

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NILZILENE IMACULADA LUCINDO

**LUGAR DE PEDAGOGA(O) NÃO É SOMENTE NA ESCOLA:
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS(OS)
QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO ESTADO DE
MINAS GERAIS**

MARIANA - MG
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NILZILENE IMACULADA LUCINDO

**LUGAR DE PEDAGOGA(O) NÃO É SOMENTE NA ESCOLA:
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS(OS)
QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO ESTADO DE
MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação de professores, Instituições e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes

Coorientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

MARIANA - MG
2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L938! Lucindo, Nilzilene Imaculada.
Lugar de pedagoga(o) não é somente na escola [manuscrito]:
trajetórias formativas e profissionais de pedagogas(os) que atuam em
espaços de educação não escolar no Estado de Minas Gerais. / Nilzilene
Imaculada Lucindo. - 2023.
316 f.: il.: color., gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes.
Coorientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.
Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ensino superior - Pesquisa. 3.
Pedagogos. 4. Prática profissional. I. Nunes, Célia Maria Fernandes. II.
Araújo, Regina Magna Bonifácio de. III. Universidade Federal de Ouro
Preto. IV. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter De Sousa - Bibliotecário Coordenador
CBICSA/SISBIN/UFOP-CRB6a1407



FOLHA DE APROVAÇÃO

Nilzilene Imaculada Lucindo

Lugar de pedagoga (o) não é somente na escola: trajetórias formativas e profissionais de pedagogas (os) que atuam em espaços de educação não escolar no estado de Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 30 de maio de 2023

Membros da banca

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo - Coorientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre - Membro Externo Titular - Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo - Membro Externo Titular - Universidade Federal da Paraíba

A Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 23/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 27/11/2023, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0630263** e o código CRC **A7457DB8**.

Este trabalho é dedicado às pedagogas e aos pedagogos que atuam em espaços de educação não escolar, em especial, àquelas e àqueles que foram sujeitos desta pesquisa, que acreditam no potencial transformador da educação e que sabem que o lugar da(o) pedagoga(o) é onde a educação se fizer presente.

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”.

Como foi difícil chegar até aqui! Por inúmeros motivos. Horário de aulas na Universidade do Estado de Minas Gerais que coincidiam com os horários das disciplinas a serem cursadas no Doutorado, distância entre o trabalho e a universidade e entre a residência e o trabalho, *Covid-2019*, confinamento, aulas remotas, burocracias e dificuldades para acessar as(os) pedagogas(os) em espaços de educação não escolar, casamento, negativa de licença capacitação, dúvidas, incertezas, sensação de impotência e tantos outros desafios que se fizeram presentes nesta trajetória indicando ser incerto concluir o curso. Mas...

Eis-me aqui para agradecer a todos e a todas que me estenderam a mão nessa longa e desafiadora jornada.

A Deus, minha maior fonte de inspiração, fidelidade e segurança. Sempre me abençoou e guiou os meus passos segundo a Tua vontade e bondade. Confio em Ti, Senhor!

Aos meus pais, Geraldo Lucindo (*in memoriam*) e Marlene da Conceição Lucindo que, embora só possuíssem um diploma de ensino primário, me ensinaram que a maior virtude do homem reside no caráter.

Ao meu esposo, que foi parceiro, incentivador e esteve sempre ao meu lado respeitando e compreendendo a minha ausência em muitos momentos.

Aos meus irmãos, por sempre me apoiarem.

Às minhas orientadoras, meu profundo respeito e gratidão. Profa. Dra. Celinha que eu conheci na época em que trabalhava na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto quando iniciávamos o diálogo do Programa UFOP com a Escola. Profa. Dra. Regina que me acolheu no Mestrado. Vocês me estenderam a mão e me incentivaram quando eu achei que não era mais capaz de prosseguir. Caminhamos juntas. Lado a lado. Agradeço pela parceria de anos, pela compreensão e pelo carinho.

Aos professores que constituíram a banca examinadora, Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre, Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira, Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge, sem palavras para agradecer tamanha generosidade, leveza e respeito pelo meu trabalho. Agradeço pela disponibilidade, pela partilha, pelo cuidado, pelas considerações que colaboraram para qualificar a minha tese e por se fazerem presentes nesses dois momentos essenciais de um curso de Doutorado: na qualificação e na defesa da tese.

Aos professores do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e à Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Às pedagogas e aos pedagogos que se dispuseram a colaborar e tornaram exequível a realização desta investigação. Sem vocês seria impossível!

Às amigas de curso, Daniela Rodrigues Dias, Andressa Maris Rezende Oliveri, Ana Maria Mendes Sampaio e Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes, pelo aprendizado, pelas parcerias, trocas e longas conversas durante esta trajetória de formação.

Aos demais amigos e colegas de trabalho da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelo incentivo, pelo apoio e pela torcida.

Ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, por contribuir com a minha formação desde o Mestrado.

Ao Lucas Braga Scaramussa, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação por prontamente atender às minhas solicitações e aos demais funcionários do Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

À Márcia Cássia Pinto Sales, pelas orientações e pela colaboração na obtenção dos dados. Seu trabalho foi de fundamental importância!

Ao Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais, Rogério Greco, que me possibilitou o acesso aos dados e às pedagogas e aos pedagogos quando eu já estava desistindo em virtude das dificuldades impostas para acessar esse *locus*.

Aos demais gestores que viabilizaram o desenvolvimento desta investigação.

A todos que direta e indiretamente possibilitaram a realização desta investigação.

“De tudo o que se discute hoje sobre a educação, algumas das questões entre as mais importantes estão escritas nesta carta de índios. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1985, p. 9).

RESUMO

A atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de educação não escolar (ENE) vem se constituindo um campo de investigação em crescimento na área da educação. Esta constatação pode estar relacionada com as atuais demandas de formação requeridas pela sociedade contemporânea e com a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que estabeleceu as diretrizes para o curso de Pedagogia e ressaltou a necessidade de o curso propiciar o conhecimento sobre os espaços não escolares. A pesquisa que ora se apresenta buscou investigar como se constituiu a trajetória formativa e profissional de pedagogas(os) que se inserem em espaços de ENE, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos, a investigação se propôs a caracterizar o perfil profissional das(os) pedagogas(os) que atuam em espaços de ENE no cenário mineiro; compreender como se deu a formação no curso de Pedagogia a partir da percepção dos sujeitos; identificar como ocorreu a inserção profissional das(os) pedagogas(os) nos espaços de ENE; explicitar os fatores que interferem na atuação profissional das(os) pedagogas(os) nos espaços de ENE. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que adotou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Para tratar os dados coletados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. Os dados produzidos sinalizaram que, na percepção das pedagogas e do pedagogo entrevistados, as instituições de ensino superior onde elas e ele concluíram a graduação ofertaram o curso de Pedagogia voltado para a educação escolar, independente da época em que esse foi realizado. Os achados atestaram que a formação para os espaços de ENE tem se demonstrado insuficiente ou não tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia, pois, privilegia-se a formação para a docência e o âmbito escolar. A razão mais indicada pelas pedagogas e pelo pedagogo para ingressarem nos espaços de ENE é o interesse em atuar fora do espaço escolar. Os fatores que interferem na atuação profissional das pedagogas e do pedagogo se referem à articulação entre a área de educação e a área finalística da instituição, à mobilização do conhecimento pedagógico e ao trabalho coletivo. As pedagogas e o pedagogo realizam atividades intrinsecamente relacionadas com a educação do público-alvo vinculado aos espaços investigados nesta pesquisa, sendo a organização do trabalho pedagógico uma ação comum a todos os profissionais. A partir dos dados evidenciados e com base no interesse que as pedagogas e o pedagogo manifestaram pelos espaços de ENE, afirma-se que a formação para esses espaços é uma necessidade formativa. Defende-se que a formação da(o) pedagoga(o) para os espaços de ENE deve ser contemplada de maneira sistemática no curso de Pedagogia e que se deve conhecer com maior profundidade as peculiaridades da atuação para cada um desses espaços com vistas a alcançar uma formação mais consistente.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Pedagogas(os); Formação de Pedagogas(os); Atuação Profissional; Espaços de Educação Não Escolar.

ABSTRACT

The role of the pedagogue in non-school education spaces has become a growing field of investigation in the area of education. This finding may be related to the current training demands required by contemporary society and with Resolution CNE/CP nº 01/2006, which established the guidelines for the Pedagogy course and highlighted the need for the course to provide knowledge about non-school spaces. The research presented here sought to investigate how the training and professional trajectory of pedagogues who work in non-school education spaces, specifically, in treatment and health promotion spaces (hospitals, centers and other units linked to the area of health), spaces for the promotion of culture (museums and other cultural facilities) and spaces for deprivation of liberty (prisons, penitentiaries, socio-educational centers), in the State of Minas Gerais. As specific objectives, the investigation proposed to characterize the professional profile of the pedagogues who work in non-school education spaces in the Minas Gerais scenario; understand how the training in the Pedagogy course took place based on the subjects' perception; identify how the professional insertion of pedagogues in non-school education spaces occurred; explain the factors that interfere with the professional performance of pedagogues in non-school education spaces. This is a qualitative study that adopted bibliographic, documentary and field research as technical procedures. The questionnaire and semi-structured interview were used as data collection instruments. To treat the collected data, the content analysis technique was used. The data produced indicated that, in the perception of the pedagogues and the pedagogue interviewed, the higher education institutions where they and he completed their graduation offered the Pedagogy course aimed at school education, regardless of the time in which it was carried out. The findings attested that training for non-school education spaces has been shown to be insufficient or has not been included in Pedagogy courses, as training for teaching and the school environment is prioritized. The most common reason given by pedagogues and pedagogues for joining non-school education spaces is the interest in working outside the school space. The factors that interfere in the professional performance of pedagogues and pedagogues refer to the articulation between the area of education and the final area of the institution, the mobilization of pedagogical knowledge and collective work. Pedagogues and pedagogues carry out activities intrinsically related to the education of the target audience linked to the spaces investigated in this research, with the organization of pedagogical work being a common action for all professionals. Based on the data evidenced and based on the interest that the pedagogues and the pedagogue expressed in non-school education spaces, it is stated that training for these spaces is a training necessity. It is argued that the training of pedagogues for non-school education spaces must be systematically included in the Pedagogy course and that the peculiarities of performance in each of these spaces must be known in greater depth with a view to achieving more consistent training.

Keywords: Pedagogy Course; Pedagogues; Education of pedagogues; Professional performance; Non-School Education Spaces.

RESUMEN

El papel del pedagogo en los espacios de educación no escolar se ha convertido en un creciente campo de investigación en el área de la educación. Este hallazgo puede estar relacionado con las actuales demandas de formación que exige la sociedad contemporánea y con la Resolución CNE/CP n° 01/2006, que estableció las directrices para la carrera de Pedagogía y destacó la necesidad de que la carrera proporcione conocimientos sobre los espacios no escolares. La investigación aquí presentada buscó indagar cómo se desarrolla la formación y trayectoria profesional de los pedagogos que se desempeñan en los espacios de educación no escolar, específicamente, en espacios de tratamiento y promoción de la salud (hospitales, centros y otras unidades vinculadas al área de la salud), espacios de promoción de la cultura. (museos y otros equipamientos culturales) y espacios de privación de libertad (prisiones, penitenciarías, centros socioeducativos, etc.), en el Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos, la investigación se propuso caracterizar el perfil profesional de los pedagogos que actúan en los espacios de educación no escolar en el escenario de Minas Gerais; comprender cómo se desarrolló la formación en el curso de Pedagogía a partir de la percepción de los sujetos; identificar cómo ocurrió la inserción profesional de los pedagogos en los espacios de educación no escolar; explicar los factores que interfieren en el desempeño profesional de los pedagogos en los espacios de educación no escolar. Se trata de un estudio cualitativo que adoptó como procedimientos técnicos la investigación bibliográfica, documental y de campo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Para el tratamiento de los datos recopilados se utilizó la técnica de análisis de contenido. Los datos producidos indicaron que, en la percepción de los pedagogos, las instituciones de educación superior donde ellos y él completaron su graduación ofrecían la carrera de Pedagogía orientada a la formación escolar, independientemente del tiempo en que se realizaba. Los hallazgos evidenciaron que la formación para los espacios de educación no escolar se ha demostrado insuficiente o no ha sido incluida en los cursos de Pedagogía, al priorizarse la formación para la docencia y el ambiente escolar. El motivo más común esgrimido por ellos y él para incorporarse a los espacios de educación no escolar es el interés por trabajar fuera del espacio escolar. Los factores que interfieren en el desempeño profesional de los pedagogos y pedagogas se refieren a la articulación entre el área de educación y el área final de la institución, la movilización de conocimientos pedagógicos y el trabajo colectivo. Pedagogos y pedagogas realizan actividades intrínsecamente relacionadas con la educación del público objetivo vinculadas a los espacios investigados en esta investigación, siendo la organización del trabajo pedagógico una acción común para todos los profesionales. A partir de los datos evidenciados y a partir del interés que los pedagogos y la pedagoga expresaron en los espacios de educación no escolar, se plantea que la formación para estos espacios es una necesidad formativa. Se sostiene que la formación de pedagogos para los espacios de educación no escolar debe incluirse sistemáticamente en la carrera de Pedagogía y que se deben conocer con mayor profundidad las peculiaridades del desempeño en cada uno de estos espacios con miras a lograr una formación más consistente.

