* e ensino *on-line*. “E, além disso, a gente tem tutoria gratuita via 0800 diariamente, então é um projeto bem bacana.” – conta.

Durante a entrevista, demonstra que considera que a sua atuação profissional é totalmente pedagógica:

Eu posso dizer hoje que se eu não tivesse a formação inicial em Pedagogia eu não teria bases teóricas consolidadas pra trabalhar. Porque o meu trabalho é orientação educacional, é processo de ensino e aprendizagem o tempo todo. E eu trouxe essa base do curso de Pedagogia.

Iara defende que o embasamento teórico dado pelo curso é a essência de seu trabalho e que os demais conhecimentos que adquiriu foram complementares. Argumenta que a parte tecnológica e “a parte de mostrar outras possibilidades que não fossem só o presencial” o curso não proporcionou, “mas em contrapartida consegui levar em paralelo por conta da bolsa de iniciação científica” – conta. Segundo ela, optar pela Educação a Distância empresarial foi uma questão de formação: “O meu foco é em Educação a Distância, é a minha especialização toda, todos os artigos que eu publiquei, enfim, todas as pesquisas que eu fiz desde a minha graduação [...]”. E completa: “E como na minha época ações de Educação a Distância ainda estavam muito voltadas pra empresas [...] então eu fui pro meio corporativo”.

Mas é interessante que toda a minha atuação, todo o meu agir, é como se eu estivesse em uma instituição, é uma instituição educacional. Em nenhum momento eu faço essa distinção, sabe: eu devo fazer isso porque eu estou em uma instituição privada, eu não vou fazer isso porque eu estou em uma instituição privada. Eu não faço essa diferenciação. A única diferenciação que tem que eu observo de uma instituição privada pra uma pública, por exemplo, é que em uma privada a gente tem metas a cumprir, mais claras. Não vou te dizer que na pública não

tenha, mas assim, o meio corporativo você sabe que é algo muito mais antenado a esse tipo de coisa, porque tem toda uma visão mercadológica, mas o meu trabalho é puramente pedagógico mesmo. [...] Uma coisa é certa, Monike, qualquer ação que envolva processo de ensino e aprendizagem é meramente pedagógica.

Sobre o futuro, Iara diz que espera viver bastante para cuidar dos filhos. Seu maior desejo é continuar conciliando a maternidade e o exercício profissional até que seus filhos cresçam. Quer retornar para o doutorado e continuar na área da Educação a Distância: não descarta a possibilidade de atuar como pessoa jurídica, dando consultorias nessa área. Acredita que precisa se especializar sempre, pois a produção exacerbada de novas tecnologias exige isso – “e sempre com aquele cuidado de não cair simplesmente no modismo né, então esse é o maior desafio pra nós” – completa.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Analisar a fala das entrevistadas permitiu que formulássemos algumas categorias de análise: o afastamento da docência, as contribuições da Pedagogia no mundo corporativo e o “circuito faiscante” dos empregos no mundo corporativo. A três categorias de análise surgiram a partir de um comparativo entre as falas das entrevistadas:

Tabela 1

HABILITAÇÕES	
Habilitação em Educação Infantil	Leonor, Anamara
Licenciatura plena em Pedagogia	Thalita, Ana Clara
Habilitação em Séries Iniciais	Neide
Habilitação em Administração Escolar	Tereza
Habilitação em Orientação Educacional	Iara
CARACTERÍSTICAS/ESCOLHAS COMUNS	
Desistiram da docência por: baixo salário, horas extras de trabalho, falta de mobilidade dentro da profissão.	Leonor, Thalita, Anamara e Ana Clara
Na hora de prestar vestibular, não tinham como primeira opção (ou como única opção) o curso de Pedagogia.	Leonor, Thalita, Anamara, Ana Clara e Iara.
Defendem que a Pedagogia foi essencial para o trabalho que exercem hoje, principalmente as questões ligadas à didática.	Todas as entrevistadas.
Atuam em empresas que desenvolvem serviços de Educação a Distância.	Todas as entrevistadas.
Afirmam que não voltariam a dar aula.	Leonor e Ana Clara.
Afirmam que ainda estão envolvidas com atividades docentes.	Tereza e Neide.

PARTICULARIDADES	
Nunca atuou como docente.	Iara
É empresária – dona de uma empresa que presta serviços voltados para a Educação a Distância.	Tereza

Com base nessas falas e no referencial teórico selecionado, a primeira categoria de análise irá abordar as motivações dos pedagogos para que tenham se afastado das salas de aula e buscado os espaços corporativos. A segunda trará, a partir das falas das entrevistadas, as contribuições da Pedagogia no mundo corporativo – os enlaces entre o empresarial e o pedagógico. E a terceira discutirá o poder de atração do mundo corporativo, principalmente do ponto de vista financeiro e “crescimento profissional”.

4.1 O “AFASTAMENTO” DA DOCÊNCIA

Afastar-se²¹ da docência na educação escolar para atuar em espaços corporativos ligados ao desenvolvimento de cursos de capacitação a distância foi o que aconteceu em todas as trajetórias narradas – mesmo que por diferentes motivações, atualmente nenhuma das entrevistadas atua no magistério da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio (funções que estão previstas na LDB para o curso de Pedagogia). O afastamento nem sempre está ligado à desistência: perceberemos por meio de suas falas que algumas não se desligaram totalmente da profissão e que afirmam que

²¹ Nem todas as entrevistadas perderam o seu vínculo com a docência, mas atualmente todas estão afastadas das salas de aula (temporariamente ou não), por diferentes motivos.

voltariam para as salas de aula. Em contrapartida, outras afirmam que hoje não voltariam.

A entrada no mercado de trabalho é permeada pelo desejo de reconhecimento e ascensão profissional. Entretanto, “o fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa”. (DUBAR, 2012, s.p.).

Na docência, por mais que tu tenha oportunidade, tem que ser também uma coisa que está te fazendo bem, né. Não adianta tu tentar, ah, vou trabalhar como efetivo da prefeitura 40 horas e depois tu vai ser um desses efetivos estressados, então não adianta. E quando eu saí e comecei outra faculdade foi justamente por isso. (Entrevista realizada com Leonor).

Em sua fala, Leonor fala sobre “efetivos estressados” como alguém que conviveu de perto com essa realidade. Talvez esse tenha sido um dos fatores que a fez pensar no futuro e optar por afastar-se da docência.

Oliveira (2004) compreende que o trabalho docente vem sofrendo certa desprofissionalização e isso pode ser decorrente de mudanças na gestão e na organização do trabalho docente nas últimas décadas. Segundo a autora, “as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129) E a partir de então os sistemas escolares estão cada vez mais empenhados em formar os indivíduos para o mercado e para a empregabilidade. Essas reformas alteram as políticas educacionais e, em consequência, impactam na configuração das redes públicas de ensino: reconfiguram

“aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130) Como consequência disso, a autora afirma que cada vez mais o professor assume e responde por exigências que “estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Essas exigências contribuem para que aconteça um processo de desvalorização do professor e, como resultado, faz com que os profissionais da área tenham um acúmulo de funções e se sintam sobrecarregados.

Falando sobre as mesmas reformas citadas por Oliveira, Evangelista e Triches (2012, p. 190) argumentam que nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNP) “a gestão é colocada como estratégica, pois se entrelaça com responsabilização, resultados cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo - assim como numa empresa.” Tendo em vista essa nova configuração proposta para o trabalho docente, as autoras dizem que existe um “processo de reconversão do professor em superprofessor, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 191) As tarefas e demandas docentes vêm aumentando consideravelmente e espera-se cada vez mais desses profissionais – pode ser que a sua principal tarefa, que deveria ser a pesquisa e o ensino, esteja sendo deixada em segundo plano em decorrência de todas essas responsabilidades atribuídas a esses profissionais.

Falando sobre a participação de pais e alunos nos colegiados onde são discutidas as práticas pedagógicas e os métodos avaliativos, Oliveira aponta que

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Nesse contexto, uma das entrevistadas reclama dessa realidade dizendo que “nenhum advogado quer ser médico e nenhum médico tenta ser um advogado, nenhum administrador tenta ser um fisioterapeuta. Agora o que tem de pessoas de outras áreas querendo ser professor, tu não tem ideia.” (Entrevista realizada com Sonia). Essa fala reforça o que foi dito por Oliveira (2004) sobre a desprofissionalização dos professores, quando a autora faz uma crítica à ideia de que a prática pedagógica e os entornos escolares não são assuntos que dependem de especialistas e que podem ser discutidos por leigos. Dentre esses “leigos” estão os pais dos alunos, que principalmente em escolas particulares têm ainda mais abertura nas decisões tomadas no ambiente escolar. Sobre isso, Oliveira (2004, p. 1135) explicita:

Um bom exemplo é a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais. Muitos professores vêem-se ameaçados quando a

chamada “caixa-preta” da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização.

O envolvimento dos pais em decisões sobre os conteúdos pedagógicos não foi uma situação citada nas entrevistas. Entretanto, a cobrança excessiva dos pais quanto ao cuidado com as crianças, principalmente em escolas particulares, foi um fator que influenciou no afastamento da docência de uma das entrevistadas. Ela conta que “é porque os pais, eles têm aquela cobrança, que é normal né, porque eles estão pagando o ensino para os filhos deles e então eles querem atenção exclusiva [...]”. (Entrevista realizada com Leonor).

Em sua tese, Alves (2007) analisa os percursos de inserção profissional de licenciados da Universidade de Lisboa. Entre suas análises, comenta sobre os licenciados na área de humanas, quase todos formados para a docência, “eles foram os que mais viram a sua situação deteriorar-se, no período mais recente. Confrontados com dificuldades crescentes de colocação, é entre eles que a dispersão profissional é maior”. (ALVES, 2007, p. 261). O afastamento da docência foi um fenômeno que marcou a trajetória profissional de todas as entrevistadas, mesmo que por motivos distintos, entretanto todas consideram que continuam realizando trabalhos pedagógicos. Nesse sentido, podemos questionar: a inserção profissional fora dos espaços escolares, mesmo que em atividades ligadas à Educação a Distância, também pode ser considerada uma dispersão profissional? Fica evidente na fala das entrevistadas que elas acreditam que não – reforçam que exercem as práticas pedagógicas atuando com

educação no ambiente empresarial, ou como comenta uma delas, estão explorando “outras faces da educação”.

Na medida em que o curso de Pedagogia forma para a docência e as participantes da pesquisa não exercem a docência (ou pelos menos não exercem a docência prevista como formação para os cursos de Pedagogia), pode-se falar em um tipo de dispersão. Suas inserções em espaços corporativos de Educação a Distância não foram o seu primeiro contato com o mercado de trabalho – com exceção de uma delas, que só conheceu a docência por meio de estágios obrigatórios, todas as outras tiveram a oportunidade de exercer a profissão para a qual o curso direciona. Ou seja, a ida para o espaço de trabalho corporativo não foi uma opção primeira, mas uma alternativa que foi se construindo diante do que vivenciaram no Magistério, ou seja, uma situação adversa. Em suas falas, algumas justificativas para esse afastamento ficam evidentes: salários reduzidos, carga horária excessiva e falta de condições de trabalho (falta de recursos).

Sabemos que o trabalho docente é uma das profissões que sofre “relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Nos últimos anos, o número de contratos temporários aumentou consideravelmente e, “em alguns estados, o número correspondente ao de trabalhadores efetivos” (p. 1140). Ribas (2014, s.p.) argumenta, com base nos dados do Censo Escolar de 2013, divulgados no mês de março, que “28,32% dos 1.787.644 contratos de trabalho da função docente nas redes municipais e estaduais da Educação Básica brasileira são temporários.” E continua dizendo que: “significa que 527.781 contratos para atuação como professor são realizados sem vínculo empregatício com o serviço

público.” Além disso, a inadequação quanto ao piso salarial e a falta de um plano de cargos e salários são outros fatores que “têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Esse quadro faz com que muitos profissionais fiquem desmotivados com a sua profissão e busquem outras oportunidades no mercado de trabalho – e algumas dessas oportunidades encontradas exigem uma qualificação menor do que a que esses profissionais possuem.

Abandonar a docência por empregos que exigem uma qualificação mais baixa pode estar relacionado com o fato de que “a valorização salarial do magistério tem desconsiderado a experiência profissional acumulada do professor e sua formação acadêmica ao longo dos anos.” (RABELO, 2010, p. 72). Em contrapartida, muitas empresas privadas já possuem planos de cargos e salários que garantem uma valorização salarial de acordo com o tempo de experiência e com os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos. Rabelo (2010, p. 72) afirma que a remuneração do professor primário está muito próxima “das profissões para as quais são necessárias habilitações acadêmicas muito menores, por exemplo, recebendo menos que pedreiro, vendedor, carteiro, motorista de ônibus [...]”.

Na fala de quase todas as entrevistadas a questão salarial apareceu como uma motivação para o afastamento da docência e a busca por oportunidades em espaços corporativos vinculados a serviços de capacitação. Utilizando a fala de uma delas como exemplo, quando fala sobre o principal motivo para a busca de outras oportunidades de trabalho, podemos confirmar isso: “O principal motivo foi o financeiro. [...] vai para as escolas privadas, se for Educação Infantil, Séries

Iniciais, o salário é de razoável para baixo na minha visão, considerando as outras áreas de atuação do pedagogo.” (Entrevista realizada com Ana Clara).

Segundo Rabelo (2010, p. 73), o salário do professor primário também é menor do que o salário de outros professores e profissionais da educação, que algumas vezes têm uma carga horária de trabalho menor, “o que causa nele um desejo de progressão na carreira para essas outras áreas da educação [...]”. Este foi outro fator que conseguimos confirmar a partir das falas das entrevistadas – comentam que voltariam para as salas de aula se tivessem a oportunidade de tornarem-se professoras universitárias: “Talvez eu iria para alguma universidade voltar como docente de alguma graduação, mas para a sala de aula de Séries Iniciais, que é o que a minha formação na graduação direcionou, não voltaria.” (Entrevista realizada com Ana Clara).

Barros et al. (2001) afirmam que o salário do educador não acompanha os salários das ocupações de outros setores de serviços e pode ser que isso influencie na busca por outras oportunidades. Sabemos que não só a profissão docente sofre com a precarização do setor de serviços – as empresas e a produtividade crescem geralmente em um ritmo mais acelerado do que os salários dos trabalhadores. Em uma pesquisa realizada junto a atendentes ativos e receptivos em Centrais de Teleatividades (CTAs), Oliveira (2009) afirma que o piso salarial desses profissionais da área de vendas fica em torno de quinhentos reais – “a remuneração final pode ser ampliada com o cumprimento de metas e/ou pelo ganho de alguns prêmios, o que pode elevar os vencimentos para oitocentos reais (...)” (p. 128). Ou seja, além da baixa remuneração, parte do salário está atrelada às metas estabelecidas pelos empresários.

Entretanto, constatamos que todas as participantes da pesquisa continuam atuando no setor de serviços, em empresas que vendem serviços educacionais para órgãos públicos, universidades e empresas com os mais diferentes segmentos. A partir de suas falas e trajetórias, percebemos que acreditam que na carreira docente a progressão de cargos e salários é um processo moroso: “Pra eu sair da sala de aula, pra eu deixar de ser professora, o meu próximo passo era ser coordenadora. E é um passo bem longo [...], ia trabalhar mais dez anos como professora para conseguir.” (Entrevista realizada com Thalita).

Em pesquisa realizada junto à Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – realizada anualmente pelo IBGE - (PNAD), entre os anos de 2006 e 2009, Britto e Waltenberg (2014, p. 28) constatam que “enquanto a escolaridade média dos professores era de 14,8 anos, este número chegou a 11,9 anos no caso do funcionalismo público e 9,4 anos para os empregados do setor privado”. Isso demonstra que, diferentemente do que se espera, o grau de escolaridade nem sempre acompanha as expectativas salariais dos trabalhadores. Aliado a esse fator, nossas entrevistadas também afirmam que suas cargas horárias de trabalho não correspondiam ao período em que permaneciam na escola: por falta de horas para planejamentos ou preparação de atividades extracurriculares, muitas vezes precisavam levar trabalho para casa ou fazer horas extras no próprio local de trabalho, sem que pudessem cobrar por essas horas trabalhadas. Sobre isso, Thalita diz que na empresa ela consegue trabalhar oito horas diárias e na escola afirma que sempre trabalhava um pouco mais: “Trabalha em casa, trabalha, enfim, em qualquer lugar, porque tu tem que fazer pesquisa, tu sempre tem o antes e o depois né. Tem que pesquisar,

depois tu tem que sentar para fazer a avaliação, tu tá sempre trabalhando.”

Continuando os relatos sobre a pesquisa junto ao PNAD, Britto e Waltenberg (2014, p. 27) dizem que “como esperado, professores realmente trabalham menos horas que outros profissionais [...]. Entretanto, deve-se considerar que os professores raramente declaram o número de horas efetivamente trabalhadas”. E essa informação vai ao encontro do que constatamos nas entrevistas: as horas de trabalho utilizadas com pesquisas, preparação de aulas, correções de provas etc. não são contabilizadas dentro da carga horária semanal do educador. Anamara, por exemplo, nos contou que gostava de suas experiências em sala de aula, mas reclamou que a quantidade de trabalho sempre ultrapassava a sua carga horária de trabalho diária: “Lá na ONG, em Blumenau, eu fazia [...] relatório descritivo de cada criança. Eu não tinha computador em casa disponível para mim, eu tinha que ficar na escola fazendo [...], eu levava quase uma hora e meia a mais todo dia só pra fazer aquele descritivo no final do bimestre.” - relembra. Anamara diz que tentou arrumar uma forma dessas horas serem recompensadas financeiramente, afinal, ela estava trabalhando. “Aí eu fui lá e tinha um caderno né, pra botar as horas, aí eu fui lá e escrevi no caderno que eu fiquei de tal hora até tal hora e justifiquei do lado: fiquei fazendo relatório descritivo de cada criança.” - conta. Mas lembra que a sua tentativa não deu certo, pois sua coordenadora dizia que esse tipo de trabalho não é remunerado.

Esse é outro fator determinante para que muitos docentes optem por afastar-se das salas de aula: as horas a mais que precisam trabalhar diariamente para que possam cumprir o seu trabalho de maneira completa. Na fala de três entrevistadas essa situação

ficou em evidência – demonstraram desapontamento por acreditarem que não faz sentido você trabalhar a mais e não receber por isso. Quando questionamos se a mesma situação acontece na empresa em que trabalham hoje, elas garantem que quando existe a necessidade de fazer horas extras, elas são remuneradas (ou em dinheiro ou em banco de horas). E uma delas completa: “Tu tem mais direitos assegurados”. (Entrevista realizada com Anamara). Ela argumenta que na empresa também se sente mais valorizada, mas sua fala demonstra que essa valorização nada mais é do que a garantia de que, se trabalhar além de suas oito horas diárias, irá receber uma recompensa por isso. Além disso, não conseguimos identificar se ela poderia optar entre fazer ou não essas horas extras propostas pela empresa.

Britto e Waltenberg (2014, p. 31) mencionam que “nota-se que apesar do menor número de horas trabalhadas, quase 30% dos professores têm (ao menos) um segundo trabalho, percentual quase sete vezes maior comparado aos funcionários públicos em 2009.” A necessidade de buscar outro trabalho além da docência é justificado pela necessidade de complementar a renda familiar. Professores com carga horária de vinte horas semanais dificilmente conseguem dedicar-se somente a um único emprego. Entre nossas entrevistadas, isso também pode ser observado. Leonor conta que quando trabalhava como docente lecionava vinte horas semanais como ACT na prefeitura e vinte horas semanais em uma escola particular. Além dela, Neide também nos contou que “[...] trabalhava à tarde, estudava de manhã na UDESC e durante um período trabalhava à noite. [...] à noite era um quebra galho, eu trabalhava na Telesc, na Brasil Telecom, pra somar aí.” Atualmente nenhuma das entrevistadas relatou uma dupla jornada de trabalho e esse fator também pode ser determinante para as suas

inserções em espaços corporativos. Como afirmam Britto e Waltenberg (2014, p. 41), “uma estrutura salarial que não favorece indivíduos com níveis mais altos de educação acaba por penalizar justamente aqueles profissionais que mais se quer atrair, os quais acabam encontrando melhores oportunidades em outras ocupações.”

Sabemos que a falta de condições de trabalho também é um agravante existente em muitas escolas brasileiras: falta de recursos para trabalhar, excesso de alunos em sala de aula etc. Assunção e Oliveira (2009) afirmam que as escolas buscam cada vez mais atender a um maior número de alunos e isso requer ampliação das matrículas, exigindo que mais turmas sejam abertas ou que as mesmas turmas comportem um maior número de alunos. Uma das entrevistadas relatou o seu primeiro contato com a docência:

[...] quando eu comecei a dar aula eu já assumi uma turma. [...] eu tinha 16 crianças de dois anos e meio. [...] eu era muito imatura, muito inexperiente e daí era muita pressão e daí eu fiquei doente. Eu peguei, acho que foram três dias de atestado. Quando eu voltei, a minha auxiliar de sala tinha assumido a turma. E a diretora que tinha colocado a auxiliar de sala para assumir a turma me colocou em outra turma. (Entrevista realizada com Thalita).

Por meio dessa fala, Thalita demonstra que as suas condições de trabalho afetaram a sua saúde. Assunção e Oliveira (2009, p. 361) defendem que “atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho

[...]” e essas situações podem “explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente.” Sem experiência e com uma turma de 16 crianças de dois anos e meio, Thalita se viu pressionada e adoeceu, quando retornou, sua auxiliar de sala, possivelmente uma pessoa também sem experiência, tinha assumido a turma em seu lugar. Assunção e Oliveira (2009, p. 366) afirmam que o adoecimento associado ao trabalho tem ligação com “um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho [...] e a pressão que os leva a certas regras para aumentar sua produtividade”.

Essa pressão com relação à produtividade está presente não só na docência, mas em todo o mercado de trabalho. Atualmente, as empresas buscam pessoas dispostas a desempenhar bem todas as tarefas (que muitas vezes podem não estar exatamente ligadas às áreas de formação profissional) e funcionários que cumpram as metas da empresa (que geralmente estão ligadas à lucratividade). Ainda que isso não tenha aparecido claramente na fala de nossas entrevistadas, entendemos que, mesmo que as horas extras de trabalho exercidas por elas em seus empregos atuais sejam remuneradas, isso não faz com que o trabalho seja menos cansativo – o fato de receberem por horas a mais trabalhadas não faz com que essas horas proporcionem um desgaste físico e mental menor. Além disso, nas diferentes funções ocupadas no setor de serviços existem outros fatores que podem acarretar riscos de doenças profissionais. Em uma pesquisa realizada junto a atendentes ativos e receptivos em Centrais de Teleatividades (CTAs), por exemplo, Oliveira (2009) conta que um de seus entrevistados, um atendente, após um ano na profissão, sofria “[...] uma intensa dor de cabeça que se manifestava no momento em que ele colocava o fone de ouvido e se acentuava

ainda mais ao longo da jornada de trabalho.” (p. 130). Esse é apenas um exemplo, entre tantos outros – alguns, inclusive, podem causar problemas de saúde, desgastes físico e emocional muito maiores do que os causados na carreira docente.