Palabras clave: Curso de Pedagogía; Pedagogos; Formación de pedagogos; Actuación profesional; Espacios de Educación No Escolar.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de investigações defendidas	43
Gráfico 2	Número de pesquisas segundo o ano de defesa	44
Gráfico 3	Número de investigações segundo as IES que as desenvolveram	47
Gráfico 4	Número de participantes da pesquisa segundo a instituição em que atuam	145
Gráfico 5	Número de participantes da pesquisa segundo o gênero	151
Gráfico 6	Faixa etária das(os) participantes da pesquisa	152
Gráfico 7	Cor ou Raça	153
Gráfico 8	Ano de conclusão da Graduação.....	159
Gráfico 9	Habilitações obtidas na Graduação em Pedagogia.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de pesquisas por dependência administrativa das IES.....	46
Tabela 2	Número de pesquisas por região	47
Tabela 3	Espaços explorados nas pesquisas	50
Tabela 4	Editais de Concursos Públicos realizados no Estado de Minas Gerais.....	131
Tabela 5	Profissionais atuantes nos cargos descritos segundo os Editais e o Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais	134
Tabela 6	Profissionais atuantes nos cargos de Pedagogo segundo o Portal da Transparência do Governo Federal.....	135
Tabela 7	Pedagogas(os) atuantes nas instituições museológicas do Estado de Minas Gerais segundo a esfera administrativa	137
Tabela 8	Profissionais formadas(os) em Pedagogia identificados via Lei de Acesso à Informação.....	138
Tabela 9	Especialistas em Políticas e Gestão da Saúde com formação em Pedagogia atuantes na SES por Unidade de Exercício e Município.....	140
Tabela 10	Analista de Gestão e Assistência à Saúde com formação em Pedagogia atuantes na FHEMIG por Unidade de Exercício e Município.....	141
Tabela 11	Total de Profissionais de Pedagogia identificadas(os) atuando em Espaços de Educação Não Escolar no Estado de MG.....	142
Tabela 12	Regiões Geográficas imediatas de Minas Gerais representadas na Pesquisa.....	150
Tabela 13	Cargos ocupados no espaço escolar e nas demais instituições do sistema de ensino	155
Tabela 14	Ano de ingresso no cargo em que atuam.....	156
Tabela 15	Experiências anteriores das(os) profissionais em outras atividades econômicas.....	158
Tabela 16	Cargos ocupados no espaço escolar e nas demais instituições do sistema de ensino.....	158
Tabela 17	Rede de Ensino da IES na qual as(os) pedagogas(os) concluíram a graduação em Pedagogia.....	160
Tabela 18	Nível da Pós-Graduação.....	163
Tabela 19	Áreas de realização da Pós-Graduação em nível de Especialização.....	164
Tabela 20	Disciplinas que possibilitaram o contato com o campo de atuação profissional.....	179
Tabela 21	Proximidades de travessias.....	205
Tabela 22	Razões do ingresso nos espaços de ENE.....	222
Tabela 23	Razões para permanecerem nos espaços de ENE.....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades desenvolvidas pelas pedagogas da FSCMPA.....	66
Quadro 2	Quantitativo de Profissionais formadas(os) em Pedagogia atuando fora do âmbito escolar em MG.....	141
Quadro 3	Caracterização das participantes e do participante da pesquisa.....	166
Quadro 4	Diferenças entre a escola e o museu.....	244

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
ANDIPE	Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino
ANED	Analista Executivo de Defesa Social
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA	Centros de Atendimento Socioeducativo de Internação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
COREME	Coordenação da Residência Médica
CP	Conselho Pleno
CTC	Comissão Técnica de Classificação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEDU	Departamento de Educação
DEP	Diretoria de Ensino e Profissionalização

DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENE	Educação Não Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
ESP-MG	Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais
FAE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FHEMIG	Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FOPROFI	Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FSCMPA	Hospital Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará
FUNED	Fundação Ezequiel Dias
GESP	Gerência de Gestão de Pessoas
HEMOMINAS	Fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia do Estado de Minas Gerais
HPS	Hospital de Pronto Socorro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IES	Instituição de Ensino Superior
IMA	Instituto Mineiro de Agropecuária
IPL	Indivíduo Privado de Liberdade
IPSEMG	Instituto da Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
ISAP	Instituto Santo Antônio de Pádua

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MHNJB	Museu de História Natural e Jardim Botânico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PET	Planos de Estudos Tutorados
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPL	Pessoa Privada de Liberdade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PrEsp	Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RH	Recursos Humanos
RISP	Região Integrada de Segurança Pública
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEDS	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SEE	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEM	Sistema Estadual de Museus de Minas Gerais
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SES	Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais
SECULT	Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais
SEJUSP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SRE-OP	Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 OS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COMO UM <i>LOCUS</i> DE ATUAÇÃO DAS(OS) PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA: MAPEANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA	39
1.1 O Estado do Conhecimento da produção científica relativa a(ao) profissional de Pedagogia que atua em espaços não escolares: primeiras notas.....	39
1.2 O mapeamento da produção científica acerca da(o) pedagoga(o) que atua em espaços não escolares: o que diz o campo?	43
1.3 A(O) profissional de Pedagogia em hospitais, museus e espaços de privação de liberdade.....	52
1.4 Alguns apontamentos acerca da produção do campo.....	67
2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DO PASSADO AO PRESENTE	70
2.1 O curso de Pedagogia na vigência do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.....	76
2.2 O curso de Pedagogia na vigência do Parecer CFE nº 251/62.....	82
2.3 O curso de Pedagogia na vigência do Parecer CFE nº 252/69 de 11 de abril de 1969.....	85
2.4 O curso de Pedagogia na vigência da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.....	98
2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e seus impactos no curso de Pedagogia.....	109
3 OS CAMINHOS TRILHADOS NA INVESTIGAÇÃO.....	120
3.1 Caracterização do estudo.....	120
3.1.1 Quanto a abordagem qualitativa	120
3.1.2 Quanto aos procedimentos técnicos empregados na produção de dados.....	121
3.1.3 Os espaços de ENE investigados.....	121
3.1.4 Público-alvo da pesquisa.....	125
3.1.5 Instrumentos.....	126
3.1.6 Procedimentos para a coleta de dados.....	127
3.1.7 Análise dos dados.....	128
3.2 As(Os) participantes da investigação.....	129
4 PEDAGOGAS E PEDAGOGOS QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	143
4.1 Pedagogas e pedagogos que atuam em espaços de educação não escolar no cenário mineiro: o perfil formativo e profissional.....	144

4.2	Pedagogas e pedagogos que atuam em espaços de educação não escolar no cenário mineiro: caracterização, formação, trajetórias e atuação profissional.....	165
4.2.1	Caracterização das(os) participantes: quem são e onde atuam as pedagogas e o pedagogo.....	165
4.2.2	A formação das(os) participantes: a percepção das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de educação não escolar.....	169
4.2.2.1	Da ênfase dada na formação e dos campos de atuação enfatizados no processo formativo.....	170
4.2.2.2	Das disciplinas que possibilitaram o contato com o campo de atuação profissional.....	179
4.2.2.3	Do estágio.....	183
4.2.2.4	Das atividades acadêmicas complementares.....	191
4.2.2.5	Da formação continuada.....	195
4.2.3	A trajetória profissional das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de educação não escolar.....	203
4.2.3.1	Das experiências vivenciadas antes do ingresso no espaço de ENE.....	204
4.2.3.2	Do processo de inserção profissional: como seu deu, por que ingressaram e por que permanecem.....	220
4.2.3.2.1	Como se deu a inserção das pedagogas e do pedagogo nos espaços de ENE?	221
4.2.3.2.2	Por que ingressaram nos espaços de ENE?.....	221
4.2.3.2.3	Por que permanecem nos espaços de ENE?.....	230
4.2.4	A atuação profissional das pedagogas e do pedagogo em espaços de educação não escolar.....	236
4.2.4.1	Dos fatores que interferem na atuação profissional.....	236
4.2.4.1.1	Da articulação entre as áreas: o conhecimento pedagógico como complemento à área finalística da instituição.....	237
4.2.4.1.2	Do trabalho coletivo: a constituição de equipes multiprofissionais e a dependência de outras áreas.....	241
4.2.4.1.3	Dos ambientes com especificidades próprias: materiais, linguagem, sons, tempos e normas a serem observadas.....	243
4.2.4.1.4	Das relações estabelecidas entre os profissionais e o público-alvo nos espaços de ENE.....	251
4.2.4.2	Das atividades que as pedagogas e o pedagogo desempenham.....	253
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
	REFERÊNCIAS.....	285
	APÊNDICES.....	305
	Apêndice A - Carta de apresentação da pesquisadora aos gestores do órgão responsável pelos espaços a serem investigados.....	305
	Apêndice B - Termo de Anuência.....	307
	Apêndice C - Carta de Apresentação da pesquisadora às pedagogas e aos pedagogos que atuam em espaços não escolares.....	308
	Apêndice D - Questionário de identificação do perfil profissional das pedagogas e dos pedagogos que atuam em espaços não escolares (Etapa 01).....	310

Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	314
Apêndice F - Roteiro de Entrevista semiestruturada (Etapa 02).....	316

INTRODUÇÃO

Esta investigação tomou como objeto de estudo a(o) pedagoga(o) que se insere em espaços de educação não escolar (ENE), especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais (MG).

O termo educação não escolar adotado nesta pesquisa foi cunhado por Severo (2015) e se refere às “práticas consideradas formativas situadas fora da escola” (SEVERO, 2017, p.136). Conforme explicita o autor, “sua funcionalidade conceitual se aplica diante da necessidade de denominar contextos de ação educativa” (SEVERO, 2015, p.84). Na concepção de Severo (2015, p.86) o “uso da ENE como conceito é mais adequado como uma categoria temática, ou situacional, visto que o objeto que ele busca delimitar se refere a um âmbito, uma situação ou um espaço educativo”.

Ao iniciar a escrita deste texto me recordei de uma dessas dezenas de *lives* que assisti durante o período de isolamento social causado em virtude da Pandemia de *Covid-19*¹. Em uma dessas *lives*², o Prof. Dr. Erico Ribas Machado, Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa destacou que a escolha por um tema de pesquisa surge de um interesse pessoal do pesquisador que está carregado de subjetividade e relaciona-se intrinsecamente com sua própria trajetória.

Segundo ele, solicita aos seus orientandos que escrevam sobre a sua trajetória na justificativa, pois reconhecer essa trajetória é uma condição para compreender a pesquisa e

¹ O curso de Doutorado, na modalidade presencial, iniciou no ano de 2019 e no ano seguinte uma mudança ocorreu na sua forma de organização, tendo em vista que o mundo foi impactado, drasticamente, pela *Covid-19*, uma nova doença para a qual ainda não existia uma vacina. Esse momento exigiu de nós recolhimento, solidariedade, a adoção de medidas de prevenção e cuidado consigo e com os próximos para nos mantermos vivos e psicologicamente saudáveis. A nova conjuntura demandou uma completa reorganização da vida cotidiana. Na esfera desta pesquisa foi necessário repensar o seu desenvolvimento e readequar o seu desenho e cronograma ao contexto vigente com vistas a não inviabilizar a sua realização. Por força do isolamento social, a observação, uma das etapas de coleta de dados prevista foi excluída. Em âmbito mundial, pesquisadores travaram uma corrida na busca de produzir uma vacina capaz de combater o vírus. A internet tornou-se um dos principais meios de comunicação utilizado, surgiram plataformas, aplicativos e ferramentas de comunicação e interação distintos, bem como, houve um aumento exponencial de *lives*, principalmente, na área da educação. Desta forma, simpósios, congressos e eventos de diferentes tipos passaram a ser realizados de forma *on-line* e o ensino remoto emergencial foi adotado para que uma parcela de estudantes da educação básica e do ensino superior que detinham o acesso à internet tivessem o privilégio de assistir às aulas que foram suspensas no início da pandemia.

² MACHADO, Erico Ribas. *Live do NUPEPES*. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zL_PiswsBTQ&t=1968s. Acesso em 01 jul. 2020.

quem é o sujeito que está por trás dela. Neste sentido, inicio esta introdução situando o leitor acerca da trajetória da investigadora e o caminho percorrido na constituição do objeto de estudo.

Iniciei minha trajetória profissional em 1993, ano em que conclui o curso de Magistério de 1º Grau, antigo Ensino Normal, que formava o professor para atuar no ensino primário. Contudo, antes disso, o sonho de ser professora já era alimentado desde criança quando brincava de dar aulas para meus primos em um quartinho existente na casa da minha avó ou ainda, quando nessa mesma época confeccionava matrizes para que fossem mimeografadas.

Naquela época, o curso de Magistério, além de ser um sonho de diversos pais para suas filhas, era o mais indicado para mulheres, pois não havia muitas opções de cursos de nível médio na minha cidade natal, Itabirito – MG. Cursar o Ensino Superior era uma oportunidade para poucos, quem dirá para aqueles que não tinham condições de arcar com os custos de uma Universidade, já que nessa época, o Ensino Superior não era tão acessível como o é na atualidade.

Eu estudava com uma bolsa de estudos no Instituto Santo Antônio de Pádua (ISAP), instituição de ensino pertencente à Congregação das Irmãs Franciscanas Alcantarinas que, naquele tempo ofertava a educação, exclusivamente, para discentes do sexo feminino, exceto no Ensino Primário, nível de ensino que admitia crianças do sexo masculino.

Essa bolsa foi financiada pela empresa que minha mãe trabalhava, da 5ª até a 8ª série do Ensino Fundamental e já no Ensino Normal, sem bolsa, meus pais se esforçaram para me manter nesse colégio e me formar professora. No ano de 1993, eu cursava o 3º ano do Ensino Normal e durante o intervalo das aulas, em meio ao corredor, fui abordada pela Irmã Benigna Costa, Professora de Geografia e Secretária da instituição. Como já havia sido minha professora, pela minha caligrafia, ela me convidou para trabalhar na Secretaria da Escola, como sua auxiliar, nos processos de escrituração escolar. Deste modo, iniciei naquele ano minha primeira experiência profissional no ISAP antes mesmo de concluir o antigo curso Normal.

Como já trabalhava na escola, recebi influências daquele ambiente para ingressar em uma universidade. Estávamos naquele momento sob a égide da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que passava a exigir a formação dos profissionais da educação em nível superior. Assim, influenciada por esses contextos, prestei vestibular para Pedagogia e Secretariado Executivo Bilíngue, mas, como

vislumbrava um campo de trabalho mais amplo, optei por cursar o Secretariado, o qual ingressei em 1999.

Os anos foram passando e ousei prestar, em 2001, um concurso público promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais. Fiz o concurso para Auxiliar de Secretaria, imaginando que quando concluísse o curso de Secretariado, poderia trabalhar no ISAP durante o dia e a noite na escola pública. Fui aprovada no concurso e ingressei no serviço público no ano de 2002. Inicialmente, fui lotada na Escola Estadual Professor Tibúrcio e depois de alguns meses fui para a Escola Estadual Intendente Câmara. Naquela época, trabalhava pela manhã na rede estadual, à tarde na rede privada e à noite cursava a Faculdade em Belo Horizonte, capital do Estado de MG.

Concluí o Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue em 2003 e ainda não tinha nem colado grau quando recebi o convite da Profa. Lídice Mól Muzzi Lamounier para atuar na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto³ (SRE-OP) como sua assessora. Me licenciei do ISAP onde havia trabalhado por um período de 10 anos e fui atuar na SRE-OP.

Nesse tempo em que estive na SRE-OP, de 2003 a 2008, cursei duas especializações e ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Foi um momento de muito aprendizado, de expansão da minha experiência profissional e de conhecer mais de perto a realidade educacional dos municípios que estavam sob a jurisdição da SRE. Após um período de quase 5 anos de trabalho, deixei a SRE-OP, retornei para a escola pública, me desliguei, definitivamente, do ISAP e depois de 15 anos de experiência laboral na Educação Básica, vislumbrava trabalhar na Universidade e então prestei um novo concurso público.

Aprovada no concurso para o cargo de Secretário Executivo, ingressei no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG) no ano de 2009. Concluí a Graduação em Pedagogia no ano de 2010 e em 2011 atuava também como professora designada no curso de Magistério na Escola Estadual Intendente Câmara, mesma escola pública em que já havia atuado como Secretária, Assistente Técnico da Educação Básica e cursado o ensino primário.

Em referência ao objeto de estudo, em algumas situações, como relata Stake (2011, p.90), o “[...] objeto de estudo é algo que foi escolhido por outra pessoa [...]”. Já a questão de

³ Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A SRE de Ouro Preto tem sede na cidade de Ouro Preto - Minas Gerais e é composta pelos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

pesquisa, como sugere Flick (2013), pode partir de um problema prático ou de um problema social.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo e a questão problema nasceram de um interesse pessoal e estão imbricados com minha trajetória profissional e de vida. Assim, o fascínio por estudar a(o) profissional de Pedagogia e investigar sua formação e seu trabalho, surgiu em decorrência da minha formação em Pedagogia e da minha trajetória profissional⁴ nas instituições de ensino e foi se consolidando ao longo dos anos conforme as experiências de trabalho que eu vivenciava. A temática “formação e atuação da(o) pedagoga(o)” tem uma relação bastante estreita com meu itinerário de estudante de Pedagogia.

No decorrer da minha formação em Pedagogia, o próprio percurso vivenciado durante a graduação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cercado de dúvidas sobre a(o) profissional a ser formado e seus campos de trabalho, colaborou para a definição do que seria meu objeto de estudo à medida que me instigou a pesquisar a história do curso de Pedagogia e quem era a(o) profissional que este curso se propunha a formar.

Com esse propósito, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP no ano de 2013. Meu foco foi investigar o perfil e a formação das(os) pedagogas(os) que atuavam nas instituições de ensino público da SRE-OP, especificamente em escolas da rede municipal e estadual. Nesta ocasião, aprofundei os estudos sobre o curso de Pedagogia e a formação inicial e continuada dessa(e) profissional, concluindo o curso em 2015. Todavia, outras questões de pesquisa foram se constituindo, principalmente, em relação aos campos de trabalho que se situavam além da escola e à formação que prepararia a(o) pedagoga(o) para atuar nesses espaços.

No que tange a trajetória profissional, a minha atuação no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG) desde 2009 também corroborou com a construção do objeto de estudo ao me mostrar uma outra faceta da

⁴ Nessa trajetória profissional de 29 anos dedicados à área educacional, atuei como Auxiliar de Secretaria, Secretária Escolar, Professora de séries iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino; Auxiliar de Secretaria, Secretária Escolar, Assistente Técnico de Educação Básica, Professora do curso do Magistério na rede pública estadual de ensino; Assessora de Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Secretária Executiva, assessorando a Diretoria e atuando também no Centro de Extensão, na coordenação pedagógica de ações extensionistas e em projetos de formação continuada destinados a servidores públicos no ensino superior, professores e pedagogas(os) da Educação Básica no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG). Durante o curso de Mestrado, assumi a docência da disciplina Introdução à Educação no curso de Pedagogia na UFOP no primeiro semestre de 2014. Em 2017 ingressei como Professora de Educação Superior na Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), atuando no curso de Pedagogia.

educação, as práticas educativas e de formação que se realizavam em espaços distintos do escolar, ou seja, em espaços de ENE.

O meu ingresso como Docente do Ensino Superior no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 2017 também contribuiu com essa construção, principalmente, por me possibilitar trabalhar diretamente com a formação inicial de pedagogas(os) e desenvolver ações de extensão⁵ que favoreciam a discussão dessa temática.

Assim, coordenando ações de extensão no MHNJB desde 2012 e atuando na UEMG como formadora de pedagogas(os), novas questões de pesquisa foram se constituindo. A própria prática que eu vivenciava e os diversos referenciais que a sustentavam me convenciam, a cada dia, que o espaço de atuação da(o) pedagoga(o) não se restringia ao espaço escolar. E que nesses outros espaços havia um campo de atuação para a(o) pedagoga(o) e essa(e) poderia promover o desenvolvimento de ações formativas diversas para públicos variados.

Deste modo, ao dar continuidade ao meu processo de qualificação profissional ingressei no curso de Doutorado em Educação no ano de 2019 com o propósito de estudar mais a fundo a(o) pedagoga(o). Desta vez, meu foco centrou-se naquela(e) profissional que trabalha em espaços de ENE, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.).

Ao voltar o olhar para o curso de Pedagogia, observo que, desde a sua criação no Brasil, em 1939, esse curso mantém a tradição em formar a(o) pedagoga(o), profissional qualificada(o) para atuar nos sistemas educacionais e, sobretudo, nas escolas, o que também foi observado por Santos (2009) a qual relata que o foco do curso de Pedagogia, desde as suas origens, está centrado na “formação de um educador para atuar na educação formal, regular e escolar” (p.42).

Constatou-se dessa maneira que, durante várias décadas, o processo formativo das(os) profissionais de Pedagogia esteve voltado para o espaço escolar, entretanto, nos últimos anos, esse enfoque começa a ser reconsiderado em função do contexto social no qual estamos

⁵ No MHNJB coordenei desde 2015 o Encontro de Formação de Pedagogos “O Pedagogo no Museu”, ação de extensão que busca evidenciar o museu como um campo de atuação profissional da(o) Pedagoga(o); Na FaE/UEMG, além de participar dos eventos que buscam discutir o campo de atuação da(o) pedagoga(o), participei do Projeto de Extensão “Ressignificando o Espaço Hospitalar: Atendimento Pedagógico à Criança Hospitalizada”.

inseridos, posto que, na atual conjuntura social observa-se uma ampliação da dimensão educativa de diversos espaços, os quais requerem o exercício profissional da(o) pedagoga(o).

Essa evidência pode ser notada no trecho abaixo, transcrito do Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 5/2005 em que as relatoras salientaram que:

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiência de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p.4).

Esse fato é notório, tanto que a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006 (BRASIL, 2006) que instituiu as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia – Licenciatura, aprovada em 15 de maio de 2006, contemplou essa ampliação ao apresentar em seu bojo uma formação na qual a(o) pedagoga(o) esteja apto a atuar tanto em espaços escolares, quanto nos “espaços não escolares⁶”. A expressão “não-escolares” é citada nove vezes no referido documento.

Essa Resolução, para Aguiar *et al.* (2006), tomou a docência em sentido ampliado, sinalizando que a docência nas DCN não se refere apenas ao ato de dar aulas. “O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]” (AGUIAR *et al.*, 2006, p.830), o que na percepção de Libâneo (2006a) e de Severo e Melo (2021) não procede.

Na perspectiva de Severo e Melo (2021, p.859), “ao conceito de docência não cabe um sentido ampliado dada a sua estreita relação com o magistério”. Para Libâneo (2006a), o termo “docência” na referida Resolução assumiu um sentido bem mais amplo que o da pedagogia. E, segundo esse autor, há uma diferença entre trabalho docente e trabalho pedagógico.

⁶ Embora nesta pesquisa tenha adotado o conceito de “Educação Não Escolar”, ao longo do texto, toda vez que houver referência à Resolução CNE/CP 01/2006 será utilizado o termo “espaços não escolares”.

Ao incorporar esse sentido, extrapolando o universo da sala de aula, considera-se que a(o) profissional formado pelo curso de Pedagogia desenvolve um trabalho educativo independente do espaço que esse ocorre, embora, esse aspecto, no meu entendimento se configure como uma característica intrínseca a(ao) profissional que conclui o curso de Pedagogia. Ou seja, o trabalho educativo, dotado de intencionalidade, que se realiza nos mais diversos espaços em que a educação se faz presente configura como uma função da(o) pedagoga(o).

A referida Resolução, ao mesmo tempo em que realçou a finalidade do curso em formar o docente, destacou que a docência constitui a base de formação desse curso, ou seja, a(o) pedagoga(o) deve ser formado a partir do vir a ser docente. Essa normativa ainda corroborou para expandir os campos de trabalho da(o) profissional de Pedagogia, visto que, além de salientar a necessidade de o curso propiciar também o conhecimento sobre os espaços não escolares, traz também outras várias ênfases da formação.

É possível reconhecer que a expansão do campo de atuação profissional da(o) pedagoga(o), no âmbito da legislação concernente ao curso de Pedagogia, consolidou-se no último marco legal que regulamentou o curso, contudo, essa expansão fica condicionada ao projeto político pedagógico de cada instituição, uma vez que essas questões poderão, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, ser aprofundadas durante a formação, conforme dita o Parecer CNE/CP nº 05/2005.

A mencionada regulamentação reiterou que o espaço de trabalho da(o) pedagoga(o) transcende o campo escolar e explicitou que, embora haja uma ênfase na formação do professor, o currículo deve formar também o egresso para o exercício de atividades não docentes em diferentes espaços. Essa orientação está em consonância com a atual conjuntura e considera, do mesmo modo, as dimensões do trabalho docente e do trabalho pedagógico que deveriam fundamentar a formação de toda(o) profissional de Pedagogia.

Cabe ressaltar que o destaque dado aos espaços não escolares na atual legislação que regula o curso é expressivo, no entanto, considero prematuro declarar a respeito de “como” ou “se” a formação para atuar nos espaços não escolares se concretiza na graduação em Pedagogia. Suspeita-se que essa formação para os espaços não escolares ainda se dá de forma aligeirada e não se configurou como uma preocupação para os atuais cursos de graduação em Pedagogia, já que esses enfatizam a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os espaços de ENE constituem uma área de formação com especificidades próprias do contexto em que se realiza e, até pouco antes da legislação em vigor, não era explorada

consideravelmente no curso e nos estudos que investigavam o trabalho e o campo de inserção profissional da(o) pedagoga(o), posto que os currículos dos cursos ao atenderem os pareceres e resoluções anteriores (BRASIL, 1939; BRASIL, 1962; BRASIL, 1969) privilegiavam uma atuação voltada para o espaço escolar, notadamente, para a docência das matérias pedagógicas ao se preparar o formador que atuava nos cursos de Magistério formando os professores que atuam no ensino primário, hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental e, ultimamente, a partir de 2006, para a Educação Infantil, etapa que passou a incorporar a Educação Básica, mediante a aprovação da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Até mesmo quando o curso em seu processo formativo não estava centrado na docência, o enfoque dado voltava-se para o contexto das escolas e dos sistemas de ensino, em consonância com as habilitações estabelecidas para o curso por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69 (BRASIL, 1969) que normatizava a formação do Especialista de Educação.

Por conseguinte, o contexto estabelecido por esses marcos legais pode ter contribuído para influenciar significativamente a configuração do campo de trabalho da(o) pedagoga(o). Aos poucos, no decorrer dos anos, o espaço escolar foi se tornando o campo majoritário de inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia, da mesma forma que, se consagrou como campo simbólico de atuação da(o) pedagoga(o).

Os temas de pesquisa que envolvem o curso de Pedagogia, a formação e a atuação profissional da(o) pedagoga(o), certamente, também sofreram influências da configuração do curso, à medida que privilegiava a(o) pedagoga(o) que atuava no espaço escolar como objeto de pesquisa em detrimento das(os) profissionais que trabalhavam nos mais diferentes contextos não escolares.

Infere-se que o exíguo número de investigações que toma a(o) profissional de Pedagogia fora do âmbito escolar como objeto de pesquisa provém, supostamente, desse enfoque dado ao processo de formação da(o) pedagoga(o) que perdurou ao longo de várias décadas e também em função da invisibilidade⁷ desses outros espaços que não eram tão comuns para a inserção dessa(e) profissional.

Em contrapartida, na contemporaneidade, a atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de ENE vem se constituindo um campo de investigação em crescimento na área da educação, o que pode estar relacionado com a última normativa (Resolução CNE/CP nº 01/2006) em vigor

⁷ O termo “invisibilidade” foi utilizado com vistas a ressaltar um campo de atuação profissional, os espaços de educação não escolar, que não é tão visível em detrimento de outro campo que é hegemônico, os espaços escolares.

há 17 anos e com o contexto social vigente, conforme já foi enunciado e registrou Severo (2015).

Ademais, o próprio ordenamento jurídico que trata do direito à educação no Brasil, apresenta, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a educação como direito de todos e evidencia, na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) a educação como um processo formativo que se constitui a partir da convivência nas mais variadas instituições, não sendo competência exclusiva da escola.

A carta magna ao proclamar “a educação como direitos de todos” sinaliza que a ela terá direito aqueles indivíduos que se encontram impossibilitados de frequentar uma instituição de ensino seja por motivo de tratamento de saúde, por se encontrarem inseridos em espaços de privação de liberdade ou ainda, por qualquer outro motivo que lhes imponha algum tipo de restrição e os impeçam esse acesso.

Em âmbito internacional, outros documentos reiteram a igualdade de direitos entre os cidadãos, o direito à educação e a relevância dessa para desenvolvimento individual e social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Paris, afirma no artigo I que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]” (ONU, 1948). O artigo 26 trata do direito à educação.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien foi proclamada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Nesta ocasião, os participantes da conferência reafirmaram “o direito de todos à educação” e no preâmbulo do documento registraram as realidades que persistem após os esforços envidados para assegurar a educação a todos. Além disso, destacaram a significância que ela possui.

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e

ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; [...] (UNESCO, 1990).

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, elaborada durante a realização da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) que ocorreu entre os dias 14 e 18 de julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, concebe a “educação de adultos como a chave para o século XXI”, bem como, evidencia a necessidade de “uma nova visão de educação em que a aprendizagem acontece durante a vida inteira” (UNESCO, 1997).

Esse documento também reconhece que “[...] as novas demandas da sociedade e da vida produtiva aumentam expectativas que requerem que todo e qualquer indivíduo atualize suas habilidades e conhecimentos por toda a vida. [...]” (UNESCO, 1997). Logo, torna-se explícito que a educação se dá ao longo da vida.

Mais recentemente, a UNESCO publicou o relatório produzido pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação instituída em 2019 “com o objetivo de reimaginar como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta” (UNESCO, 2022).

O relatório intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” retoma o conhecimento e a educação como base para a renovação e transformação e indaga “qual é o papel que a educação pode desempenhar para idealizar o nosso mundo comum e o nosso futuro compartilhado, pensando em 2050 e além” (UNESCO, 2022, p.xi).

A educação – a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – há muito desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. Ela nos conecta ao mundo e uns aos outros, nos expõe a novas possibilidades e fortalece nossas capacidades de diálogo e ação. Porém, para formar futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada. (UNESCO, 2022, p.xi)

Neste sentido, de acordo com o documento, a educação é compreendida como um contrato social e como tal deve estar embasado em princípios como a “inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão”, os quais alicerçam os direitos humanos. Além de ter como diretriz dois princípios essenciais que consistem em “assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida; fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum” (UNESCO, 2022, p.xii).

Dentre as propostas apresentadas para renovar a educação, destaca-se, a que remete à ampliação das oportunidades educacionais e não restringe a educação a um tempo e a um lugar. Trata-se do “direito à educação para todos ao longo da vida. Esse princípio reconhece que, assim como a aprendizagem nunca acaba, a educação deve ser ampliada e enriquecida em todos os tempos e espaços” (UNESCO, 2022, p.104).

Devemos aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais que surgem ao longo da vida e nos diferentes espaços culturais e sociais. Em todos os momentos da vida, as pessoas devem ter oportunidades educacionais significativas e de qualidade. Devemos conectar os locais de aprendizagem naturais, construídos e virtuais, aproveitando de forma cuidadosa os melhores potenciais de cada um deles. As principais responsabilidades recaem sobre os governos, cuja capacidade de financiamento e regulamentação da educação deve ser fortalecida. O direito à educação deve ser ampliado para permanecer em vigor ao longo da vida e abranger o direito à informação, à cultura, à ciência e à conectividade (UNESCO, 2022, p.xiv).