Outro fator apontado nas entrevistas como um argumento para o afastamento da docência foi a falta de recursos disponíveis nas escolas públicas: “Porque escola particular tu se incomoda, mas tem mais estrutura para trabalhar, tu tem os materiais que tu precisa. O salário ainda não é muito melhor do que o de ACT, era mais ou menos a mesma coisa. Só que tu tens os materiais [...]” – argumenta Leonor. A entrevista de Leonor apresentou uma particularidade interessante: desistiu do serviço público porque não tinha condições de atender a uma motivação interna (um desejo, compromisso pessoal), ou seja, queria trabalhar melhor, ter condições de preparar as aulas, mas não tinha tempo e o salário não compensava. Em contrapartida, no ensino privado, ela desistiu porque não tinha condições de atender a uma motivação/cobrança externa (os pais, a escola), ou seja, o mais importante não era o trabalho com as crianças, mas ter que atender ao compromisso da escola com a satisfação dos pais (os clientes).

Por meio de um artigo que interpreta o resultado de diferentes estudos contemporâneos sobre a intensificação do trabalho e a saúde de professores, Assunção e Oliveira (2009, p. 362) argumentam que “o controle do indivíduo sobre o próprio trabalho foi salientado como fator que reduz o nível de estresse e o risco de doenças cardiovasculares e doenças crônicas.” Sabemos que nas escolas, principalmente nas particulares, a autonomia dos professores sofre diversas influências externas: tanto dos pais, como já citamos aqui, quanto dos outros integrantes da instituição escolar

(coordenadores, diretores etc.). Como em qualquer empresa, a escola também possui regras a serem seguidas e o rompimento dessas regras pode acarretar um embate entre o corpo docente e os outros integrantes da instituição escolar.

E isso era cobrado muito de mim, que eu tinha que fazer o que era mandado, só que eu fazia do que era mandado o que eu achava que era certo para aquelas crianças, para aquele momento né. Eu não vou forçar a criança a fazer três folhas de atividades em um dia de chuva, por exemplo, que eles ficam superagitados, porque eles não vão aprender. Então eu fui demitida por causa disso, porque eu questionava. (Entrevista realizada com Thalita).

Para Assunção e Oliveira (2009, p. 362), “por conhecer os seus alunos, o professor pode situá-los em seu contexto sócio-histórico.” A fala de Thalita demonstra que ela conhecia os seus alunos e optava por quebrar as regras impostas pela direção para que pudesse oferecer atividades que considerava mais adequadas aos diferentes contextos, mas tal opção acarretou a sua demissão. Mesmo que nunca tivesse lecionado em escola pública e só conhecesse essa realidade por meio dos estágios obrigatórios durante a faculdade, ela afirma: “[...] na escola pública os professores se impõem mais, defendem bastante a brincadeira, o lúdico. E a escola particular não, os professores não têm tanta voz quanto na pública, então a gente acaba fazendo o que a escola manda [...]”. (Entrevista realizada com Thalita). A partir da fala de Thalita, questionamos: e em seus empregos atuais, nossas entrevistadas têm essa liberdade para executarem seus trabalhos com maior liberdade? Qual o

limite entre os seus desejos e os interesses da empresa? Ainda que em suas falas não tenham explicitado, entendemos que a autonomia de todo trabalhador está sempre atrelada aos interesses das instituições em que atuam e, justamente por isso, é sempre uma autonomia relativa, uma autonomia que depende dos interesses dos empresários, dos clientes etc. Ainda que disponham dessa autonomia relativa em qualquer âmbito do mercado de trabalho, as falas de nossas entrevistadas apontam somente para a falta de autonomia no ambiente escolar – supomos que isso pode acontecer porque nas instituições de ensino os “prestadores de serviço” (professores) estão em contato frequente com os “clientes” (pais e alunos), enquanto nas empresas em que estão vinculadas, nem sempre existe um contato direto com os clientes – elas se reportam aos coordenadores de equipes – o que pode “camuflar” a sensação de liberdade.

Em meio a todas as adversidades e dificuldades encontradas em seus percursos profissionais, apenas uma das entrevistadas admitiu que não voltaria a dar aula – ou seja, seu afastamento foi definitivo – houve uma desistência da carreira docente. Em contrapartida, as outras entrevistadas não descartam a possibilidade de atuar em sala de aula – algumas garantem que não perderam o vínculo e que ainda ministram cursos de formação, por exemplo. Entretanto, mesmo sendo afastamentos temporários, os resultados mostraram que o retorno para a sala de aula só aconteceria se fosse para atuar como docente em universidades, o que descarta a docência presencial na Educação Básica. Suas falas demonstram isso: “Isso me atrairia também de repente, ministrar aula na universidade.” (Entrevista realizada com Neide); “talvez eu iria para alguma universidade voltar como docente de alguma graduação,

mas para a sala de aula de Séries Iniciais, que é o que a minha formação na graduação direcionou, não voltaria.” (Entrevista realizada com Ana Clara); “eu voltaria de repente pra sala de aula presencial pra uma graduação, uma pós-graduação, acredito que sim, acredito que eu tenha com o que contribuir, sabe. Agora pro Ensino Básico, o Fundamental, eu acredito que não [...]”. (Entrevista realizada com Iara). De algum modo, parece que as participantes da pesquisa veem o professor universitário com melhores condições de trabalho do que os da Educação Básica.

Por meio das entrevistas, percebemos que todos os percursos profissionais foram marcados por um afastamento da docência em sala de aula, mesmo que temporário – nossas entrevistadas buscaram outro espaço de trabalho e construíram novas identidades e percursos profissionais. Entretanto, garantem que o afastamento da docência não é sinônimo de um afastamento das carreiras e funções que um pedagogo pode assumir no mercado de trabalho. Elas enxergam em suas profissões um trabalho pedagógico e defendem que a Pedagogia tem muito para contribuir com os espaços de educação desenvolvidos nas empresas – e é isso que discutiremos a seguir.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA NO MUNDO CORPORATIVO

Cá entre nós pedagogas, as leis que regem a educação como um todo, elas tendem geralmente a sempre vir a reboque do mercado. Infelizmente. Porque ainda existe, na minha percepção, um conservadorismo bastante grande. Tanto que a gente pode ver, a Educação a Distância no Brasil tem quantos anos? Agora há pouco que foram regulamentar. E

*é uma modalidade que não tem mais volta.
(Entrevista realizada com Iara).*

A percepção de Iara sobre as leis que regem a educação veio à tona quando argumentamos que pela LDB o pedagogo é formado para atuar como docente da Educação Básica. Além dessa fala, em outros momentos das entrevistas, podemos perceber que a Educação a Distância não é uma modalidade de ensino que ganha ênfase nos cursos de Pedagogia²². Em contrapartida, todas as entrevistadas estavam inseridas em espaços corporativos que vendem serviços de capacitação a distância.

Para que o treinamento e o desenvolvimento de pessoas aconteçam na velocidade desejada pelas empresas²³, a Educação a Distância vem sendo uma modalidade cada vez mais procurada: ela possibilita que um maior número de pessoas seja treinado com mais rapidez e agilidade, fazendo com que o uso da internet e da rede reduza os custos com espaços para os treinamentos. O alcance territorial proporcionado por um curso a distância é uma grande vantagem – todos podem ser capacitados dos seus locais de trabalho ou de suas casas, sem que os colaboradores tenham que

²² Afirmamos isso com base nas falas das entrevistadas, mas sabemos que seus cursos são uma pequena porcentagem com relação ao número de cursos de Pedagogia ofertados em todo o Brasil.

²³ A educação a distância também é uma modalidade de ensino que está em constante crescimento nas instituições de ensino, inclusive com foco na formação de professores. Entendemos que os objetivos da educação a distância como modalidade de formação de professores não são os mesmos que a proposta de educação/treinamento a distância proposta no mundo corporativo. Enquanto no primeiro caso está em jogo a formação do professor, no segundo caso há interesses específicos, definidos em razão das necessidades da empresa.

se deslocar para um centro de treinamento, por exemplo. Além dos treinamentos internos, a capacitação a distância para clientes também segue este mesmo raciocínio e, mesmo que a EaD não seja a única opção para a capacitação de colaboradores e clientes de uma empresa, é visível o quanto essa modalidade de ensino vem sendo cada vez mais buscada pelo mercado corporativo.

Com objetivos muito claros – grande produtividade em curto prazo e lucratividade –, muitas empresas vêm investindo em cursos de capacitação para os seus funcionários (sejam cursos técnicos ou comportamentais). Algumas dessas empresas optam por formarem equipes de treinamento dentro de seu quadro de funcionários, outras optam por terceirizar serviços de capacitação. Independentemente dos produtos ou serviços vendidos, o que sabemos é que para que o empregado desempenhe suas atividades de acordo com o que esperam os empregadores, é imprescindível que existam orientações e treinamentos para que seus conhecimentos e habilidades sejam utilizados a favor do crescimento e do desenvolvimento da empresa. Como defende Eboli (2004, p. 43), “as organizações precisam consolidar e disseminar seus valores e princípios básicos de forma consistente, para que eles sejam incorporados pelas pessoas, tornando-se norteadores de seu comportamento” – a questão é que a oferta de treinamentos está intimamente ligada com o objetivo de que os profissionais acolham e disseminem a cultura e a identidade da empresa em que atuam.

As organizações têm o propósito de que o seu quadro de funcionários se mantenha sempre atualizado: “aprenda a trabalhar com novos processos e novas soluções e compreenda a importância da aprendizagem permanente vinculada a metas empresariais.” (EBOLI,

2004, p. 48). Atualmente, além de treinamentos técnicos, as empresas também vêm investindo em treinamentos comportamentais e motivacionais – a preocupação vai além do desenvolvimento técnico do empregado; é preciso deixá-lo satisfeito com o que realiza, conhecendo a importância do seu papel para o andamento da empresa. Isso acontece porque as instituições em geral estão cada vez mais preocupadas em manter seu quadro de funcionários: reter seus profissionais é uma saída para que não percam o investimento feito em qualificações para as empresas concorrentes.

É nesse cenário e é com essa crescente preocupação e investimento em capacitações que o pedagogo vem sendo “convidado” a atuar em ambientes empresariais, em empregos vinculados a serviços educacionais. Por ser um profissional preparado para a docência, por mais que a formação do pedagogo não seja focada em treinamentos técnicos ou comportamentais, ela estuda criticamente a educação e suas manifestações na sociedade. A Pedagogia proporciona aos profissionais um grande conhecimento no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino. Além disso, dá uma sólida formação em didática que, à primeira vista, parece ser o que as empresas mais buscam ao contratarem pedagogos: utilizar seus métodos e suas técnicas de ensino para que seus treinamentos sejam eficazes. Segundo Libâneo (1994, p. 25), a didática é um ramo de estudos da Pedagogia que “investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino [...]”. O autor defende que a ela cabe “estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 26).