Severo (2015) fez referência a esses organismos internacionais e às suas proposições. Ele salienta que

[...] Organismos internacionais como a UNESCO e a ONU têm investido sistematicamente na difusão de perspectivas pedagógicas que evidenciam o lugar central da ENE para o desenvolvimento humano no que se denomina como sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida [...]. (SEVERO, 2015, p.79)

Para Severo (2019, p.116),

[...] a educação é um fator determinante para a ressignificação da experiência humana individual e coletiva diante das contradições do capitalismo e de processos culturais excludentes. Esse contexto demanda práticas pedagógicas não escolares e sociais consolidadas a partir de um ideal de fortalecimento da cidadania e dos processos democráticos, uma vez que a condição cidadã é fruto de um processo permanente de problematização social que acontece por meio de ações formativas orientadas por ideais críticos e emancipadores na contramão das correntes hegemônicas de cunho mercadológico.

Consoante às minhas experiências profissionais e aos conhecimentos que foram sendo construídos ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica e, mediante a institucionalização do curso de Doutorado na UFOP, passei a considerar as possibilidades de produzir conhecimento sobre a(o) profissional de Pedagogia que atua em espaços de ENE com o intento de oferecer algumas contribuições para o campo da Pedagogia e principalmente, acerca das especificidades exigidas na formação dessas(es) profissionais.

Respalhada pelo contexto social contemporâneo em que há uma “pluralização dos cenários de ação profissional do pedagogo” (SEVERO, 2015, p.33), e com base nas atuais DCN da Pedagogia que proclamam a necessidade de propiciar o conhecimento sobre os espaços não escolares, por meio da presente pesquisa pretendo realizar um estudo sobre a(o)

profissional de Pedagogia que atua em espaços de ENE no contexto mineiro. Esse estudo tem o propósito de melhor compreender o campo de atuação da(o) pedagoga(o) fora dos marcos de educação formal, bem como, investigar as especificidades da formação demandada ao curso de Pedagogia para atuar neste campo.

Conforme já foi constatado em estudo anterior desenvolvido por esta autora em nível de Mestrado (LUCINDO, 2015), no âmbito da pesquisa educacional brasileira, há uma vasta literatura relativa ao curso de Pedagogia, a identidade e formação da(o) pedagoga(o), a pedagogia como ciência da educação e às diretrizes curriculares para essa Licenciatura (AGUIAR *et al.*, 2006; AGUIAR; MELO, 2005; ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2012; BRZEZINSKI, 2011; CASTRO, 2007a, 2007b; CRUZ, 2011; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; FRANCO, 2008; 2011; LIBÂNEO, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2010, 2011, 2021; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; LIMA, 2004; MARIN, 2014; PIMENTA, 2006; PIMENTA *et al.*, 2017; SAVIANI, 2008a; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SEVERO, 2012; SILVA, 2006; 2011; SILVESTRE; PINTO, 2017; VIEIRA, 2007).

Na contemporaneidade, novamente, o curso de Pedagogia está em evidência, uma vez que a discussão sobre as diretrizes curriculares para esse curso volta à cena quando se vislumbra por parte do Conselho Nacional de Educação uma nova reconfiguração para a formação docente.

Observa-se que a produção científica no campo da pedagogia é maior quando se trata da(o) pedagoga(o) que atua no espaço escolar, principalmente, quando as pesquisas enfocam questões relacionadas à identidade, formação inicial e continuada desse profissional, contudo, em estudo mais recente (LUCINDO; NUNES; ARAÚJO, 2020) verificou-se com base nos dados extraídos do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, no período de 2006 a 2018, há uma regularidade na produção dos estudos que tratam da(o) pedagoga(o) nos espaços de ENE.

Os resultados obtidos neste último levantamento podem sustentar a hipótese inicial de que essas pesquisas ganham relevância a partir do último marco regulatório estabelecido para o curso (BRASIL, 2006) e também em função da ampliação da dimensão educativa que é potencializada nos diversos espaços que se situam além da escola. Entretanto, esse número não é vultuoso, demonstrando a necessidade de se produzir mais estudos que investiguem a atuação da(o) profissional de pedagogia nos espaços de ENE, principalmente, na região Sudeste que, no recorte temporal estabelecido e a partir dos descritores de busca utilizados, não produziu nenhuma investigação em nível de Doutorado.

Como profissional de Pedagogia, pesquisadora e formadora de pedagogas(os), a atual conjuntura me incita a refletir sobre a pluralidade de práticas educativas que se realizam nas variadas esferas sociais; acerca da(o) profissional de educação que atua nesses diferentes *loci*, cada qual com sua organização e especificidades e, também, a respeito da multiplicidade de espaços de atuação da(o) pedagoga(o), campos completamente distintos do escolar, que emergem no mundo contemporâneo.

Os diversos tempos históricos e mais especificamente, o cenário presente me leva também a pensar em relação ao papel exercido pelas instituições formadoras frente ao desafio de contemplar em seus projetos pedagógicos e currículos uma formação em que os egressos desse curso estejam aptos a atuarem em todos os campos previstos na resolução e, especificamente, nos espaços de ENE.

Apesar de conceber os espaços de ENE como espaços repletos de possibilidades para o trabalho da(o) pedagoga(o), pois há neles uma ação educativa intencional e, embora se tratem de *loci* contemplados na normativa vigente que regulamenta o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), na prática, esses múltiplos espaços apresentam uma abertura, mas ainda hoje não se consagraram como um campo de inserção profissional de pedagogas(os), haja vista que o campo hegemônico de formação e atuação dessa(e) profissional é o espaço escolar. Saviani (2008a) se manifesta em relação a essa questão.

Acerca da escola, ele declara que:

[...] Como atividade de formação humana, a educação origina-se no mesmo processo que dá origem ao homem. Assim sendo, o trabalho educativo desenvolve-se nos múltiplos espaços que conformam as sociedades humanas cujo desenvolvimento, entretanto, leva a uma diferenciação progressiva conduzindo à determinação de espaços próprios para a realização da educação. Nesse processo configurou-se a escola, que, na sociedade moderna, acabou por ser erigida na forma principal e dominante de educação. [...] (SAVIANI, 2008a, p.180).

Saviani (2008a, p.154) afirma que “[...] é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, parafraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”.

Por não se tratar de um *locus* tradicional de inserção desses sujeitos (a exemplo da área da saúde, cultura e segurança) porque se situam fora de sua área de conhecimento que é a educação escolar, os espaços de ENE são tidos pela sociedade como contextos de trabalho pouco comuns para o exercício da profissão de pedagoga (o). Da mesma forma, na ótica de algumas instituições formadoras, em função do campo hegemônico de atuação da(o) pedagoga(o), as escolas e os sistemas de ensino, os espaços de ENE podem se tornar invisibilizados. E assim sendo, durante o processo formativo os espaços não escolares

recebem uma ínfima ou, às vezes, nenhuma atenção (CABRERA, 2013; GATTI; BARRETTO, 2009; SEVERO, 2015; PIMENTA *et al.*, 2017; PIMENTA; SEVERO, 2021) e podem chegar até mesmo a serem relegados. Isso, em virtude da formação para atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual prevalece como eixo central e norteador da formação da(o) profissional de Pedagogia.

Ao analisar os espaços de ENE por este prisma, como espaços “incomuns” para o exercício profissional das(os) pedagogas(os), verifica-se que existe então uma demanda para que eles sejam mais explorados a fim de alcançarem um patamar de maior visibilidade com o intuito de se consolidarem como um campo de atuação profissional da(o) pedagoga(o), inclusive, para que os próprios egressos vislumbrem espaços de trabalho para além do escolar, ainda mais se considerarmos a amplitude do termo “educação”, a sua finalidade e a proposição da UNESCO (2022) de que a educação deve ser ampliada para diversos tempos e espaços.

Na compreensão de Minayo (2013, p.16) “[...], *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (grifo da autora).” A partir da perspectiva dessa autora e mediante as reflexões e os apontamentos tecidos, algumas premissas são trazidas à baila para pensar a problemática envolta nesta tese. São elas: a(o) profissional de Pedagogia e seu campo de atuação; a escola como campo simbólico de inserção dos egressos do curso de Pedagogia; a invisibilidade de outros espaços que não a escola para o exercício da profissão de pedagoga(o); a pluralidade de práticas educativas; a multiplicidade de espaços que desenvolvem essas práticas cada qual com suas especificidades; as instâncias formativas, seu projeto pedagógico e currículo e a formação proporcionada para atuar em espaços não escolares.

A partir dessas premissas elaborou-se a questão central que norteia essa investigação: Como se constituiu a trajetória formativa e profissional de pedagogas(os) que se inserem em espaço de ENE?

A hipótese é de que os espaços de ENE vêm se consolidando como um campo de inserção profissional para a(o) pedagoga(o), no entanto, para atender ao disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2006, alguns cursos de Pedagogia centram a formação na docência e enfocam o espaço escolar como campo hegemônico para a inserção da(o) profissional de Pedagogia, deixando de formar a(o) pedagoga(o) para atuar nos espaços de ENE. Acredita-se que há um desconhecimento das especificidades que demandam ser reconhecidas para a atuação profissional nesses *loci*.

Como não existe pesquisa acadêmica sem perguntas e, nas pesquisas procuramos buscar respostas para o que não sabemos (GIL, 2010), as premissas supracitadas e que incitaram o desenvolvimento desta pesquisa se desdobram agora em indagações que são pertinentes de serem investigadas: Existe trabalho para a(o) pedagoga(o) em espaços de ENE? Em Minas Gerais, há pedagogas(os) atuando em espaços de ENE, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.)? Qual o perfil profissional dessas(es) pedagogas(os)? Quais atividades desenvolve uma(um) pedagoga(o) que atua em espaços de ENE? Que fatores influenciam a sua atuação profissional nesses espaços? Os cursos de Pedagogia prepararam a(o) profissional para atuar nesses espaços? Qual formação é necessária a(ao) profissional de Pedagogia para que ela(e) esteja apta(o) a atuar em espaços de ENE?

Aprofundar os estudos acerca de um mesmo objeto de pesquisa, a(o) profissional de Pedagogia, mas que insere-se em um *locus* distinto do escolar é determinante para problematizar a perspectiva formativa assumida pelos cursos de graduação em Pedagogia em relação à atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de ENE e para compreender a constituição dessa(e) profissional e ratificar a presença da(o) pedagoga(o) em espaços educativos para além do ambiente escolar, ou nas palavras de Libâneo (2001, p.14), nos “vários campos sociais da educação”. Ademais, é fato que há na sociedade contemporânea uma série de instituições que se situam além da escola e também promovem ações de educação.

Conforme registra André (2010), desde os anos de 2000 o quantitativo de pesquisas que tem como foco a formação inicial vem diminuindo. “Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (ANDRÉ, 2010, p.177). Essa autora destaca também que em estudo anteriormente realizado constatou que há vários temas silenciados na pesquisa em pós-graduação, dentre os quais, “a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural” (ANDRÉ, 2010, p.180). Deste modo, com base nos apontamentos elencados por André (2010) percebe-se a relevância da realização de pesquisas com foco na formação inicial e acerca da formação para atuar em *loci* distintos da escola.

Neste sentido, justifica-se o desenvolvimento dessa investigação porque ela pode favorecer a reflexão a respeito da atuação e da formação da(o) profissional de Pedagogia na atualidade, possibilitando outros olhares e interpretações que podem contribuir com o debate e

para uma possível reorganização desse curso, como também pode concorrer para o avanço científico da Pedagogia dos espaços de ENE e das especificidades da formação e atuação profissional da(o) pedagoga(o) nesses *loci*. Além de ainda colaborar para ampliar e diversificar o campo de inserção profissional da(o) pedagoga(o) que, majoritariamente, desde os primórdios do curso, tem a escola como campo hegemônico. De mais a mais, a prática social constitui-se um elemento indispensável que necessita ser considerado na ressignificação dos processos formativos.

Trata-se de rever as concepções historicamente construídas em relação ao campo de atuação profissional da(o) pedagoga(o), alicerçadas nas legislações que regulamentaram o curso ao longo de sua existência e ratificar a presença da(o) pedagoga(o) em outros espaços de trabalho, a exemplo dos hospitais, dos museus, dos presídios, das organizações não governamentais, dos centros de abrigo e acolhimento, das empresas, das varas cíveis e criminais, das secretarias de assistência social, dos centros de recreação, do patrimônio histórico e de inúmeros outros contextos. Apesar de não se configurarem como *loci* usuais para a inserção da(o) pedagoga(o), eles constituem diferentes espaços de aprendizagem e neles se realizam atividades educativas e de formação destinadas a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar como se constituiu a trajetória formativa e profissional de pedagogas(os) que se inserem em espaços de ENE, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Caracterizar o perfil profissional das(os) pedagogas(os) que atuam em espaços de ENE no cenário mineiro;
- Compreender como se deu a formação no curso de Pedagogia a partir da percepção dos sujeitos;
- Identificar como ocorreu a inserção profissional das(os) pedagogas(os) nos espaços de ENE;
- Explicitar os fatores que interferem na atuação profissional das(os) pedagogas(os) nos espaços de ENE.

Este texto está organizado em 4 capítulos. Na primeira parte que se constitui desta Introdução, é contextualizada a trajetória da pesquisadora, a construção do objeto de estudo, a hipótese, a justificativa e os objetivos propostos na investigação. O capítulo 1 evidencia os diversos campos de atuação das(os) profissionais de Pedagogia, a partir da elaboração do Estado do Conhecimento que tomou como base de dados as dissertações e teses produzidas no Brasil entre os anos de 2006 a 2018 e disponibilizadas no Portal da CAPES. No capítulo 2 é apresentada a história do curso de Pedagogia no Brasil, alicerçada nos 4 marcos legais que o constituíram desde a sua criação em 1939. No capítulo 3 é abordado o percurso metodológico empreendido para a concretização desta pesquisa e no capítulo 4, os achados da investigação são explicitados e analisados em diálogo com a teoria. Encerrando, considerações acerca da tese formulada na investigação são tecidas, bem como, são apresentados os apêndices produzidos e as referências que possibilitaram o estudo da temática.

1 OS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COMO UM *LOCUS* DE ATUAÇÃO DAS(OS) PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA: MAPEANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Buscando conhecer a produção científica acerca da(o) pedagoga(o) que atua em espaços não escolares, foi desenvolvido o Estado do Conhecimento, um tipo de estudo de cunho inventariante que constitui o passo inicial para a realização de qualquer pesquisa, pois busca, a partir de um levantamento bibliográfico, conhecer a produção científica de uma determinada área.

À vista disso, esta seção que está organizada em quatro subseções explicita os resultados alcançados neste estudo cujo propósito foi o de identificar as pesquisas produzidas no Brasil a respeito da(o) profissional de Pedagogia que atua em espaços não escolares.

A primeira subseção apresenta o arcabouço teórico acerca dos estudos de caráter bibliográfico, a base de extração dos dados utilizada para sua elaboração, as justificativas que permearam o estudo, a metodologia e os descritores empregados. Na segunda subseção são explicitadas as pesquisas que constituíram o *corpus* do estudo, enfatizando-se os dados da produção científica apurada no que concerne ao objeto de estudo, finalidade das pesquisas, desenhos, sujeitos e *loci* investigados. O conhecimento sobre as dissertações e teses que investigaram a(o) pedagoga(o) no museu, nos espaços de privação de liberdade e nos hospitais é aprofundado na subseção três, uma vez que se trata das pesquisas que tomam o objeto de estudo em espaços similares ao desta investigação. Finalizando, na última subseção algumas reflexões sobre o mapeamento são evidenciadas.

1.1 O Estado do Conhecimento da produção científica relativa a(ao) profissional de Pedagogia que atua em espaços não escolares: primeiras notas

É consenso entre os pesquisadores que o primeiro passo para iniciar qualquer investigação passa por conhecer o que já foi pesquisado em determinada área. Deste modo, a realização de estudos exploratórios com vistas a aprofundar o conhecimento acerca do tema que se pretende pesquisar é fundamental.

Ao tratar da revisão de bibliografia em teses e dissertações, Alves relata que

a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES, 1992, p.54).

Na perspectiva dessa autora, a revisão de literatura

ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evita-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes tarde demais) que a roda já tinha sido inventada (ALVES, 1992, p.54).

Ferreira (2002) intitula as pesquisas de caráter bibliográfico de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Romanowski e Ens (2006) fazem uma explanação acerca desses dois tipos de pesquisa. Para essas autoras,

[...] os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39-40).

Na concepção de Morosini (2015, p.102) Estado do conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7) abordam acerca do estado da questão. Para esses autores, a finalidade desse tipo de estudo consiste em

levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Morosini (2015) nomeia de “Estado do Conhecimento” o que Romanowski e Ens (2006) conceituam de “Estado da Arte”. Para essas autoras, as pesquisas denominadas “estado da arte” são mais amplas e não estão restritas aos estudos dos resumos de dissertações e teses, elas agregam estudos sobre as produções em congressos e publicações em periódicos, enquanto as pesquisas denominadas de “estado do conhecimento” priorizam apenas um setor das publicações. Embora a diferença que perpassa os conceitos abordados por Romanowski e Ens (2006) e Morosini (2015) resida na amplitude das fontes que são pesquisadas, as pesquisas do tipo “estado da arte” e “estado do conhecimento” se aproximam ao elegerem um

propósito comum, o de conhecer a produção científica de determinada área, todavia, “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Conforme registra Ferreira (2002, p.258) esses tipos de pesquisas “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]”. Haddad (2002, p.38) afirma que o estado do conhecimento “tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido como para a identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas”. Para Morosini (2015, p.102) “a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”. Enfim,

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

Tendo por base esses pressupostos, o estado do conhecimento da produção científica relativa ao profissional de Pedagogia que atua em espaços não escolares descrito nesta seção, toma como base de extração de dados o catálogo de teses e dissertações disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No tocante aos catálogos, Ferreira (2002, p.161) salienta que

De qualquer maneira, os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir. Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas.

Mediante o exposto, justifica-se a opção por essa base de dados devido a sua representatividade no campo da pesquisa. Assim, comunga-se do mesmo argumento que foi apresentado por André (2010, p.176) quando essa pesquisadora afirma que “como a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação, tomou-se a produção acadêmica dos pós-graduandos da área de educação como um recorte representativo [...]”.

Não obstante, Lapadula, Nunes e Carvalho (2019) já haviam mapeado os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, entre os anos de 2005 e 2018, nos Grupos de Trabalho

de Educação Popular (GT06) e Formação de Professores (GT08) utilizando os descritores Educação não formal; Educação não escolar; Educação além da escola; Pedagogo não escolar e Espaço não escolar. Como resultados, os autores ressaltaram que “não foram localizados resultados com os descritores Educação além da escola, Pedagogo não escolar e Espaço não escolar (p.82)”. Segundo eles,

No período de tempo pesquisado na ANPED, de 2005 até 2018, no grupo de trabalho denominado Formação de Professores, localizamos dois trabalhos com o descritor Educação não formal (dos anos de 2011 e 2015) sendo negativo o resultado com os descritores Educação não escolar, Educação além da escola, Pedagogo não escolar e Espaço não escolar. (LAPADULA; NUNES; CARVALHO, 2019, p.83).

Esse resultado constitui um indicador significativo para a investigação em curso, uma vez que fez uso de dois descritores comuns entre os dois trabalhos, “educação não formal; espaços não escolares” e, a partir deles, fica evidente a incipiência de pesquisas sobre a educação não formal, os espaços não escolares e a(o) profissional de pedagogia atuante nesta área. Oportunamente, um dos estudos apresentados pelos três autores referenciados integrará o *corpus* desta seção, uma vez que foi identificado no levantamento realizado no Portal da CAPES.

O *corpus* deste estudo foi constituído a partir da leitura dos resumos de dissertações e teses defendidas no Brasil entre os anos de 2006 a 2018. O recorte temporal foi estabelecido em função do ano de publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que instituiu em 15 de maio de 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Esse marco legal estabelece no inciso IV do seu artigo 5º que “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares [...]” (BRASIL, 2006, p.2). Logo, possivelmente, a partir desse período poderia haver uma expansão das pesquisas que investigavam a(o) pedagoga(o) em espaços não escolares.

A busca pelos trabalhos no catálogo de teses e dissertações disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro levantamento foi realizado em fevereiro de 2017⁸ sendo complementado, posteriormente, por um segundo⁹ realizado em abril de 2019.

O mapeamento foi desenvolvido, predominantemente, no portal da CAPES e buscou levantar as pesquisas de Mestrado e Doutorado que abordam a temática da(o) pedagoga(o) em

⁸ A pesquisa foi iniciada nessa época com a finalidade de realizar o Estado do Conhecimento para que esse subsidiasse a elaboração do Projeto de Pesquisa visando o ingresso no processo de seleção do Doutorado.

⁹ Neste último levantamento foram adotados os mesmos critérios de busca utilizados no primeiro inquérito.

espaços não escolares e, para tanto, utilizou como descritores as palavras-chave: pedagogo; atuação profissional; educação não formal; espaços não escolares. Essa busca permitiu o acesso a uma relação de diversas dissertações e teses, no entanto, como forma de delimitar o campo de investigação, o recorte estabelecido priorizou aquelas pesquisas concentradas na área de educação que se aproximavam do objeto em estudo: o pedagogo em espaços não escolares. Pesquisas que não focalizavam esse objeto foram descartadas.

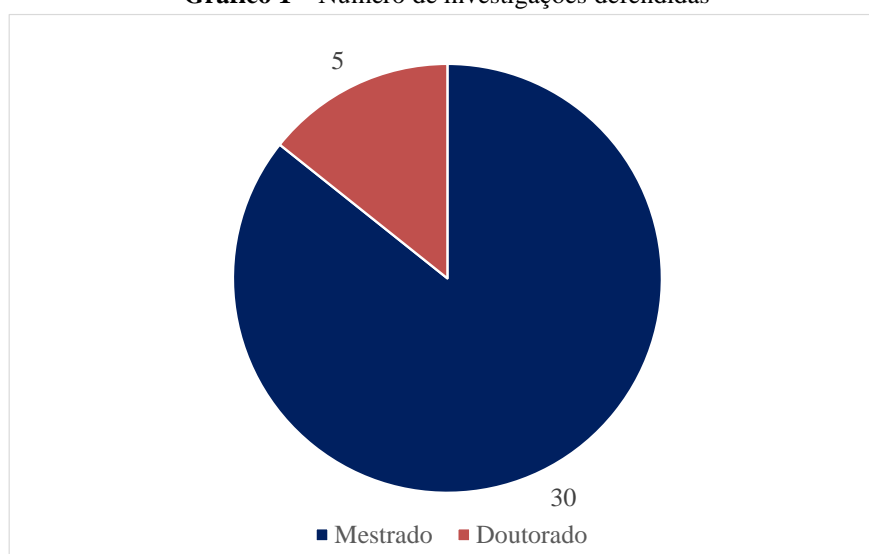
Para selecionar os trabalhos foram estabelecidas três etapas. A primeira era relativa à leitura do título do trabalho com vistas a avaliar se a temática era de interesse. Se o título não permitisse identificar a temática, partia-se para a segunda etapa que era a leitura do resumo. Se essa não fosse suficiente, na terceira etapa o material era lido na íntegra.

É importante assinalar que nem todos os trabalhos selecionados estavam disponíveis para *download* na plataforma da Capes, uma vez que alguns foram concluídos em período anterior à implementação da Plataforma Sucupira. Dessa forma, foi necessário recorrer a outras bases como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao banco de dissertações e teses dos programas onde os trabalhos foram defendidos.

1.2 O mapeamento da produção científica acerca da(o) pedagoga(o) que atua em espaços não escolares: o que diz o campo?

O mapeamento realizado no Portal da CAPES identificou que entre os anos de 2006 e 2018 foram defendidas 35 pesquisas que tratavam da(o) pedagoga(o) em espaços não escolares, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de investigações defendidas

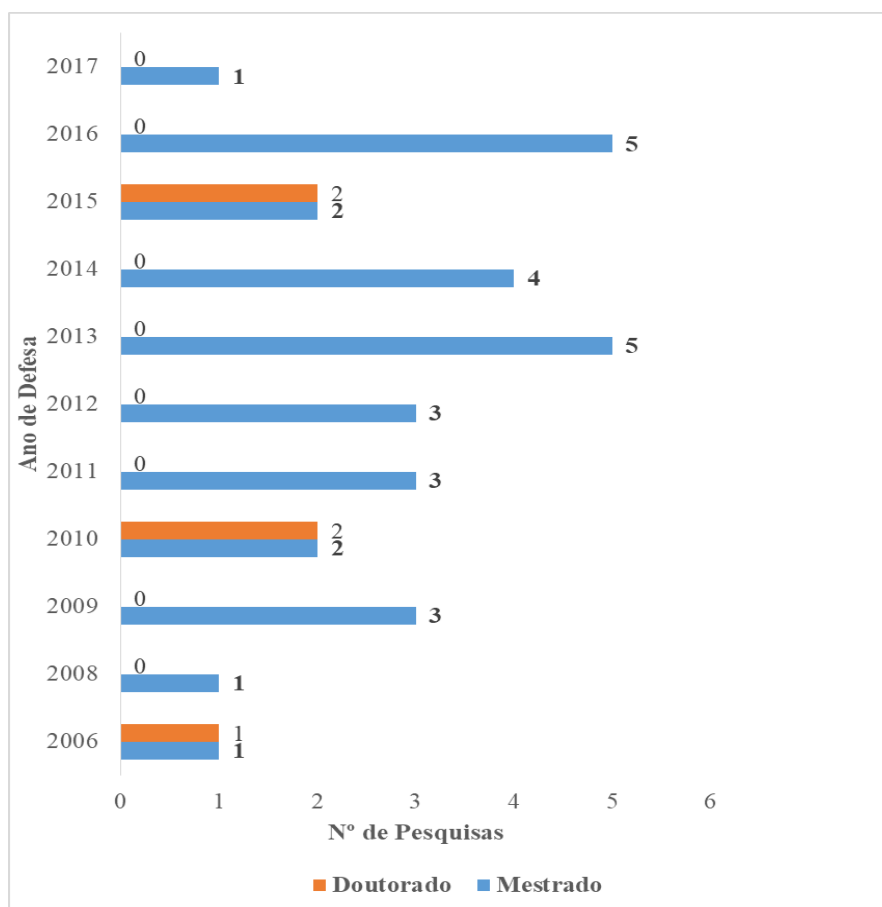


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

Desse total apurado, 85,7% são dissertações (AQUINO, 2011; CABRAL, 2013; CHESINI, 2015; COSTA, 2014; FERREIRA, 2013; FIREMAN, 2006; FREITAS, 2012; LACERDA, 2016; LAPADULA, 2017; MACHADO, 2014; MANDÚ, 2013; MASCARENHAS, 2011; MEIRELES, 2011; MELO, 2010; MENDES, 2016; NASCIMENTO, 2008; PEDROZA, 2013; PEREIRA, 2016; PEREIRA, 2013; PRINCEPE, 2010; PUCHALE, 2016; RABELO, 2014; RIBEIRO, 2009; SANTOS, 2009; SANTOS, 2012; SANTOS, 2014; SEVERO, 2012; SILVA, 2009; SOUZA, 2015; SOUZA, 2016) e 14,3% são teses (FALCO, 2010; FRISON, 2006; OLIVEIRA, 2015; SEVERO, 2015; TAVARES, 2010). Nota-se que o quantitativo de estudos em nível de Mestrado sobrepõe o de pesquisas em nível de Doutorado.

Após identificadas, as pesquisas foram classificadas segundo o ano de defesa, conforme explicitado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de pesquisas segundo o ano de defesa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

O Gráfico 2 indica que embora no ano de 2006 dois trabalhos tenham sido desenvolvidos, pode-se dizer que há uma regularidade da produção científica que discute essa

temática a partir de 2008, contudo, o número de pesquisas de Doutorado é incipiente, demonstrando a necessidade de adensar a produção nesse nível.

Diversas variáveis podem explicar o quantitativo exposto. A primeira delas trata-se da aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2006 que, ao estabelecer a docência como base de formação da(o) pedagoga(o), registra que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a [...] trabalhar, em espaços escolares e não escolares” (BRASIL, 2006, p.2). Logo, esse dispositivo legal salientou que são campos de atuação da(o) pedagoga(o) tanto os espaços escolares quanto os espaços não escolares.

Mediante a publicação desta Resolução se intensificou o número de investigações que tratavam do curso de Pedagogia, da(o) pedagoga(o) e de sua formação, inclusive, alguns estudos foram realizados com vistas a analisar o processo de implementação dessas diretrizes (ARAÚJO; LUCINDO, 2014). Da mesma forma, também é possível verificar que houve a elevação do número de pesquisas acerca da inserção da(o) pedagoga(o) nos espaços não escolares.

A segunda variável capaz de explicar o enfoque dado aos estudos relaciona-se com as legislações que normatizaram o curso de Pedagogia desde sua criação em 1939. Esse curso surgiu com o propósito de formar professores para atuar no Curso Normal e em funções específicas na escola e no sistema escolar (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Por conseguinte, antes da resolução em vigor, a ênfase dos demais marcos legais que regulamentavam o curso residia no espaço escolar, deixando de se contemplar os espaços não escolares na formação desses profissionais.

A terceira variável é relativa ao campo de inserção dos egressos que sofre influência dos próprios regulamentos relativos a esse curso. O maior campo de inserção da(o) pedagoga(o) é o escolar (NUNES; ARAÚJO; LUCINDO, 2019; SOUZA, 2016; VARGAS, 2016). Assim, a tendência das pesquisas é focar o universo escolar em detrimento dos espaços não escolares. Mesmo entre os próprios estudantes de Pedagogia, observou-se que prevalece o interesse em atuar no espaço escolar após se formarem (LUCINDO; RIBEIRO, 2019).