Entendemos que a eficácia educacional no meio empresarial não necessariamente comporta o sentido da eficácia educacional no campo da educação: são situações distintas. Por isso, na intenção de compreender os papéis desenvolvidos pelos pedagogos nos espaços empresariais e quais contribuições esses profissionais acreditam que proporcionam aos espaços de educação corporativa, por meio das entrevistas buscamos conhecer quais atividades desenvolvem e como funcionam as suas rotinas de trabalho nesses espaços. Das sete entrevistadas nesta pesquisa, três são analistas educacionais, três são *designers* instrucionais e uma é proprietária de uma empresa de Educação a Distância. Pelas palavras das entrevistadas, o analista educacional atua como referência nas questões educacionais da empresa, uma vez que presta consultoria para todos os profissionais que precisem de apoio pedagógico, incentivando a formação continuada e a busca por conhecimentos. Os analistas educacionais estão envolvidos em todo o processo de criação de um curso a distância, desde o momento em que ele é projetado, sugerindo os melhores formatos e as melhores estratégias educacionais para cada público-alvo, até o momento em que a solução final é entregue ao cliente, acompanhando o andamento dos cursos e diagnosticando possíveis falhas, para que não se instalem problemas e dificuldades na aprendizagem dos alunos. Já o *designer* instrucional tem atividades ligadas ao desenvolvimento de materiais instrucionais dos mais variados assuntos; geralmente não é um especialista no assunto (existe um conteudista que é o responsável por definir o conteúdo), mas é quem define a melhor maneira de organizar e criar um curso a distância para cada perfil de aluno. Segundo as falas das entrevistadas, o *designer* instrucional precisa conseguir transformar um conteúdo

técnico em pedagógico para que os alunos entendam, criando exemplos e aproximações do conteúdo com a realidade do aluno.

Na atual sociedade capitalista há um discurso, em certa medida hegemônico, de que os modelos de organização de trabalho tayloristas-fordistas – pautados na produção voltada para as linhas de montagem, sem a necessidade de que o trabalhador tivesse a visão do todo – vêm sendo substituídos pela necessidade de um trabalhador que conheça a totalidade dos processos produtivos e seja capaz de propor novas ideias para a resolução de problemas: para autores como Alves (2000), por exemplo, o trabalhador ganha a identidade da empresa à qual trabalha. Nesta perspectiva, defendemos que os conhecimentos como a boa comunicação e a criatividade vêm sendo cada dia mais valorizados pelo mercado, e isso tem relação direta com o acelerado avanço da tecnologia e, conseqüentemente, com as novas necessidades de manutenção do capitalismo. Nesse contexto, se o mercado está buscando pessoas mais qualificadas e os modos de organização da produção estão mais voltados para o intelectual em detrimento do manual, pode ser que os pedagogos estejam sendo “convidados” a contribuir com esses espaços, no sentido de proporcionar maior qualificação profissional e despertar o desejo pela busca de novos conhecimentos que atendam aos interesses empresariais. Mas também pode ser que estejam sendo contratados porque são profissionais qualificados e que ao mesmo tempo são uma mão de obra barata no mercado de trabalho: pode ser “fácil” para as empresas competirem com os baixos salários pagos para os profissionais da Educação Básica, por exemplo.

Ao analisar as funções exercidas pelas profissionais entrevistadas, compreendemos que mesmo

que não estejam todas no mesmo cargo/função, seus papéis são semelhantes em alguns aspectos: precisam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e assertivo para cada público-alvo, reforçando a necessidade da didática e da preocupação com a aprendizagem de quem está recebendo o treinamento. A partir das entrevistas constatamos que o pedagogo não é contratado pelos empregadores com o intuito de ensinar os demais colaboradores de uma empresa a realizarem suas tarefas – até porque esses profissionais não teriam conhecimentos técnicos para isso –, mas sim com o objetivo de estreitarem as relações entre a técnica, a teoria e a prática, ainda que o objetivo final das empresas seja muito claro: a formação dos profissionais com o foco na acumulação de capital.

Em nenhum momento as entrevistadas se mostram descontentes com os seus processos formativos, mesmo que a sua formação não tenha sido voltada para o ambiente empresarial ou para a atuação no ensino a distância – ao contrário, fazem questão de frisar o quanto a Pedagogia foi importante para a construção de suas formações pessoais e profissionais. “Eu acho que a Pedagogia tem mais esse lado humano, no sentido de tu se preocupar com a pessoa que está recebendo as coisas que tu tá fazendo, sabe” – afirma Leonor. A preocupação com o aprendiz foi um elemento muito forte nas entrevistas – assim como Leonor, Thalita demonstrou que, mesmo que tenha se afastado da sala de aula, a preocupação com quem vai receber o material que ela desenvolve continua. Ainda que trabalhe com conteúdos técnicos, ela acredita que a Pedagogia tem forte influência no seu trabalho. Como ela afirma, a transformação do técnico em pedagógico é uma grande contribuição da Pedagogia. Anamara contou que suas experiências em sala de aula foram muito válidas para o

seu trabalho atual: pensa no aluno que conheceu presencialmente e sabe o que gostava e o que não gostava – afirma que tenta trazer isso para a Educação a Distância.

Para argumentar a importância de um pedagogo nos processos educacionais das empresas, Ana Clara defende:

Porque geralmente esses profissionais fazem graduação, cursam duas ou três disciplinas de didática e depois nunca mais veem o assunto não é, vai para a pós nas suas áreas específicas e a parte docente que é bom, nada de formação continuada. E a base já é muito fraca, imagina, um curso de quatro ou cinco anos de graduação você ter duas disciplinas de didática para formar em licenciatura, eu particularmente acho que não é o suficiente e a gente percebe que na prática eles têm muita dificuldade. [...] então essa necessidade do pedagogo, na corporação, conseguir desenvolver essa parte de trabalhar essas teorias e essa parte conceitual dos profissionais, para que ele consiga orientar e ensinar e aí não só nesse conceito de educação, mas também nas próprias universidades corporativas, enfim, essa parte do pedagogo fora da sala de aula é muito importante, e aí é quando a gente começa a relacionar e resgatar as teorias da graduação fazendo novos vínculos.

Através dessas falas, podemos perceber o quanto a Pedagogia foi associada à Didática – aparentemente existe dentro das empresas um fascínio pela prática, pela didática e pelo uso da pedagogia reduzida ao “como fazer”: à primeira vista o que as empresas esperam dos pedagogos é a resposta de “como ensinar?”. Marin et al.

(2012, p. 52) defendem que “cabe à Didática focalizar o ensino nas várias etapas da escolarização, buscando levar os estudantes à aprendizagem de tudo o que for possível de modo a bem formá-los”. As autoras defendem que a Didática auxilia na compreensão das diferentes situações de ensino e contribui com a formação de professores em todos os âmbitos. Entre as abordagens dessa disciplina, elas destacam

[...] as exigências de cada aula com seus conteúdos; seus diversificados procedimentos; os inúmeros recursos materiais; o planejamento de variadas tarefas e sequências de atividades e tarefas; seu lugar no projeto político pedagógico global da escola; as formas de relacionamento com os alunos e entre eles; as formas de avaliação e relações com a organização do trabalho pedagógico da escola nos diferentes ambientes em que se inserem. (MARIN et al., 2012, p. 71).

Libâneo (1990, p. 26) defende que cabe à Didática “converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem”, buscando desenvolver a capacidade mental dos estudantes. Acreditamos que, por mais que as empresas busquem o desenvolvimento mental e intelectual de seus funcionários, o seu objetivo principal é tornar-se atrativa no mercado – as teorias educacionais são bem-vindas ao mundo corporativo quando convergem para uma concepção que refere a lógica capitalista. Ou seja, não se trata de buscar uma transformação social, mas uma adequação social. Concordamos com Silva e Balzan (2007) quando defendem que

As organizações empresariais, movidas pela concorrência sem limites, exigem dos trabalhadores uma nova postura. Suas atividades funcionais não podem mais se restringir à simples repetição mecânica. Hoje, os profissionais almejados por essas corporações necessitam estar capacitados para um considerável número de competências operacionais, somadas a outras tantas habilidades comportamentais. (SILVA; BALZAN, 2007, p. 234).

E é nesse sentido que a Didática e a Pedagogia vêm sendo utilizadas nos espaços de educação corporativa: como apoio para reforçar e propagar as doutrinas neoliberais, onde as pessoas estudam e se desenvolvem para que possam trabalhar pela autonomia da empresa, garantindo o crescimento econômico e o desenvolvimento da instituição em que atuam e do mercado como um todo.

Não podemos deixar de ressaltar que os espaços escolares e as instituições de ensino em geral também estão inseridas nessa lógica capitalista, principalmente as instituições privadas, que assim como qualquer empresa também prezam pelo bom atendimento ao cliente, buscando sempre reconhecimento e crescimento no mercado. Falando sobre as diretrizes da Educação Básica do MEC, Mattos e Bianchetti (2008, p. 65) defendem que o objetivo desses documentos, ainda que nem tão aparente, é buscar a melhoria do desempenho profissional, desenvolvendo nas pessoas “uma postura regida por comportamentos mais receptivos a mudanças que favoreça uma atitude flexível às crescentes mudanças nos processos produtivos.” Segundo os

autores, isso demonstra que o atual padrão educacional tem conexão direta com um modo de produção.

Em outras palavras, significa dizer que, grosso modo, a educação nesses moldes está direcionada ao aumento da produtividade, objetivando condicionar a força de trabalho a um saber, por meio do acesso a um determinado *quantum* de conhecimento, necessário às diferentes necessidades criadas no atual padrão de acumulação capitalista. (MATTOS; BIANCHETTI, 2008, p. 65).

É comum ouvirmos associações entre a educação e o nível de escolaridade de uma pessoa com o “sucesso” profissional que ela terá no futuro. As instituições de ensino são buscadas por inúmeras pessoas que depositam nelas os seus sonhos de um emprego e ascensão financeira. Se as escolas, em grande parte, tornam-se reprodutoras do sistema capitalista, as universidades também vêm enfraquecendo a sua postura de responsável pelo desenvolvimento de conhecimento crítico. As instituições de ensino superior estão enaltecendo cada vez mais a reprodução de conhecimentos técnicos em detrimento do incentivo à intelectualidade e ao pensamento crítico e construtivo, embora esse não seja o seu único objetivo, afinal, “se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar ‘cabeças pensantes’ desenvolvidas nos seus centros de pesquisa”. (MATTOS; BIANCHETTI, 2008, p. 67).

Como os cursos de Pedagogia, em sua maioria, ainda prezam por manter uma base teórico-metodológica forte em suas grades curriculares, é compreensível que

os pedagogos estejam ganhando espaço em diferentes segmentos empresariais do mercado. Os pedagogos inseridos nesses espaços, ainda que formados para a docência na Educação Básica, garantem que trazem da sua formação de base diversos conhecimentos que podem ser aplicados nos espaços de educação empresarial. Podemos constatar isso por meio de suas falas: “Eu posso dizer hoje que se eu não tivesse a formação inicial em Pedagogia eu não teria bases teóricas consolidadas pra trabalhar. Porque o meu trabalho é orientação educacional, é processo de ensino e aprendizagem o tempo todo.” – afirma Iara. Ela garante que o embasamento teórico que o curso proporcionou é a essência do seu trabalho e que “o resto foi um complemento”. No seu entendimento, independente de estar inserida em uma escola ou em uma empresa, em uma instituição pública ou privada, “qualquer ação que envolva processo de ensino e aprendizagem é meramente pedagógica.”

Além de Iara, Neide também argumenta que tudo o que aprendeu na Pedagogia ela traz para a sua prática no mercado de trabalho, desde os fundamentos da educação até as disciplinas de estatísticas: “Na época a gente achava muito chato ter que passar por quatro semestres de estatísticas, pra que isso, né?” – ela brinca. Mas defende que hoje entende que tudo faz parte: “Tanto é que quando eu estava na Unisul eu só fui ministrar a disciplina de Sociologia da educação, uma pedagoga ministrando Sociologia da educação e não um sociólogo, por conta da minha formação.” (Entrevista realizada com Neide). Ela acredita que teve uma base teórica que foi fundamental para a sua formação – “esse fundamento que faz com que você tenha um conhecimento mais amplo do que específico.” – afirma.

Não acho que a Pedagogia, lógico, depende as grades aí que tem pelo Brasil afora nas universidades, mas eu não acho que a Pedagogia unifica na Educação Infantil ou unifica nas Séries Iniciais, sabe. E muito depende também da busca desse aluno na formação, quando você tá na graduação né, o que ele busca, se ele vai além daquilo que está sendo colocado pra ele ou se ele gruda nos professores e suga mesmo né, ele vai receber, porque os professores estão prontos pra ajudar. Agora depende muito de cada um, da busca de cada um nessa trajetória. Então é isso que fica da Pedagogia, é que ela dá uma visão muito ampla de educação e é essa base que às vezes falta pra alguns profissionais que trabalham com educação. (Entrevista realizada com Neide).

Neide defende que mesmo que você trabalhe em uma empresa é importante que não perca o vínculo com o meio acadêmico (com a universidade), pois é preciso fazer “esse contraponto de um lado para o outro [...]”. Isso faz com que o trabalho também seja realmente educação e essa é a minha maior preocupação, não importa onde eu estiver, estarei fazendo educação”. (Entrevista realizada com Neide). Assim como Lara e Neide, Ana Clara também enxerga uma forte influência da Pedagogia no seu trabalho atual: “Quando eu comecei a trabalhar, mesmo o curso de Pedagogia sendo muito focado para a sala de aula, eu vi que a parte teórica é muito importante na nossa prática diária.” Ela comenta que algumas abordagens mais focadas em sala de aula ela ainda não consegue aplicar, mas garante que “[...] algumas concepções humanistas, construtivistas [...]” e a parte de aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, são

conhecimentos que utiliza constantemente no desenvolvimento do seu trabalho no ambiente educacional corporativo. Ana Clara afirma que nem toda a empresa em que já atuou proporcionou esse forte vínculo com o meio acadêmico – ela garante saber que existe uma visão de mercado e de negócio, mas defende que o foco na fundamentação teórica e na parte pedagógica está muito presente no seu trabalho.

Mesmo que a sua situação seja diferente das outras entrevistadas, já que é proprietária de uma empresa, Tereza argumenta: “Hoje eu não digo que eu estou trabalhando em uma empresa, eu não sou uma pedagoga que trabalha em uma empresa, eu trabalho com educação, a empresa é minha e eu trabalho com tecnologia educacional e com Educação a Distância.” Ela defende que é a favor da criação de universidades corporativas para o treinamento e a capacitação de profissionais e acredita que essa “é uma outra forma de educação do pedagogo que é muito válida.” Para Tereza a Pedagogia dá uma base teórica, filosófica e conceitual muito forte, mas relembra que foi no Magistério que realmente aprendeu a “botar a mão na massa” – visualizou na prática a utilização das diferentes estratégias de aprendizagem. Ou seja, mesmo que a Pedagogia seja valorizada por ela, reconhece que foi o magistério que proporcionou a vivência prática. Tereza nos ajuda a reforçar mais uma vez que a visão predominante no meio empresarial sobre a importância do pedagogo está muito mais calcada na noção do fazer (por isso a importância dada à didática) – existe uma predominância da prática e dos resultados em detrimento de uma perspectiva mais ampla de formação do sujeito.

Analisando as falas das entrevistadas, parece que existe um consenso de que o pedagogo na empresa

pode intervir nos processos educativos de maneira que conduza a uma aprendizagem mais efetiva. Entretanto, sabemos que a educação é sempre uma intervenção voltada para determinados fins e, nesses casos, a intencionalidade educativa está permeada pelos valores e objetivos da organização. Em contrapartida, se existe uma necessidade crescente de atualização e estudo ao longo da vida – hoje o processo de aprendizagem e de estudo não consegue mais ser separado entre antes e depois da entrada no mercado de trabalho ou entre antes e depois da formatura em um curso superior – por que não permitir que o pedagogo intervenha nesses processos educativos? Se as empresas vão continuar investindo em educação, que possam ao menos contar com o pedagogo para que seus processos educativos tenham uma bagagem menos tecnicista e mais completa – abordem diferentes campos e façam desabrochar o senso crítico de estar sempre mudando, planejando e transformando –, como assim desejam os pedagogos atuantes nesses espaços.

4.3 O “CIRCUITO FAISCANTE” DOS EMPREGOS NO MUNDO CORPORATIVO

Os meios de comunicação e as novas tecnologias vêm transformando o mercado de trabalho: as máquinas invadem todos os espaços e esse processo é ainda mais acelerado no mundo corporativo, onde as mudanças para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ajudam a garantir inovação nos serviços oferecidos e, conseqüentemente, dão maior visibilidade e destaque para as empresas. Entendendo isso, as organizações vêm investindo em capacitações e no desenvolvimento de seus funcionários. Esse investimento vem sempre em busca de um alinhamento de objetivos e visões: as

organizações almejam que seus funcionários prezem pelo desenvolvimento da empresa e para isso buscam criar uma arquitetura corporativa que funcione em harmonia. Além do investimento em capacitações, também existe uma preocupação do mercado em atrair os que consideram “os melhores profissionais”, seja pelo tempo de experiência em determinada área, pelo grau de escolaridade ou pelas especializações específicas em determinado assunto. Mas para que isso seja possível, ou seja, para que as empresas sejam “desejadas” pelos profissionais que “desejam”, as organizações vêm utilizando estratégias de *marketing* voltadas para a “qualidade de vida no trabalho”: dentre elas, podemos citar a flexibilidade de horário de trabalho, as parcerias com outras empresas dos mais variados ramos para a obtenção de descontos para os funcionários, espaços para lazer dentro do próprio ambiente de trabalho etc.

Além da promessa de qualidade de vida no trabalho, existem outros pontos que atraem as pessoas para o mundo corporativo: planos de cargos e salários, promessas de ascensão profissional em curto prazo, promessas de estabilidade profissional, possibilidade de desempenhar diferentes funções em um mesmo cargo, possibilidade de experimentar tecnologias avançadas etc. (promessas que não são evidenciadas na Educação Básica). Alguns desses pontos ficaram evidentes nas falas de nossas entrevistadas. Leonor, por exemplo, repete mais de uma vez ao longo da entrevista que a sua escolha pelo ambiente empresarial tem a ver com mobilidade – possibilidade de migrar de cargo e desenvolver-se profissionalmente. Aliás, essa parece ser a principal preocupação quanto ao seu futuro profissional: a possibilidade de conseguir se desenvolver dentro do ambiente profissional. E esse desenvolvimento, no seu ponto de vista, não está

somente relacionado com o aumento de salário e com o a aquisição de novos conhecimentos para o desenvolvimento pessoal dentro do seu cargo atual, mas também está relacionado com a possibilidade de assumir outros cargos. Essa interpretação vem de uma de suas falas, quando admite que como concursada poderia ter uma progressão funcional, mas “quando tu estás na escola tu tens aquela escolha fechada: tu vai ser professora e tu vai ser professora” - argumenta.

A flexibilização da produção e das relações de trabalho, a partir da década de 70, foi a característica mais marcante das transformações recentes no mundo do trabalho. Tal flexibilidade atinge diferentes dimensões das relações de produção e de trabalho, e se reveste de diferentes significados: diz respeito a formas de emprego, contratos de trabalho, organização do trabalho e da produção, mobilização dos trabalhadores, diferenciação de produtos, descentralização das formas de produção, variados arranjos dos tempos e lugar de trabalho, diversificação de formas de remuneração. (MOSSI; ROSENFELD, 2011, p. 83).

Dentre essas formas de flexibilização, as políticas de horários flexíveis são outra opção que vêm sendo adotadas por empresas de diversos segmentos. Existe um discurso cada vez mais forte de que desde que um funcionário cumpra as suas atividades e apresente resultados, é possível que ele tenha flexibilidade laboral. Em nossas entrevistas, o “banco de horas” foi citado como uma vantagem da empresa: segundo algumas entrevistadas, toda hora extra realizada é remunerada ou é registrada como um crédito que poderá ser usado

quando o funcionário precisar. Além disso, outra prática adotada pelas empresas é o *home office* (possibilidade de trabalhar sem precisar sair de casa) – esse tipo de trabalho é vantajoso para as empresas em termos de redução de custos com infraestrutura, transporte e alimentação. À primeira vista, todas essas práticas flexíveis adotadas pelas empresas também são vantajosas para o trabalhador, afinal, muitas pessoas percorrem longas distâncias para chegar até o local de trabalho. Entretanto, se os gastos com infraestrutura, alimentação e energia elétrica são retirados dos custos da empresa, quem assume esses gastos? O próprio trabalhador, mesmo podendo gerenciar o seu trabalho de maneira mais flexível – sem supervisão direta e sem ter que “bater ponto”, por exemplo – assume esses gastos. Por outro lado, percebemos que esse tipo de flexibilidade fica visivelmente mais limitado quando se trata de um professor, já que dele depende uma turma de pessoas, geralmente com horários fixos para estudar²⁴.

Segundo Mossi e Rosenfield (2011, p. 83), “no debate acerca da flexibilidade, tem-se aqueles que a consideram indispensável para o sucesso competitivo das empresas e dos países, bem como fonte de felicidade e realização profissional e pessoal para o trabalhador”, mas por outro lado têm os que enquadram essa flexibilidade como uma “ferramenta do capitalismo e voraz fonte de lucro, de modo que o trabalho flexível significa flagelo, tortura e dor”. Através de suas falas, nossas entrevistadas demonstram que, nos seus pontos de vista, as empresas que proporcionam essa

²⁴ Sabemos que essa realidade pode ser um pouco diferente quando trata-se de um professor que está vinculado a um programa de cursos a distância, por exemplo, mas nosso enfoque aqui é dado na atuação do pedagogo em salas de aulas presenciais.

flexibilidade são bem vistas pelos trabalhadores, mas teríamos que investigar com mais profundidade as organizações para compreender se essas empresas buscam uma “flexibilidade humanizada”²⁵ ou uma “racionalização flexível”²⁶. (MOSSI; ROSENFELD, 2011, p. 83). Para Antunes (2009, p. 234), não existe esse meio termo – defende que “a flexibilização pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores [...], para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho, [...] dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho.”

De todas as entrevistas, um dos casos mais curiosos relacionados à flexibilidade foi o de Ana Clara: ela trabalhava como contratada pela empresa atual, mas quando entrou no mestrado optou por algumas mudanças com relação ao vínculo com a empresa.

Quando eu entrei no mestrado eu era do quadro do IEA e você sabe, não é? É supercomplicado conciliar trabalho com o meio acadêmico, então eu fiz um acordo com o IEA, hoje eu sou contratada como PJ²⁷, para eu ter justamente essa flexibilidade de horário, conseguir conciliar

²⁵ “Na vertente da flexibilidade humanizada, a reestruturação da empresa atribui grande importância ao fator humano, as mudanças são concebidas de acordo com a valorização das competências humanas como recurso crítico.” (MOSSI; ROSENFELD, 2011, p. 83).