A quarta variável que pode esclarecer o número das pesquisas acerca da(o) pedagoga(o) nos espaços não escolares está alicerçada nos pressupostos apresentados por Cambi (1999); Gohn (2005); Libâneo (2010) e Severo (2015) acerca da diversidade de práticas educativas existentes na sociedade contemporânea. A esse respeito, Severo (2015) declara que:

Empresas, organismos públicos, departamentos estatais, movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições de saúde, centros comunitários, agências de comunicação, entre outros espaços, passaram a reconhecer e intensificar a dimensão educativa de serviços ofertados à população e em seus processos de gestão. Por responsabilidade social ou por demandas internas, as empresas, por exemplo, têm demonstrado, nos últimos anos, uma maior atenção às ações de educação, as quais, em grande parte, se inscrevem no contexto não escolar (p.83).

Essa pluralidade de práticas desperta o olhar dos formadores de pedagogas(os), dos próprios estudantes e das(os) profissionais de Pedagogia e conclamam os pesquisadores a se debruçar sobre a educação que ocorre nesses distintos espaços educativos. No que concerne a essa característica da sociedade contemporânea, Libâneo declara que

Verifica-se, pois, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. Apesar disso, não deixa de ser surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica (2010, p.28).

Pode ser que seja, inclusive, esse fator que colaborou para que a expressão “espaços não escolares” fosse inserida no texto da resolução vigente e também o aspecto que mais concorreu para alavancar a produção da área nos últimos anos.

De resto, considera-se que em um curso de Pedagogia, a pedagogia, ciência da educação, constitui um conceito central na formação de pedagogas(os). Assim, “a pedagogia deve ter como um dos focos essenciais de seu trabalho o fazer educacional não só das escolas e de seus professores, mas das diversas instituições com possibilidades educativas”, como reitera Franco (2008, p.79).

A Tabela 1 mostra a produção acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES) por dependência administrativa.

Tabela 1 – Número de pesquisas por dependência administrativa das IES

Dependência Administrativa da IES	Mestrado	Doutorado
Estadual	8	1
Municipal	0	0
Federal	11	2
Privada	11	2
Total	30	5

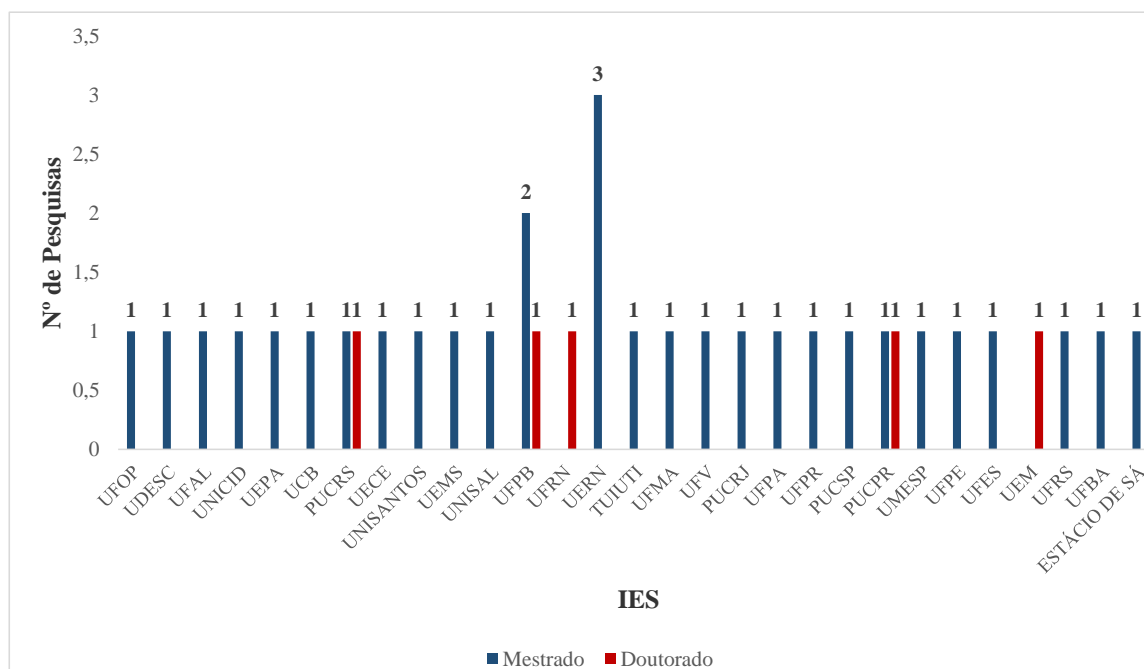
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

Constata-se que a produção é similar nas redes federal e privada. O Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019, p.7) registra que há no país 2.537 IES, sendo que

dessas, 88,2% são privadas. Esse dado revela que apesar do número das IES Federais serem menor, sua produção se iguala ao das IES privadas que são em número bem maior.

O gráfico 3 apresenta as pesquisas destacando as instituições de ensino superior nas quais elas foram desenvolvidas.

Gráfico 3 – Número de investigações segundo as IES que as desenvolveram



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

De acordo com o gráfico 3 as dissertações e teses foram produzidas em 29 diferentes IES, sendo a UFPB e a UERN as que mais se destacaram no estudo dessa temática, cada qual com 3 estudos.

Na Tabela 2 é explicitado o número de pesquisas produzidas por região.

Tabela 2 – Número de pesquisas por região

Regiões	Mestrado	Doutorado
Norte	2	0
Nordeste	10	2
Centro-Oeste	2	0
Sudeste	10	0
Sul	6	3
Total	30	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

Com base nos descritores de busca estabelecidos, nota-se que a região Nordeste (12) é a que mais produziu trabalhos acerca da temática investigada. Na sequência aparecem a região Sudeste (10) e a região Sul (9), sendo que essa última é a que lidera em nível de pesquisas de Doutorado com 3 estudos produzidos. Fica explícito que as regiões Norte e Centro-Oeste carecem de pesquisas de Doutorado que tomam a(o) pedagoga(o) em espaços não escolares como objeto de estudo. A região Sudeste embora conte com 10 estudos de Mestrado ainda não desenvolveu nenhuma investigação de Doutorado.

O cenário evidenciado pode sinalizar que nas regiões Norte e Centro-Oeste os espaços não escolares não se constituem um campo de atuação profissional para a(o) pedagoga(o) ou ainda, esses são em número reduzidos e/ou inexistentes ou a inserção da(o) pedagoga(o) nesses espaços se dá mediante a existência de um convênio em que profissionais atuantes na Secretaria de Estado de Educação vão exercer o seu trabalho em classes hospitalares e no sistema prisional.

Podem prever também que nos cursos de Pedagogia dessas regiões a docência e a atuação no espaço escolar tem sido privilegiadas e dessa forma, as(os) graduandas(os) são influenciados e acabam optando por atuar nos espaços escolares em detrimento dos espaços não escolares.

Podemos refletir também acerca do que descreve Severo (2012, p.19) a despeito da “resistência ou indiferença dos próprios professores formadores do curso de Pedagogia sobre o que constituía o conhecimento pedagógico e qual deveria ser a configuração curricular e o arranjo formativo do curso para corresponder à natureza desse conhecimento”.

Em outro estudo, Severo (2015) tomou como sujeitos de sua investigação 38 pedagogas(os) provenientes da região Norte, Nordeste, Sul e Sudeste que durante sua formação e/ou atuação profissional tiveram experiência na educação não escolar (ENE). Severo (2015, p.189) relata que “quando perguntados sobre experiências de contato com saberes e práticas em ENE durante o curso de Pedagogia, os participantes expressaram dados que confirmam a pouca relevância que esse campo possui no currículo do curso [...]”.

Nota-se que no levantamento de Severo (2015) não há sujeitos oriundos da região Centro-Oeste, mesma constatação a que chegou Lacerda (2016) ao realizar um levantamento da produção acadêmica no portal da CAPES acerca da(o) pedagoga(o) que atua no contexto hospitalar. Lacerda (2016, p.20) constatou que no período de 2011 a 2014, não há produções na região Centro-Oeste. São dados que reiteram a lacuna apontada em relação a essa região ao se analisar os dados explicitados na Tabela 2. Esses indícios colaboram para confirmar o lugar

que esse objeto de estudo ocupa na formação de pedagogas(os), no âmbito das pesquisas e no campo de atuação profissional.

A leitura dos resumos revelou que o objeto de estudo central da maioria das pesquisas mapeadas foi a(o) pedagoga(o) que atua em espaços não escolares, contudo, em caráter secundário, os investigadores também buscavam saber quanto a atuação e o trabalho da(o) pedagoga(o); as atribuições, as atividades, o papel e as funções desenvolvidas pela(o) pedagoga(o); a prática da(o) pedagoga(o); a formação e as políticas de formação da(o) pedagoga(o) para atuar nesse campo; a autorregulação da aprendizagem presente na atuação da(o) pedagoga(o); as representações sociais da(o) pedagoga(o) sobre seus espaços de atuação; os saberes das(os) pedagogas(os); as contribuições da(o) pedagoga(o) para os programas e projetos; a significação da Pedagogia para os formadores de pedagogas(os).

O mapeamento também possibilitou a identificação dos distintos *loci* em que a(o) pedagoga(o) se insere e nos quais as pesquisas foram realizadas. Assim sendo, as(os) pedagogas(os) foram investigados na educação não formal em projetos educacionais que atendem a crianças e adolescentes; em centros de recreação; em bibliotecas; na educação especial; em empresa privada que vende serviços de capacitação; em contextos diversos como nas instituições não governamentais, governamentais, cooperativas, instituições ligadas ao comércio e às indústrias e sindicatos; em centros de atendimento socioeducativo de internação ao adolescente (CASA); nos presídios e no sistema prisional; na educação social realizada em diversos espaços não escolares; em escolas municipais abertas aos finais de semana para o desenvolvimento de projetos sociais; nas varas cíveis e criminais; em ambientes organizacionais; em instituições abrigo, de acolhimento que atendem crianças e adolescentes; no contexto hospitalar; em unidades de saúde; de saúde mental e em associações aos portadores de câncer; nas secretarias municipais de assistência social; na associação de equoterapia; nos museus; no patrimônio histórico. Algumas IES formadoras também se constituíram como um *locus* investigativo.

Mediante a diversidade de *loci* apontados infere-se que o campo de atuação da(o) profissional de Pedagogia não está restrito a escola e ao sistema educacional, pois há na sociedade contemporânea uma “pluralização dos cenários de ação profissional do pedagogo” (SEVERO, 2015, p.33). Neste sentido, com pedagogas(os) atuando em diversos espaços não escolares, nas mais variadas regiões brasileiras, é urgente e imprescindível o desenvolvimento de novos estudos que explorem essa formação e atuação visando expandir a produção científica da área, principalmente, em nível de Doutorado e naquelas regiões onde essa produção é ínfima ou inexistente.

Os espaços explorados nas pesquisas seguem explicitados na Tabela 3.

Tabela 3 – Espaços explorados nas pesquisas

Espaços	Frequência
Contextos Diversos de Educação Social e Educação Não Formal (Centro de Recreação, Biblioteca, Educação Especial, Casa Lar, Programas e Projetos)	4
Empresas	4
Fundação CASA, Penitenciária, Sistema Prisional	4
Secretaria Municipal de Assistência Social	2
Escolas Municipais (abertas aos finais de semana para desenvolvimento de projetos sociais)	1
Unidades de Saúde, Saúde Mental e Associação aos Portadores de Câncer	2
Instituto de Acolhimento e Abrigo	2
Hospitais	4
Organizações Não Governamentais	5
Associação de Equoterapia	1
Museus / Patrimônio Histórico	2
Varas Cíveis e Criminais	1
Instituições de Ensino Superior (Formadora)	3
Total	35

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

Em algumas pesquisas o autor apenas intitulou o *locus* investigado como espaço de educação não formal, instituição não escolar ou espaços não escolares, fato que inviabilizou uma caracterização mais precisa do *locus*. Os espaços mais explorados foram as organizações não governamentais; os espaços pertencentes à área da saúde que englobam os hospitais e demais unidades de saúde; os presídios e/ou centro de atendimento socioeducativo e as empresas.

De forma sintetizada foram objetivos estabelecidos para as investigações: identificar, analisar e refletir sobre a formação e a atuação das(os) pedagogas(os) fora da instituição escolar; investigar como (re)configuram-se as identidades profissionais das(os) pedagogas(os) a partir da inserção profissional na empresa; identificar as atribuições previstas nos documentos e na prática cotidiana; analisar a prática da(o) pedagoga(o); analisar os saberes constituídos na formação inicial da(o) pedagoga(o) em experiência de educação não escolar e os saberes que utilizam; analisar as políticas de formação da(o) pedagoga(o) nos documentos oficiais que tratam das orientações para atuação dessa(e) profissional nos espaços não escolares; avaliar o papel da(o) pedagoga(o) na Educação Social; analisar as novas exigências profissionais de atuação da(o) pedagoga(o) no espaço educativo para além do ensino regular;

analisar as contribuições desses sujeitos na execução de políticas de assistência social; identificar as representações sociais de egressos, formadores e médicos sobre a atuação da(o) pedagoga(o) nesses espaços; identificar os fazeres e os saberes de pedagogas(os); investigar as necessidades formativas de educadores sociais que atuam em Organizações Não Governamentais (ONGs); analisar e sistematizar indicadores para sua formação; compreender a educação não escolar como objeto de formação e práticas profissionais em Pedagogia; analisar os limites e as potencialidades das(os) pedagogas(os) nas organizações não formais de ensino.

Quanto à metodologia, a análise empreendida constatou que as pesquisas, em sua totalidade, fizeram uso da abordagem qualitativa. Algumas especificaram que se tratava de um estudo de caso, pesquisa-ação; pesquisa participante e pesquisa etnográfica. Dezenove estudos utilizaram a análise documental; vinte e um, a pesquisa bibliográfica e vinte e quatro a pesquisa de campo. No tocante à pesquisa documental, foram analisados documentos como os projetos políticos pedagógicos dos cursos investigados, a Resolução relativa às Diretrizes Curriculares de 2006, os projetos que as(os) pedagogas(os) coordenam nesses espaços e diversos outros documentos alusivos ao universo de atuação dos sujeitos. Embora alguns estudos não tenham citado explicitamente no texto, é possível perceber que todos os pesquisadores fizeram uso da pesquisa bibliográfica e que a maioria trabalhou com a pesquisa de campo.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, a entrevista foi a mais utilizada, tendo seu uso se dado por trinta pesquisadores. Vinte e seis pesquisas fizeram uso da entrevista semiestruturada, todavia, alguns pesquisadores fizeram uso da entrevista biográfica e da entrevista episódica. O questionário foi utilizado em quinze estudos e a observação em onze pesquisas. Quanto à técnica utilizada para realizar o tratamento dos dados, onze pesquisadores declararam que fizeram uso da Análise de Conteúdo; dois utilizaram a Análise do Discurso e outro fez uso do Programa QSR Nvivo 10.

Ao levantar quem foram os sujeitos dessas pesquisas, verificou-se que, preponderantemente, as(os) pedagogas(os) que atuavam nesses espaços fizeram parte desses estudos, apesar disso, também participaram das investigações os demais sujeitos com os quais as(os) pedagogas(os) interagem, tais como: chefias em geral (diretores, gestores, coordenadores); docentes, alunos, diretor de área, juízes, policial, aprisionados, egressos do sistema prisional (no caso de centro socioeducativo, presídios e penitenciárias); colaboradores (no caso de empresas); gestores e outros profissionais da equipe (no caso de ONGs); médicos (no caso de hospitais); assistentes sociais (no caso da Secretaria de Assistência Social);

coordenadores de programas e projetos coordenados pelas(os) pedagogas(os). Também foram tomados como sujeitos de pesquisas coordenadores de curso, professores formadores e egressos do curso de Pedagogia.