²⁶ A racionalização flexível “está voltada para a eficiência, mas baseada em um discurso de realização do indivíduo, calcada em sua criatividade e em seu empenhamento, mas não em valores sociais e interesses coletivos.” (MOSSI; ROSENFELD, 2011, p. 84).

²⁷ Pessoa Jurídica – prestador de serviços que é contratado pelas empresas sem um vínculo empregatício formal (sem carteira de trabalho assinada, sem férias etc).

o mestrado com o profissional. (Entrevista realizada com Ana Clara).

Como uma forma de conciliar os estudos e o trabalho, Ana Clara propôs desligar-se da empresa que atuava como contratada e passou a prestar serviços como pessoa jurídica, ela acreditou que dessa forma poderia gerenciar melhor seus horários de estudos com seus horários de trabalho, e pela sua fala, foi o que realmente aconteceu. Mossi e Rosenfield (2011) afirmam que para algumas pessoas o contrato de trabalho como Pessoa Jurídica não significa vulnerabilidade, mas sim a possibilidade de gerir melhor a sua carreira. “A aventura implica riscos, entre eles, o risco de a flexibilização estratégica não ir ao encontro das expectativas de um bom trabalho.” (MOSSI; ROSENFELD, 2011, p. 93).

É cada vez mais comum entre os jovens o desejo de trabalhar em grandes empresas, principalmente as reconhecidas internacionalmente pelas suas tecnologias. A empresa Google é um exemplo – é uma multinacional que desenvolve e vende diferentes serviços *on-line* e suas vagas de emprego são cobiçadas por grande parte dos jovens, já que ela sempre está no topo das listas divulgadas entre as dez melhores empresas para se trabalhar. Mas o que a coloca nessa posição? Se pesquisarmos por notícias divulgadas na internet sobre a empresa, podemos observar que seus ambientes de trabalho são dinâmicos, com salas de jogos, piscinas, refeições servidas “gratuitamente” no local de trabalho, entre outros benefícios. Acreditamos que todo esse investimento em prol da satisfação do trabalhador tem um único fim: aumento de produtividade. Como afirma Vasapollo (2005, p. 372), “para que o sistema seja sempre mais eficaz, as empresas se organizam com técnicas e tecnologia novas que aumentam o ciclo

produtivo [...] respondendo rapidamente às oscilações da demanda e às solicitações dos clientes-consumidores.”

Além desses supostos benefícios, grandes empresas também podem proporcionar visibilidade ao profissional: o mercado tende a dar preferência para pessoas que vêm de outras grandes empresas e que já trarão uma experiência de trabalho como bagagem. Em contrapartida, o ambiente profissional dessas empresas costuma ser competitivo, já que elas costumam ser desejadas por muitos outros bons profissionais disponíveis no mercado de trabalho. Essa competitividade é sempre vantajosa para as empresas, pois conseguem fazer com que os seus funcionários se esforcem para se adequarem às visões e aos valores da organização sem que precisem fazer grandes cobranças para isso.

A “falsa estabilidade” também é uma característica marcante de grandes organizações, principalmente das que já possuem anos no mercado e têm um bom histórico de crescimento. Essas empresas “convidam” as pessoas a construírem sua carreira dentro da organização e é como se fossem proporcionar a realização de sonhos: bom salário, crescimento profissional e estabilidade. Como afirmam Gatti et al. (2009, p. 9), no Brasil “observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público, nas quais o candidato admitido por concurso tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei”, mas como nem todos conseguem espaço nessas instituições públicas, as empresas privadas que vendem essa ideia de “estabilidade” conseguem atrair muitos profissionais. Mas existe mesmo alguma garantia de estabilidade? Mesmo com um emprego com carteira de trabalho assinada e com a “garantia” de um salário no final do mês, sabemos que não existe estabilidade em empresas privadas. Os

profissionais desejados são aqueles que conseguem trazer respostas para os problemas enfrentados no cotidiano empresarial, visto que as organizações buscam eficiência, agilidade e excelência nos serviços prestados. Se um profissional deixa de atender ou mesmo superar as expectativas da empresa – se deixa de garantir aquilo que é de sua competência –, é pouco provável que ele não seja demitido.

Gatti et al. (2009, p. 9) defendem que “outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho”. A questão do dinamismo e da possibilidade de assumir diferentes tarefas em um mesmo cargo é outro ponto que ganhou destaque em nossas entrevistas. Os profissionais buscam cada vez mais a possibilidade de assumirem diferentes tarefas, voltadas para diferentes públicos, utilizando diferentes ferramentas – esse cenário é construído como desafiador e instigante. Mossi e Rosenfield (2011, p. 86) argumentam que “o trabalho perde aquela característica de provedor de estabilidade, considerada central em sua configuração tradicional fordista.” Segundo as autoras, um bom trabalho passa a ser “sinônimo de aventura e desafios incessantemente renováveis.” (p. 86).

Neide, uma de nossas entrevistadas, diz que o que a fez optar por sair da instituição de ensino e ir para a empresa foi a questão do desafio. Sobre o desafio, ela fala:

Desafio de vir pra uma empresa que trabalha com cursos para clientes. E esses clientes podem ser uma instituição de ensino como podem ser uma outra empresa, uma instituição privada, ou pode ser uma instituição pública, enfim, bem diferente, cursos formais, cursos não

formais, cursos livres, cursos corporativos, então esse era o grande desafio, de estar mergulhando em uma outra realidade, de estar conhecendo outras faces da educação. Porque não deixa de ser educação, a educação ela acontece em todo momento, seja pela educação formal ou pela educação não formal. É logo que eu cheguei aqui já me apaixonei. (Entrevista realizada com Neide).

A questão do “desafio” ficou muito forte nas falas de nossas entrevistadas. Sair do meio acadêmico e entrar em um ambiente corporativo, com novas regras, novas propostas e novas prioridades já não deixa de ser desafiador no meio profissional. Entretanto percebemos que a questão do desafio está muito mais ligada à possibilidade de assumir tarefas com diferentes características dentro de um mesmo cargo. Um *designer* instrucional responsável pelo treinamento de um telefonista será o mesmo responsável pelo treinamento de alguém da área administrativa, por exemplo. Enquanto, no ambiente escolar, existem especialidades para cada disciplina, na empresa esses profissionais perdem essa identidade focada em um único perfil para atenderem a diferentes demandas, em diferentes formatos. Nesse sentido, Gatti et al. (2009, p. 12) defendem que “a docência pode não ser atraente não apenas em função de fatores próprios a essa carreira, mas pela possibilidade aberta por inúmeras outras ocupações.”

Compreender que “no mundo real” os resultados e as mudanças não acontecem tão rapidamente quanto na internet é outra dificuldade cada vez mais presente na sociedade. As empresas sempre desejaram bons resultados em um curto período de tempo, mas esse desejo vem sendo intensificado com o passar dos anos.

No ambiente empresarial, os investimentos em educação precisam trazer resultados mais imediatos, tendo em vista que geralmente estão relacionados com conhecimentos técnicos ou comportamentais. E por parte dos trabalhadores essa garantia de resultados positivos e imediatos virou moeda de troca: maiores salários e possibilidade de crescimento hierárquico dentro da empresa.

Por falar em crescimento hierárquico, a questão da mobilidade dentro da empresa também é um fator que merece destaque. Thalita, por exemplo, demonstrou descontentamento ao perceber que na escola a sua função seria a mesma por muitos anos: “Pra eu sair da sala de aula, pra eu deixar de ser professora, o meu próximo passo era ser coordenadora. E é um passo bem longo né, de professora para coordenadora. [...] ia trabalhar mais dez anos como professora para conseguir.” – afirma. Ainda que não seja o caso do Brasil, Gatti et al. (2009, p. 18) afirmam que uma

iniciativa implementada por muitos países para tornar a atividade docente uma carreira profissional mais atraente diz respeito à criação de mecanismos para valorizar o conhecimento dos professores sem retirá-los da sala de aula. Ou seja, a intenção é que os bons professores permaneçam na docência e não sejam atraídos para desenvolver outras atividades tanto no âmbito do contexto escolar como fora dele. Exemplo interessante é o sistema de carreira para os professores desenvolvido em Singapura. O governo criou níveis diferentes de carreira para os professores com a intenção de incentivar o esforço dos educadores em alcançar a excelência na sala de aula. Nesse caminho, os professores podem mover-se de um nível

para outro com a possibilidade de sua remuneração subir de forma a refletir as suas competências e as responsabilidades adicionais.

Essa visão de utilizar remuneração ou outras formas de gratificação para incentivar os educadores a buscarem o desenvolvimento profissional é questionada por outros autores, por imprimir a lógica do mercado na educação. Freitas (2003, 1114), por exemplo, acredita que essa medida pode ser “profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização”. A autora defende que essa responsabilização individual pode contribuir para que se instale “uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático”, fazendo com que a competitividade esteja acima da “construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas.” (FREITAS, 2003, p. 144)

Além de Thalita, Anamara e Leonor também demonstraram o desejo de assumir outras funções no espaço corporativo. Em contrapartida, profissionais com mais tempo de experiência, que é o caso de Iara, Neide e Ana Clara, nos mostram que esse movimento entre diferentes funções é realmente possível dentro dos espaços de educação corporativa. A maior evidência desses possíveis movimentos é percebido através da fala de Iara:

Então, quando eu entrei, eu entrei pra fazer a gestão de um curso, o principal curso do IEA. [...] Aí depois então eu fiquei na gestão desse projeto e de outros até a

primeira gestação. Aí quando eu voltei, eu deixei a gestão e passei a assumir um outro desafio que o IEA havia montado, que era coordenar uma equipe de orientação educacional para todos os tutores dos projetos que o IEA oferecia. [...] Nessa trajetória aí eu fiz tudo que você pode imaginar ao que se refere à Educação a Distância, menos projetos para vender, a parte comercial eu nunca tive interesse em atuar. Então toda a parte que relaciona-se ao processo de ensino e aprendizagem eu atuei, toda, desde a elaboração de conteúdo, de formação de professores, formação de tutores, atendimento ao aluno, enfim, desde a preparação de um curso inicial, passando pela matrícula dos alunos, a entrega dos certificados e a pesquisa de impacto pós-curso. Então todos os processos eu já trabalhei, todos os processos que comportam um projeto de Educação a Distância né.

A carreira de docente no ensino presencial pode não proporcionar essa mobilidade entre as diferentes funções, cada vez mais desejada em nossa sociedade imediatista, e esse é outro atrativo dos ambientes de educação corporativa. Em meio a essa constatação, nos perguntamos se essa mobilidade acontece com mais facilidade não só nos ambientes empresariais, mas também nos espaços educacionais que trabalham com Educação a Distância (instituições de ensino e universidades). Esse questionamento surgiu porque a mesma entrevistada relatou que quando trabalhou com Educação a Distância na UFSC, alguns anos antes de ir para o ambiente empresarial, também assumiu diferentes funções: durante os cinco anos em que trabalhou lá foi tutora, monitora, conteudista e gestora

pedagógica de cursos de especialização. Dificilmente um professor da Educação Básica conseguiria ter essas mudanças de cargo/função em um período de cinco anos. Entretanto, é preciso ressaltar que nem sempre essa diversidade de funções é acompanhada de reconhecimento salarial ou qualquer outro tipo de benefício financeiro para o trabalhador. Além disso, aparentemente existe uma falta de preocupação em perceber se o profissional tem formação específica para determinada função. O que temos visto são professores assumindo tarefas de monitoria e tutoria e recebendo salários inferiores, enquanto profissionais de outras áreas são contratados como professores, sem que tenham formação específica para isso.