1.3 A(O) profissional de Pedagogia em hospitais, museus e espaços de privação de liberdade.

Nove trabalhos possuem objeto de pesquisa e *loci* de atuação profissional semelhante ao investigado nesta tese. Desses, 2 estudos foram realizados no âmbito do Doutorado e 7 no Mestrado.

Em relação aos espaços, a pesquisa realizada por Souza (2016) se situa no campo dos museus, os trabalhos de Santos (2009), Oliveira (2015), Souza (2015) e Mendes (2016) estão concentrados nos espaços de privação de liberdade (Fundação CASA, presídios e penitenciárias) e Falco (2010), Mascarenhas (2011), Rabelo (2014) e Lacerda (2016) desenvolveram estudos que enfocam o contexto hospitalar.

Nesta subseção, com base nos estudos que foram desenvolvidos pelos autores, buscou-se apresentar alguns achados dessas investigações, na tentativa de focalizar questões concernentes à formação e ao trabalho das(os) profissionais de pedagogia nos espaços referenciados.

O único trabalho que tratou da(o) pedagoga(o) no espaço museológico no levantamento realizado entre os anos de 2006 a 2018 foi o de Souza (2016). A dissertação dessa autora teve como campo de pesquisa o município do Rio de Janeiro - RJ. Nessa cidade, consoante Souza (2016), foram identificadas 18 instituições que contavam com a presença de pedagogas(os) no seu quadro de pessoal, o que representa 21% do total de instituições (85) que responderam ao questionário. Da investigação que Souza (2016) desenvolveu, participaram 5 profissionais de Pedagogia, a maioria, mulheres que atuam em instituições museológicas públicas.

Ao mapear os trabalhos que abordavam a(o) pedagoga(o) em espaços não escolares, Souza (2016, p.34) constatou “a ampliação dos espaços de atuação para além do ambiente escolar [...]” e que “as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia trazem uma ampliação do campo de atuação do pedagogo [...]”.

Souza (2016, p.50) descreve acerca da função educativa dos museus e declara que “em suma, o museu é educativo e, junto aos outros espaços formativos contribuem para a formação dos sujeitos. Como espaços de educação, os museus são lugares onde os pedagogos

podem atuar”. Ao tratar das atividades que a(o) pedagoga(o) desempenha nas instituições museológicas, a autora afirma que “o pedagogo se ocupa das tarefas de dinamizar a relação entre o museu e a escola, de acompanhar pedagogicamente os monitores e planejar/avaliar as atividades desenvolvidas pelos setores educativos” (SOUZA, 2016, p.99).

No que concerne aos quatro estudos que focalizaram os espaços de privação de liberdade (SANTOS, 2009; OLIVEIRA, 2015; SOUZA, 2015; MENDES, 2016), Santos (2009) em sua dissertação abordou aspectos relativos ao curso de Pedagogia, à Educação de Jovens e Adultos, à Pedagogia Social, ao direito dos presidiários à educação e à relevância do trabalho da(o) pedagoga(o) nos presídios em função do tipo de público que é atendido. Segundo ela,

[...] No mundo todo, são milhões de pessoas que estão presas ou internadas em estabelecimentos penitenciários e, entre essa população oprimida, uma considerável parcela é constituída por analfabetos, pessoas que têm problemas com leitura, escrita, cálculos e comunicação social, cuja formação profissional é inexistente ou carente [...] (SANTOS, 2009, p.35).

Ao referir-se às Diretrizes para o curso de Pedagogia aprovadas em 2006, a autora levanta duas indagações pertinentes: “Em qual parte da Resolução contempla uma formação sólida para os pedagogos atuarem nesses espaços e com Jovens e Adultos? Que preparação o pedagogo recebe para atuar como agente de transformação social?” (SANTOS, 2009, p.35). Conforme registra Santos (2009), existe a menção a outros espaços de atuação da(o) pedagoga(o) na Resolução, contudo, não é explicitada a forma como se dará essa formação.

Considera-se como informação relevante trazida pela autora, a de que a educação que se realiza em algumas áreas, como as que seguem apresentadas na sequência, configuram-se como práticas da Educação Social. Nesse universo, inclui a educação indígena, a educação em saúde, educação em cidadania e direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação política, educação para o trânsito, educação alimentar e educação nos presídios. A pesquisadora também abordou a distinção entre presídio e penitenciária.

No que tange ao processo formativo da(o) pedagoga(o), Santos (2009, p.112) declara que “a problemática em relação a formação do pedagogo perdura também pelo fato de não se identificar o real papel pedagogo [...]”. As duas pedagogas que trabalhavam no presídio investigado, uma atuando diretamente com os alunos e a outra na direção da escola, mencionam que não tiveram uma formação específica para atuar neste espaço, bem como, também não cursaram durante a graduação qualquer disciplina que enfocasse outros *loci* de

trabalho para o exercício da(o) pedagoga(o). Para Santos (2009, p.113), “fica claro que a atuação dos pedagogos é fundamental nesse espaço como agentes de transformação social”.

A tese de Oliveira (2015) tratou da formação da(o) pedagoga(o) para atuar no sistema penitenciário, sendo a(o) pedagoga(o) esse profissional “cujo trabalho dentro de uma Unidade Penitenciária, se refere à articulação e concretização dos processos de escolarização, qualificação e profissionalização, [...]” (OLIVEIRA, 2015, p.11).

Oliveira (2015) destaca a escassez de estudos que tratam da(o) pedagoga(o) no sistema prisional e, acerca da formação inicial do profissional que atua nesse espaço, ela registra que

Os pedagogos que atuam nas Unidades Penais trazem consigo um referencial prático traduzido pelas suas experiências na docência, na coordenação, na gestão...
A sua formação inicial não contemplou as questões relativas à Educação Prisional, porém na prática, no trabalho desenvolvido com os presos, aprendem sobre a Educação Prisional, suas características e suas possibilidades, bem como a relação entre a Legislação Penal e a Educacional (OLIVEIRA, 2015, p.95).

Na visão desta autora, as experiências que foram construídas nos espaços escolares é que servem de base para o trabalho da(o) pedagoga(o) na unidade penal.

Um dado significativo apresentado pela pesquisadora diz respeito ao processo de seleção para o qual o candidato se submete com vistas a ser selecionado para atuar nesse *locus*. A(O) profissional, inicialmente, já precisa ser servidor(a) de carreira, concursada(o), oriunda(o) do quadro da Secretaria de Educação. Outros critérios também são analisados com vistas a ocupar esse espaço de atuação profissional. Assim, as(os) pedagogas(os) integram a pasta da educação e passam também a fazer parte do quadro do Sistema Penitenciário.

O setor pedagógico será coordenado por um(a) profissional com esse perfil. De acordo com a autora, as atividades formais são desenvolvidas pela(o) pedagoga(o) que atua na unidade penal, de forma colaborativa com a(o) pedagoga(o) e os professores que atuam na CEEBJA. Ela(e) também atua em conjunto com os demais técnicos que compõe o sistema (agentes, advogados, psicólogos, assistentes sociais etc). “O pedagogo da Unidade Penal auxilia nos processos do projeto político pedagógico, porém a responsabilidade é do pedagogo da escola, ou seja, o pedagogo do CEEBJA¹⁰” (OLIVEIRA, 2015, p.97). Além disso, ela(e) ainda é responsável pelas ações de formação profissional. Outras ações específicas que estão sob a competência da(o) pedagoga(o) que atua na unidade penal são evidenciadas pela autora. É relevante pontuar que, segundo Oliveira (2015), o trabalho da(o) pedagoga(o) nesse espaço é determinado por outras práticas, como por exemplo, pelas normas

¹⁰ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, responsável pela matrícula e certificação dos alunos.

de segurança. São essas que vão incidir sobre a realização do trabalho desta(e) profissional nos presídios.

Ao tratar das práticas dos profissionais, Oliveira (2015) revela que:

A experiência é apontada na fala dos pedagogos como um recurso para desenvolver as atividades pedagógicas nas Unidades Penais. Apesar de não ter familiaridade com o Sistema Penal, o pedagogo consegue, a partir de seus conhecimentos teóricos e práticos, estabelecer uma rotina de trabalho, ou seja, exige do pedagogo tomar as suas experiências anteriores e adequá-las à realidade da Educação Carcerária. E, depois de incorporados essas novas experiências, avançar no sentido da mudança. O pedagogo aprendeu a ser pedagogo no Sistema Prisional na prática, isto é atuando como pedagogo no referido local. As especificidades da Educação Carcerária foram sendo incorporadas ao trabalho à medida que se tornaram conhecidas [...] (OLIVEIRA, 2015, p.125).

Por fim, a autora salienta a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca dos contextos específicos em que se desenvolvem determinadas práticas pedagógicas com vistas à compreensão das ideias, dos saberes, dos conhecimentos e da sua formação.

Souza (2015) na sua dissertação trata das atribuições profissionais das(os) pedagogas(os) que atuam nos Centros de Atendimento Socioeducativo de Internação (Casa), Fundação Casa, no Estado de São Paulo. O autor seguiu na busca de identificar as atribuições prescritas nos documentos que fundamentam o trabalho no *locus* investigado e no cotidiano de atuação dessas(es) profissionais.

Na sua pesquisa, ele enfoca o conceito do termo “atribuições” e esclarece que, no âmbito dessa pesquisa, “atribuição são as funções delegadas aos pedagogos-empregados públicos que passaram pelo processo de seleção por meio de concurso de provas” (SOUZA, 2015, p.98). Outro destaque dado pelo autor é referente ao Caderno intitulado de Educação e Medida Socioeducativa: conceito, diretrizes e procedimentos, pois esse é o documento que fundamenta e orienta o trabalho do setor pedagógico nas unidades da Fundação Casa, além de conter as atribuições que competem ao profissional de Pedagogia. Segundo Souza (2015), o referido documento, em relação a(ao) pedagoga(o), prescreve

[...] cargo: analista técnico/pedagogo, função: pedagogo, o que leva ao entendimento de que tanto o cargo quanto a função são direcionadas para as especificidades de um profissional formado em curso de Pedagogia. Observa-se no anexo do Caderno que as atribuições dos pedagogos aparecem exatamente conforme prevê o Edital, divergindo, contudo, entre aquelas apresentadas no corpo do próprio Caderno. Se pensadas somente a partir do corpo do Caderno, as atribuições desses profissionais o destinam a execução de *atividades administrativo-burocráticas* para o funcionamento do setor pedagógico e não apresentam funções explícitas que almejem a uma intervenção direta nas demandas que o adolescente porventura vier apresentar em seu desenvolvimento educativo (SOUZA, 2015, p.102).

Souza (2015) estabelece uma comparação entre as atribuições da(o) pedagoga(o) mencionadas no Caderno, no Edital que teve como propósito selecionar profissionais para as vagas existentes, e na Resolução CNE/CP Nº 01/2006. Para o autor, há uma coerência estabelecida entre as atribuições que constam no Edital e na referida resolução, contudo, quando a análise se confronta também o que prescreve o Caderno, verifica-se “apenas a correlação nas atividades que envolvem o pedagogo no processo de organização, acompanhamento, controle e avaliação de processos e de pessoas” (SOUZA, 2015, p.108). Souza (2015, p.109) conclui haver uma “infidelidade normativa”, uma vez que “o corpo do Caderno reproduziu parcialmente as atribuições contidas no Edital; e os anexos do Caderno divergem do seu próprio corpo e convergem exatamente com o elenco das atribuições dispostas no Edital”, causando ambiguidades no exercício das(os) pedagogas(os).

Ao tecer suas considerações sobre o estudo desenvolvido, Souza (2015) ressalta que as questões administrativas prevalecem em detrimento das pedagógicas, pois, falta clareza a despeito do papel da(o) pedagoga(o), demonstrando a necessidade de repensar esse a partir da atual legislação que regula a formação da(o) profissional de Pedagogia. Segundo o autor, para atuar nesse *locus*, no processo de formação inicial, se faz necessário o conhecimento acerca das diretrizes relativas às medidas, nos contextos local e nacional.

Mendes (2016) também desenvolveu sua dissertação tendo como *locus* de investigação um presídio e evidenciou a necessidade de refletir sobre a educação escolar nesse espaço, tendo em vista a configuração da “educação como direito universal” (p.18). Ao fazer o levantamento da produção acadêmica sobre o tema pesquisado, Mendes (2016, p.26) relata que “[...] não há registro de pesquisa relacionada ao tema educação escolar nas prisões que evidencie o papel do pedagogo nesse contexto [...]”.

No seu estudo, a autora tece considerações acerca das especificidades deste espaço e como elas influenciam a atividade pedagógica e, ao se referir ao trabalho da(o) pedagoga(o), afirma que

Segundo o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), ao profissional pedagogo cabe “[...] a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”. No contexto prisional, é necessário a esse profissional ir mais longe, sendo imprescindível conhecer e identificar as necessidades formativas dos sujeitos em privação e os limites que a situação de cárcere impõe sobre os processos educacionais (MENDES, 2016, p.27).

Em relação ao curso de Pedagogia, Mendes (2016), assim se posiciona:

Ao longo da história, a ênfase dos cursos de Pedagogia na formação docente, de educação infantil e séries iniciais e os avanços trazidos ao campo educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), são significativos, porém, ainda expõe fragilidades à profissionalização do pedagogo e não dão conta de suprir as demandas necessárias ao profissional que busca no curso de Pedagogia a formação para atuar na gestão e organização educacional nos espaços escolares e não escolares (MENDES, 2016, p.132).

As(Os) pedagogas(os) que atuam na Unidade Penal são profissionais concursados e pertencentes ao quadro da Secretaria de Educação e se formaram em período anterior à aprovação das últimas diretrizes estabelecidas para o curso de Pedagogia. Segundo a autora, há no Departamento de Execução Penal a Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados e na Unidade Penal existe um Setor de Educação e Capacitação Profissional que está sob a coordenação de um(a) pedagogo(a).

Com base no caderno do Departamento Penitenciário Nacional, Mendes (2016) afirma que as práticas pedagógicas realizadas na Unidade Penal pelas(os) pedagogas(os) abarcam todo o processo educacional. Assim, elas(es) se ocupam da assistência educacional que engloba a educação formal por meio da Educação de Jovens e Adultos, o acesso aos cursos técnicos e à Educação Superior. Além de se ocuparem do processo educacional, a(o) pedagoga(o) atuante na Unidade Penal também possui outra atividade. Nas palavras de Mendes (2016, p.158),

Além da formação educacional, que deverá ser viabilizada aos educandos mediante suas demandas formativas, no espaço prisional existem outras ações que não são ligadas à formação educacional propriamente dita, mas que colaboram na organização do processo educacional. Essas atribuições, conforme previsto no Edital, competem unicamente aos pedagogos de unidade penal e estão relacionadas às rotinas chamadas de Atividades Orgânicas, que compreendem, segundo DEPENPR (2011), a participação no Conselho Disciplinar e na Comissão Técnica de Classificação da unidade; emitir pareceres específicos a pedido do juiz; emitir parecer para benefícios; avaliação técnica; entrevistas de triagem; alimentação do Sistema de Informações Penitenciárias (SPR) e atividades de grupo.