Mesmo quando não conseguem proporcionar aos seus funcionários um real crescimento hierárquico vinculado à mudança de função, as empresas garantem uma mudança de nomenclatura: profissional júnior, sênior ou pleno. Pesquisando por essas terminologias na internet, percebemos que não há uma exatidão sobre quais os critérios utilizados pelo mercado de trabalho para definir essa hierarquia profissional, já que cada empresa adota os seus próprios padrões de classificação. Para algumas organizações o que influencia é o tempo de serviço prestado, para outras o grau de escolaridade ou ainda o grau de complexidade que existe nas tarefas assumidas pelo profissional. Independentemente dos critérios, essa hierarquia dentro do próprio cargo já serve como motivação para os profissionais – buscam fazer o melhor para que consigam “evoluir” dentro de seus cargos.

Embora saibamos que os conhecimentos de um profissional tenham a tendência de aumentar conforme os seus anos de experiência no mercado de trabalho, até agora nunca foi criada uma nomenclatura para distinguir

um educador júnior, sênior ou pleno, por exemplo. O que geralmente distingue os conhecimentos entre os educadores e dá um maior “*status social*” para a profissão docente são os seus níveis de escolaridade: professor especialista, professor mestre ou professor doutor. Mas sabemos que enquanto um professor demora pelo menos sete²⁸ anos para chegar ao auge de sua profissão, o mercado de trabalho pode proporcionar esse almejado *status* profissional em um tempo muito menor: tudo vai depender de como os responsáveis pela empresa irão avaliar o desempenho desse funcionário – desempenho que estará sempre atrelado em quanta produtividade e lucratividade o seu trabalho proporciona para a organização.

É comum, principalmente pelas lógicas de mercado capitalista, que as pessoas desejem destacar-se das demais em relação ao seu trabalho. E esse crescimento hierárquico oferecido pelas empresas faz com que os profissionais mais bem “classificados” dentro de uma organização sejam também os desejados pelo mercado de trabalho. Ou seja: esses títulos empresariais favorecem as empresas, mas também favorecem os profissionais. Favorecem as empresas porque elas conseguem manter seus funcionários mais satisfeitos por mais tempo: as pessoas tendem a permanecer mais satisfeitas quando elas possuem perspectiva de “crescimento profissional” em curto prazo. E favorecem os profissionais porque os seus títulos passam a ser usados como moeda de troca (ou como forma de poder,

²⁸ Quando falamos em sete anos estamos fazendo o seguinte cálculo: um ano de especialização, dois anos de mestrado e quatro anos de doutorado. Além disso, sabemos que alguns educadores também continuam seus estudos por meio do pós-doutorado, que dura em média dois anos, ou então optam por cursar outras especializações vinculadas às suas áreas de estudo.

arriscaríamos afirmar) no mercado de trabalho: as empresas tendem a pagar mais para um profissional sênior do que para um profissional júnior, por exemplo.

Por falar em pagamento, a questão salarial foi outro ponto que ganhou destaque nas entrevistas. Leonor, por exemplo, comenta que o salário oferecido na empresa atual é igual ao que ela ganhava quando atuava em duas escolas, trabalhando dez horas diárias, sem contar a carga horária utilizada para preparação de materiais e correção de provas (atualmente trabalha oito horas diárias). Em contrapartida, Thalita comenta que o salário na empresa atual não é maior do que o que ela ganhava atuando como docente, o que diferencia é que hoje em dia ela não precisa levar trabalho para casa, como fazia constantemente atuando como professora. Não existem indícios de que as entrevistadas estavam insatisfeitas com seus salários atuais, mas todas demonstram que buscam crescimento profissional e esse crescimento, com certeza, está atrelado ao aumento de salário.

Como observamos, são inúmeros os poderes de atração do mundo corporativo sobre os jovens (e não só sobre eles). A possibilidade de desenvolvimento profissional em curto prazo, a sensação de flexibilidade e a chance de trabalhar com diferentes recursos tecnológicos fascina. No mercado, a escola acaba se apresentando como uma instituição defasada e sem atrativos, enquanto as empresas são vistas como um mundo cheio de possibilidades, “capaz de propiciar sucesso e dinheiro com rapidez”. (PAIVA et al., 2003, p. 119).

5. CONCLUSÃO

Ao iniciarmos esta pesquisa tínhamos muitas inquietações, muitas perguntas e algumas convicções. Tínhamos como problemática a tentativa de compreender qual o interesse/motivação dos pedagogos em buscarem empresas que atuam no ramo de serviços vinculados às tecnologias e capacitação. Nesse contexto, percebemos que os discursos das entrevistadas não possuem um único direcionamento: temos, de um lado, o interesse que foi construído a partir de uma experiência “frustrante” com a docência e, de outro, o interesse que foi construído como uma outra opção de exercício profissional, sem estar necessariamente ligado a algum desapontamento com a profissão docente.

A nossa maior incerteza residia no fato de que estávamos prestes a iniciar um projeto de estudos relativamente novo: investigar a inserção profissional de pedagogos em espaços de educação corporativa. Existia, de um lado, a preocupação de que as empresas teriam resistência em permitir que “o acadêmico” ultrapassasse os limites “do empresarial” – por mais que as identidades sejam preservadas, nem sempre é confortável para uma instituição permitir que seus funcionários falem sobre o seu trabalho e sobre a empresa em que atuam. E de outro lado, existia a preocupação com a universidade: nem sempre optar por transpor os espaços universitários e escolares no momento de escolher um campo de pesquisa é uma tarefa fácil para um pesquisador, principalmente quando ele está vinculado a um programa de mestrado em Educação. Entretanto, acreditamos que pelo fato da nossa formação em Pedagogia e atuação em uma empresa com essas características, os dois espaços

(empresa e universidade) ganharam equilíbrio com relação à criticidade nas análises propostas aqui.

Acreditamos que a nossa identificação com as entrevistadas – também pedagogas e também inseridas em espaços de educação corporativa – ajudou para que fosse criada rapidamente uma relação de confiança entre o pesquisador e os entrevistados. Percebíamos em suas falas um tom de: “Você sabe, não é?”, “você me entende”. Algumas chegavam a nos incluir em suas falas, como se a nossa relação fosse de cumplicidade: “Nós duas sabemos, não é?”. Por outro lado, manter a neutralidade nessas entrevistas foi um trabalho desafiador: permitir que as entrevistadas falassem sem qualquer interferência e manter-se imparcial quando você também se sente motivada a discutir sobre a sua temática é um exercício possível, mas complexo. Nesse sentido, foi muito assertivo optar pelas entrevistas biográficas e permitir que as falas das próprias entrevistadas dessem vida ao que trouxeram como argumentos.

Constatamos que, ainda que o curso de Pedagogia não tenha a intenção de preparar os pedagogos para esses espaços de educação corporativa, esses profissionais se enxergam como “profissionais da educação”. Não acreditam que houve um desvio de função e acreditam que suas formações foram fundamentais para o exercício profissional: deixam de atuar na docência da Educação Básica, mas não deixam de ser e de sentir-se pedagogos. Percebemos que independentemente de existir ou não um apoio acadêmico com relação ao exercício profissional de pedagogos fora dos espaços escolares, a inserção de pedagogos em espaços de educação corporativos é uma situação que possivelmente será intensificada com o passar do tempo: as empresas vêm investindo cada vez

mais em treinamentos e, em consequência disso, vem buscando os profissionais que consideram os “especialistas em educação”, ou os especialistas em “como ensinar melhor”, para apoiarem os processos educativos nesses espaços. Nesse sentido, é importante que os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia incluam desde uma concepção sólida de educação pautada nos princípios técnico-científicos, passando pelas condições de trabalho dos docentes, englobando não só o ensino presencial, mas o ensino a distância.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que tensiona o conceito de docência. Além do docente, as instituições que ofertam educação a distância contratam profissionais para outras funções: tutores, monitores, *designers* instrucionais, conteudistas etc. Constatamos que, muitas vezes, essas identidades profissionais são assumidas por pedagogos que, em princípio, não têm na sua formação inicial este direcionamento para espaços de trabalho em empresas com fins e características diversificadas. Os dados levantados a partir de nossas entrevistas mostram que os pedagogos assumem diferentes papéis nesses espaços de educação corporativa, mas todos esses papéis têm tarefas relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem na empresa. A Pedagogia proporciona uma base teórico-metodológica muito forte, que nem sempre é aproveitada nos espaços empresariais. Percebemos que a metodologia, a didática e a preocupação com quem irá receber o conteúdo são características fortes que apareceram nas falas de todas as entrevistadas. Nesse sentido, pensamos que a interação entre o pedagógico e o meio empresarial pode fazer com que alguns princípios da educação sejam preservados, independentemente do tipo de conteúdo ou do meio em que atuam os pedagogos. Entretanto,

entendemos que sempre existirá uma lógica de mercado por trás de todas as ações educativas vinculadas aos ambientes empresariais.

A priori, acreditávamos que os pedagogos entrevistados demonstrariam algum tipo de descontentamento com a sua formação inicial, tendo em vista que boa parte dos seus conhecimentos profissionais foram construídos no próprio mercado de trabalho. Entretanto ficamos surpresas em perceber que seus processos formativos foram primordiais para as suas formações pessoais e profissionais. A capacidade de trazer suas experiências em sala de aula para o ambiente empresarial demonstrou o quanto a vivência na docência também contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento dos trabalhos que assumem hoje: pensam no aluno que conheceram presencialmente e buscam usar essas experiências como um alibi no desenvolvimento de cursos a distância.

Entre as nossas informantes, apenas uma demonstra que não tem mais interesse em retornar para as salas de aula e atuar como docente; as outras seis entrevistadas não descartam essa possibilidade. Entretanto, nenhuma delas demonstra interesse em atuar com a docência na Educação Básica. Seus planos para o futuro profissional estão ligados à carreira atual ou estão ligados à docência no Ensino Superior.

Das sete entrevistadas, cinco não tinham como primeira opção de graduação o curso de Pedagogia: para algumas era a segunda opção, para outras a terceira. Poderíamos supor que esse afastamento da docência aconteceu em decorrência desse fator, entretanto percebemos que não – os afastamentos não se deram em decorrência de uma frustração com a profissão docente (com o ser professor), mas com alguns aspectos que permeiam os ambientes escolares:

falta de condições de trabalho, excesso de horas extras de trabalhos não remunerados e baixos salários. A relativa precarização do trabalho docente fez com que optassem por afastar-se dos espaços escolares (ou que mantivessem os espaços escolares como uma segunda opção).

Um fator interessante é que suas falas nos permitiram interpretar, sem pretender generalizar, que elas se sentem mais valorizadas na empresa, como se seus conhecimentos e suas especialidades fossem mais úteis e mais bem aproveitados nos espaços corporativos, em seus cargos atuais, do que no ambiente escolar. Isso pode acontecer em decorrência de alguns fatores que foram apresentados: a influência dos pais nos processos educativos e a crença de muitas pessoas de que o que acontece na escola não é necessariamente um assunto que deve ser tratado por um especialista. Os empresários, em sua maioria, adotam o discurso de que sabem que são os seus funcionários o diferencial que tornarão a sua empresa mais competitiva no mercado e, por isso, estão incentivando cada vez mais a comunicação e a disseminação de novas ideias, de novas técnicas de trabalho etc. – dar vez e voz aos colaboradores é o que representa para eles, muitas vezes, essa “falsa” sensação de valorização profissional.

A didática e a preocupação com o aprendiz foram dois argumentos que apareceram com muita força em todas as entrevistas – nossos sujeitos de pesquisa defendem que a Pedagogia dá uma boa base com relação a esses aspectos. Embora saibamos que os cursos de Pedagogia não podem ser resumidos a esses dois aspectos, defendemos que eles são extremamente importantes para qualquer processo de ensino e de aprendizagem, dentro ou fora das salas de aula, em espaços de educação escolar ou corporativos.

Por fim, mas longe de esgotar essa discussão, acreditamos que por mais que não seja o objetivo das universidades formar pedagogos para os espaços de educação corporativa, é preciso pensar sobre as questões que permeiam essas inserções profissionais. Entendemos que ainda se sabe pouco sobre a inserção de pedagogos nos espaços corporativos de educação e sabemos que a presente pesquisa, por limitar-se a uma amostra de sete pedagogos, não permite generalizações, por isso procuramos levantar, por meio das falas dos entrevistados, pistas e hipóteses que podem se constituir em temas para novas investigações. Acreditamos que alcançamos o principal objetivo da pesquisa, que era “investigar como (re)configuram-se as identidades profissionais dos pedagogos a partir de sua inserção profissional junto a empresas que desenvolvem serviços vinculados às tecnologias e capacitação”, mas defendemos que ainda há muito para ser compreendido: conhecemos o ponto de vista dos pedagogos, mas o que os empresários buscam nesses profissionais? Embora não possamos atribuir às universidades a responsabilidade integral por preparar esses pedagogos para assumirem outras profissões desvinculadas da docência, defendemos que seria interessante que os currículos acadêmicos proporcionassem estágios vinculados à Educação a Distância, por exemplo. Entre tantas questões discutidas e respondidas por nossos entrevistados, surgiram novas inquietações e novas perguntas que esperamos que contribuam para outras pesquisas vinculadas ao campo da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. **Inserção profissional e formas identitárias**: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Sociologia da Educação), apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3162>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira. **Snowball (bola de neve)**: uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: X Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BARDAGI, Marúcia; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina; MENEZES, Ioneide Almeida de. Escolha profissional e inserção profissional no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 10, n. 1, Janeiro/Junho 2006, p. 69-82.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; BLANCO, Maurício. **O mercado de trabalho para professores no Brasil. Anais do XXIX Encontro Nacional de Economia – ANPEC**, Salvador-BA, 2001.

Disponível em:

<<http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200106325.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. B. A escolha por pedagogia – o que revelam os estudantes. **Anais IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE**. Pesquisa e educação na contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas. Caruaru, 2012.

Disponível em:

<<http://www.epepe.com.br/EPEPE2012/Trabalhos/04/C-04/C4-81.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2013.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BORDAS, Merion Campos; ALMEIDA, Ana Maria F. P. Marques; DALBEN, Ângela I. L. Freitas; RAMALHO, Betania Leite; FREITAS, Helena Lopes; CAVALCANTE, Lucíola I. Pessoa; BITTAR, Mariluce. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o ENADE da área de pedagogia – 2005. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 681-712, nov. 2008.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRANDÃO, Sílvia Regina. O percurso formativo de jovens na sociedade contemporânea. **Psicologia** – USP, v.19, n. 4, São Paulo. Oct./Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000400004&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRITTO, Ariana Martins de; WALTENBERG, Fábio Domingues. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estud. Econ.** [online]. 2014, v. 44, n.1, pp. 5-44. ISSN 0101-4161. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ee/v44n1/a01v44n1.pdf>>.
Acesso em: 11 maio 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. 5ªed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, v. 19, n. 62. Campinas, abril de 1998.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002>. Acesso em: 07 mar. 2014.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146. São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2013.

EBOLI, M. Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades. São Paulo: **Revista Gente**, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educ. Rev.**[online]. 2012, n.45., pp. 185-198 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2014.

FERNANDES, S. **Entrevistas – Marisa Eboli fala sobre mitos e verdades relacionados às universidades corporativas**. Canal RH. 2004. Disponível em: <http://www.canalrh.com.br/Mundos/entrevistas_artigo.asp?o=%7BF13827F5-54D9-44A8-B3D1-CE64D8DA06D9%7D>. Acesso em: 10 jun. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, Nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

FRANÇA, Dimair de Souza. Políticas de formações de professores e suas repercussões nas salas de aula. **Revista Poiesis** – v. 3, n. 3 e 4, pp.66-81, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/10546/7016>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. [Relatório de Pesquisa].

Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Educação a Distância via Internet em grandes empresas brasileiras. **Rev. Adm. Empres.** [online]. 2008, v. 48, n. 4, PP. 49-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v48n4/a05v48n4.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (organizadores). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais – Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; MATOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (organizadores). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais – Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

GRECO, M. G. O Pedagogo Empresarial. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2005. [s.p.]. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp02.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

GUEDES, Moema de Castro. A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 55-75, mar./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000100004>. Acesso em: 10 jan. 2014.

KNOBEL, M. et al. Professor especialista visitante. Programa da Unicamp incorpora conhecimento profissional ao currículo de graduação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/e007_outubro2012/ARTIGO2.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2012.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.

27, n. 96 - Especial, p. 843-876. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>.
Acesso em: 01 fev. 2013.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v.12, n. 35, p.51-77, jan/abr 2012. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=5902&dd99=view>>. Acesso em: 24 maio 2014.

MATTOS, V. B; BIANCHETTI, Lucídio. Currículo analógico em um mundo digital: considerações sobre a dissonância entre a formação no ensino superior e as exigências do mercado de trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set/dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.senac.br/BTS/343/artigo-5.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2014.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MERCADO, L. P. L.; LIRA, M. T. V.; LIRA, C. S. Educação a distância nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em educação brasileiros no período 1998-2007. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL – VIRTUAL EDUCA, 10, 2009, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: UBA, 2009. Disponível em:
<http://www.virtualeduca.info/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=221>. Acesso em: 05 abr. 2013.

MOSSI, Thays Wolfarth; ROSENFELD, Cinara Lerrer. O que é ser flexível na nova configuração do trabalho? Os quadros superiores de TI e a flexibilidade na gestão da empresa, na organização do trabalho e nas relações de trabalho. **Revista ABET**, v. X — n. 2 — Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/abet/article/view/15601>>. Acesso em: 23 maio 2014.

NASCIMENTO, A. S. **Percursos formativos, trabalho docente e subjetividade**. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6138_3485.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

Oliveira, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Out 2009, vol.30, no.108, p.739-760. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

OLIVEIRA, Sirlei Marcia de. Os trabalhadores das Centrais de Teleatividades no Brasil: da ilusão à Exploração. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.)

Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; POTENGY, Giselo. Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, n. 1, novembro/2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a07n120.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PAULA, Ercília M. A. Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009. Editora UFPR. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a17.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PEREIRA, F.; CAROLINO, A. M.; LOPES, A. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, p. 191-219.

Disponível em:

<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020). PL n. 8.035 /2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

QUARTIERO, Elisa Maria; CERNY, Roseli Zen. Universidade corporativa: uma nova face de relação entre o mundo do trabalho e mundo da educação. In.: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Educação corporativa – mundo do trabalho e do conhecimento**: aproximações. São Paulo: Cortez, 2005. p. 23 – 49.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.** [online]. 2010, v. 26, n.1, pp. 57-87. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/04.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

RABELO, Amanda O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

RAMOS, M. N. **Itinerários formativos**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itfor.html>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos. Desemprego, informalidade e precariedade: a situação do mercado de trabalho no Brasil pós-1990. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. **A escolha profissional do curso de pedagogia**: análise das representações sociais de discentes. Trabalho apresentado na 33ª Reunião anual da ANPED, GT – 8: Formação de Professores, em 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SILVA, M. M. **Inserção profissional e condição social**: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho. 2004. 249f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Mariléia Maria da. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/13.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SILVA, M. Educação a distância (EAD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPED. **Revista Teias**, v. 13, n. 30 - 95-118 - set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=r>

evistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=1362&path%5B%5D=969>. Acesso em: 10 dez. 2012.

SILVA, Marco W. da Silva; BALZAN, Newton César. Universidade corporativa: (pré-) tendência do ensino superior ou ameaça? **Avaliação** (Campinas) v.12, n. 2, Sorocaba June 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2014.

TEZZA, M. M. **Aceitação e resistência à educação a distância**: reflexões sobre experiências de funcionários de uma empresa localizada na região sul do brasil. UNIVALI, 2011. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Morgana%20Machado%20Tezza.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Humanas e da Educação. **Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/?id=111>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

VASAPOLLO, Luciano. A precariedade como elemento estratégico determinante do capital. **PESQUISA & DEBATE**, SP, v. 16, n. 2(28), pp. 368-386, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/download/1876/8595>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

VENCER, Revista. **Aprendendo a aprender - empresas descobrem a importância da educação no trabalho e abrem as portas para pedagogos**. Edição 42. 2003. Disponível em:

<http://educacaoexecutiva.com.br/documents/aprendendo_a_aprender.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

VERIGUINE, N. R. et al. Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina orientação e planejamento de carreira em uma universidade federal. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 4, Julio, 2010, 79-96. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art4.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

ANEXO – QUESTIONÁRIO “PRÉ-ENTREVISTA” COM AS PEDAGOGAS

1. Dados pessoais

Nome:

Idade:

Sexo: masculino () feminino ()

Estado civil: () solteiro () casado () divorciado
() Outro. Qual?

Formação (favor especificar cada curso)

Formação	Nome do Curso	Instituição de Ensino Superior	Período
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

1. O curso em que se diplomou foi a sua primeira opção?

() Sim () Não

Se a resposta for negativa, qual era a sua primeira opção? _____

Caso esteja realizando pós-graduação, indique os motivos que lhe levaram a fazê-la (pode marcar mais de uma resposta)

() aprimoramento dos estudos

() melhoria salarial

() em razão da minha atual inserção profissional

() Desemprego

() falta de base teórica para a inserção profissional

() não querer atuar na docência da Educação Básica

() outros motivos. Quais?

2. Formação e ocupação profissional de seus pais

Pai:

Formação:

Ocupação profissional:

Mãe:

Formação:

Ocupação Profissional:

3. Qual é a sua ocupação profissional?

Cargo:

() contratado () estagiário () outro (especifique)

Atividades desenvolvidas: _____

4. Você fez cursos que considerou relevantes para conseguir ter sucesso profissional?

() Línguas Qual(is)?: _____

() Informática Qual(is)?: _____

() Outros Qual(is)? _____

5. Você trabalhava antes de cursar a graduação?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, em que? _____

Quais as atividades que você fazia?

Durante o seu curso você trabalhou? () sim () não

Em que área?

Que atividades realizava?

Depois de formado, caso você não tenha trabalhado antes e durante o curso, quanto tempo

levou para começar a trabalhar?

E em que área foi/é esta primeira inserção profissional?

Que atividades você realizava/realiza?

6. Em que medida a licenciatura o/a preparou para o exercício profissional?

() Muito () Bastante () Pouco () Nada

Justifique: _____

7. Qual a relação que você percebe entre a sua atual profissão e o curso de graduação em Pedagogia que frequentou?