Mendes (2016) concluiu que a inserção das pedagogas na penitenciária pesquisada colaborou para o levantamento das demandas formativas dos apenados e para que esses tivessem acesso ao Ensino Técnico e Superior, à qualificação profissional, contudo, as práticas pedagógicas não são as ações mais valorizadas no cotidiano dessas profissionais, visto que, as mais valorizadas relacionam-se com as atividades orgânicas, o que, não visão da autora, confere uma “visão reducionista não só do trabalho do pedagogo, mas também do próprio potencial formativo do espaço prisional” (p.193).

No contexto hospitalar, são evidenciados os trabalhos de Falco (2010), Mascarenhas (2011), Rabelo (2014) e Lacerda (2016).

A tese de Falco (2010), intitulada “*O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar*” foi desenvolvida com o propósito de compreender o processo formativo da(o) pedagoga(o) para atuar no ambiente hospitalar, um espaço que, segundo a autora, nos últimos dez anos tem se consolidado como *locus* de atuação da(o) profissional de Pedagogia. Essa autora também faz menção a outros espaços de atuação da(o) pedagoga(o) que extrapolam o âmbito escolar, sinalizando acerca de sua expansão. Na percepção de Falco (2010),

Os espaços de atuação do pedagogo, fora do âmbito escolar, têm se ampliado vertiginosamente, caracterizando um momento especialmente singular na história desse profissional, refletindo uma pedagogização da sociedade contemporânea. Cabe indagarmos se os cursos de formação estão atendendo a essa prerrogativa da sociedade sem cair nas imposições mercadológicas que em grande medida requerem profissionais cada vez menos críticos e mais tarefeiros (FALCO, 2010, p.16).

Para Falco (2010, p.15), “as novas demandas sociais implicam novas formas de conceber a educação, que por sua vez recaem nos cursos de formação”.

Essa autora ao realizar um estudo da última diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP Nº 01/2006, enfatiza alguns aspectos relativos aos espaços não escolares. Falco (2010, p.45) registra que:

Notamos de forma bastante elucidativa que deverá haver a destinação de carga horária para aprofundamento de estudo na área de interesse do aluno, práticas de docência e gestão educacional e atividades complementares que contemplem alguma forma de educação em ambientes escolares e não-escolares. Todavia, o que temos observado na efetivação dos projetos pedagógicos dos cursos é uma valorização exclusiva da prática eminentemente escolar, como se a escola fosse o único e exclusivo *locus* onde a educação pode acontecer.

A autora também evidencia várias possibilidades de atuação da(o) pedagoga(o) e explicita dados relativos à Pedagogia Hospitalar e a sua relevância, bem como, aos projetos de extensão e programas que foram desenvolvidos neste contexto no Estado do Paraná. De acordo com Falco (2010), o Hospital Universitário de Maringá por possuir um convênio com a Secretaria de Estado de Educação conta com o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), no qual é possível atender a alunos do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio. Esse serviço tem o propósito de prestar atendimento educacional a alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola em virtude de sua hospitalização e nele atuam pedagogas(os) e professores da Secretaria de Estado de Educação.

Neste sentido, foi realizada uma pesquisa que fez uso de um questionário e teve como participantes membros da equipe da Secretaria de Educação e as(os) pedagogas(os) que atuam no referido Serviço de Atendimento, nas unidades hospitalares conveniadas. Em relação à

ênfase dada na formação das pedagogas que atuam no SAREH, Falco (2010, p.90) ressalta que

[...] a grande maioria não obteve em sua formação inicial subsídios específicos para atuação em ambientes não-escolares: (57,14% não); (28,57% sim); (14,28% pouco). Isso demonstra que a base de formação do pedagogo está focada no ambiente exclusivamente escolar, e que os espaços de formação para atuação em ambientes não-escolares se constituem em atividades extracurriculares. Apenas um caso relata que se constituía em uma disciplina formal do curso.

O trabalho de Falco (2010) também evidencia o arcabouço legal concernente ao trabalho pedagógico no contexto hospitalar, os quais são apresentados na sequência:

Quanto aos documentos orientadores, frisamos, em ordem cronológica, como principais marcos:

- 1) Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959);
- 2) Declaração Mundial de Educação para Todos (1990);
- 3) Declaração de Salamanca (1994);
- 4) Em âmbito nacional, a Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações, MEC (2002).

Quanto aos documentos normativos, elegemos, também em ordem cronológica:

- 1) A Lei nº 1.044/69 – que dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções;
- 2) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- 3) A Lei n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990;
- 4) A Resolução Nº 41 (1995) que dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados;
- 5) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96;
- 6) A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 02/01 – que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- 7) A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 02/03, que fixa as normas para a Educação Especial para o Sistema de Ensino de Estado do Paraná;
- 8) A Lei 11104/2015, que dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em ambientes hospitalares;
- 9) e a Resolução 2627/2007, que institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar- SAREH no Estado do Paraná (FALCO, 2010, p.102).

Falco (2010) também tomou como objeto de análise em sua tese o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, seu *locus* de atuação profissional. Essa análise tinha como objetivo verificar as proposições para formar a(o) pedagoga(o) para atuar em espaços não escolares. Dentre as considerações acerca do projeto político pedagógico, Falco (2010, p.141) salienta que, “todavia, o trato dado a essa questão no Projeto Pedagógico da instituição é insuficiente, quase inexpressivo, quando analisado sob a perspectiva dessa preocupação em se consolidar em componentes curriculares de fato”.

Para discutir a formação da(o) pedagoga(o) em espaços escolares, também foi realizada por Falco (2010) uma pesquisa com egressos da instituição que participaram de projetos de extensão cujo foco foi a intervenção pedagógica em ambientes hospitalares. Em

relação, especificamente, ao conhecimento das possibilidades de atuação em espaços não escolares, a autora revela que:

Quando questionadas (Questão número 3) sobre seu conhecimento no que tange às possibilidades de atuação do pedagogo em espaço não-escolar e de como obtiveram esse conhecimento, dos dez respondentes, nove afirmaram conhecer o campo de atuação do pedagogo em hospitais e empresas, sobretudo viabilizados pelos estudos implementados a partir do Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada/DTP/UEM, do qual participaram. Apenas uma respondente afirmou que obteve o conhecimento nas discussões realizadas em sala de aula (FALCO, 2010, p.143).

Complementando sua análise acerca dessa questão, Falco (2010, p.144) ressalta que

Na análise das falas, percebemos que para 90% das respondentes da Questão 03 é quase inexistente a discussão da possibilidade de atuação do pedagogo em ambientes não-escolares. Essa discussão foi viabilizada pelo Projeto que participaram ou por estudos particulares, se sobressaindo a atuação em ambiente empresarial.

Deste modo, Falco (2010) conclui que existem lacunas no curso que necessitam ser repensadas, sendo a primeira, relacionada ao lugar que o espaço não escolar ocupa no processo de formação das(os) pedagogas(os), pois, como um espaço substancial, necessita ser incluído no processo de formação inicial. Outra constatação evidenciada pela autora é relativa à necessidade de se propor “situações pedagógicas” extra ambiente escolar com vistas a propiciar uma visão mais ampla do campo de atuação da(o) pedagoga(o).

A dissertação de Mascarenhas (2011) aborda a percepção dos médicos acerca do papel da(o) pedagoga(o) no trabalho com crianças hospitalizadas. No seu estudo, a autora tece considerações acerca do hospital, da profissão médica, da classe hospitalar e da formação docente. A pesquisa foi desenvolvida com 07 médicos que atuavam na pediatria do Hospital Universitário Professor Edgar Santos e também tinham sob seus cuidados crianças que frequentavam a classe hospitalar, sendo essa, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

De acordo com a autora, na visão da sociedade prevalece o entendimento de que o *locus* de atuação da(o) pedagoga(o) é a escola, a sala de aula. Já no âmbito hospitalar conta-se com a presença de diversos profissionais, no entanto, por se tratar de um espaço de atuação do campo da medicina, o hospital configura-se também como um “território de demarcações de espaços, onde as variadas profissões tentam se reafirmar a partir de suas contribuições” (MASCARENHAS, 2011, p.17).

A classe hospitalar, na compreensão de Mascarenhas (2011), atende a uma política de inclusão do Ministério de Educação e

constitui-se num espaço alternativo que se propõe a um trabalho de interação pedagógica, visando um atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados. Esses espaços educativos, normalmente, são salas multisseriadas, onde o professor deve trabalhar com um currículo mais aberto e flexível para atender as demandas sociais e culturais (MASCARENHAS, 2011, p.18).

Trata-se de um espaço que visa garantir a continuidade dos estudos no momento em que o aluno está ausente da escola tendo em vista a necessidade de se dedicar aos cuidados com sua saúde.

Quanto ao papel da classe hospitalar, Mascarenhas (2011, p. 67) ressalta que:

A classe hospitalar tem o papel de promover uma escuta pedagógica às necessidades e interesses da criança hospitalizada, se constituindo como um *locus* de aprendizagem e desenvolvimento, o que contribuirá ainda para que não fiquem em defasagem com conteúdos e programas referentes ao processo de escolarização.

Ao tratar da formação de professores, Mascarenhas (2011) traz à cena as últimas diretrizes curriculares nacionais concebidas para o curso de Pedagogia, instituída a partir da Resolução do CNE/CP Nº 01/2006 e menciona que no estudo do fenômeno educativo, a ciência pedagógica recorre à contribuição de outras áreas. Essa normativa também apresenta em seu bojo a formação da(o) pedagoga(o) para atuar em contextos não-escolares, incluído aí, o ambiente hospital com foco no atendimento pedagógico. Conforme afirma a autora,

Essa concepção mais ampla nos documentos oficiais nos permite pensar de maneira “utópica” numa classe hospitalar alocada em cada enfermaria pediátrica e com professores capazes de assegurar o processo educativo de crianças, em fase de hospitalização no Brasil e integrado a uma equipe interdisciplinar que reconhece esse profissional como membro profissional do espaço hospitalar (MASCARENHAS, 2011, p.90).

Mascarenhas (2011) salienta o significado que é atribuído ao conceito de docência neste marco legal, o qual extrapola o ambiente escolar, e concebe que para concretizar a formação preconizada se faz necessário discutir os estágios nos hospitais e possibilitar práticas que respaldam a atuação docente neste contexto.

No que concerne aos resultados da investigação, Mascarenhas (2011, p.134) retrata que

[...] os médicos possuem concepções ampliadas em torno da educação e tem a clareza de que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos na classe hospitalar não consegue acompanhar o currículo da escola, mas se propõe a promover atividades educativas ao levar em consideração as habilidades das faixas etárias, realidades das crianças, além de propiciar um vínculo da criança hospitalizada ao seu mundo cotidiano.

Contudo, a partir da técnica de observação participante, a autora revela que “embora os profissionais na entrevista compreendam o significado e a intencionalidade do trabalho do pedagogo, ainda se tem no imaginário a figura de um profissional que está com a criança para proporcionar o brincar e ocupar o seu tempo no período de hospitalização” (MASCARENHAS, 2011, p.134).

Segundo a autora, no relato de um dos entrevistados a(o) pedagoga(o) foi reconhecida(o) como membro da equipe multidisciplinar em pediatria, porém, isso ainda constitui um desafio na realidade. Outro aspecto evidenciado pelos médicos na entrevista é a necessidade de a “formação inicial possibilitar discussões em seu currículo sobre o atendimento educativo no hospital e a necessidade propiciar o estágio na classe hospitalar” (MASCARENHAS, 2011, p.138).

Na percepção dos médicos, segundo Mascarenhas (2011, p.142), a classe hospitalar é concebida “como espaço de aprendizagem, promoção da saúde, espaço acolhedor e que estimula a criança no período em que se encontra internada”. Sendo assim, possibilita às crianças “aprender mesmo diante de uma patologia [...]”.

Nas suas conclusões, a autora ressalta que uma das atribuições da(o) pedagoga(o) “seria o desenvolvimento de atividades voltadas para as questões de saúde em educação” (MASCARENHAS, 2011, p.156). Em relação à formação da(o) profissional de Pedagogia, Mascarenhas (2011, p.157) salienta “a necessidade de ser trabalhado nos cursos de formação de professores aspectos que possibilitem a prática de professores em classe hospitalar, pois esses cursos de formação priorizam conhecimentos estreitamente relacionados à escola”.

Educação não escolares e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar, foi a pesquisa de Mestrado desenvolvida por Rabelo (2014) que tomou como ponto de partida a experiência abarcada no projeto de extensão que coordenou, intitulado *Estudar, uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar*, desenvolvido no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

A autora inicia sua dissertação refletindo acerca do direito de todos à educação, inclusive, o direito daquelas crianças que se encontram hospitalizadas e, por consequência, instiga-nos a pensar a respeito da oferta de uma formação onde todos as(os) pedagogas(os) estejam aptas(os) a trabalhar em diversas situações.

De acordo com Rabelo (2014, p.17), o último marco legal que estabeleceu as diretrizes para o curso de Pedagogia “marca os desafios da contemporaneidade na atuação do pedagogo, alcançando além dos espaços escolares [...]”. Na percepção desta autora, “refletir sobre a

possibilidade da inserção do pedagogo no âmbito da educação não escolar favorece a garantia do direito à conquista de saberes em ambientes pouco explorados, como é o caso do hospital” (RABELO, 2014, p.23).

Ao tratar do atendimento pedagógico que se realiza no hospital e é destinado a crianças e adolescentes em processo de tratamento de saúde, Rabelo (2014) explicita a relevância do trabalho da(o) pedagoga(o) neste *locus*.

Indubitavelmente, a ruptura da rotina escolar produz desconfortos e pode prejudicar os estudantes na sua volta à escola e quiçá até motivar o afastamento definitivo dela. Por isso, as intervenções do pedagogo nas atividades pedagógicas realizadas podem promover o bem-estar e impedir entraves no desenvolvimento intelectual das crianças enfermas, provocando ainda a possibilidade de retorno às salas de aula das classes regulares de ensino (RABELO, 2014, p.20).

Rabelo (2014) ressalta que as diretrizes curriculares estabelecidas para o curso de Pedagogia já abarcam uma visão mais abrangente a despeito da educação e do campo de atuação da(o) pedagoga(o) e, ao discutir acerca dos saberes docentes na formação de professores, evidencia que

[...] Em relação à Pedagogia, começam a ser quebrados antigos paradigmas sobre o perfil de formação e atuação do pedagogo, aquele cuja prática envolvia apenas a escola; surge um novo pedagogo, cujo enfrentamento pelo direito à aprendizagem abarca demais espaços, como é o caso da empresa, do sindicato, do hospital e outros, caracterizados pela prática da educação não escolar que transcende os muros da escola e perpassa por outros ambientes, além de ampliar a visão de educação e de formação de professores (RABELO, 2014, p.82)

Na sua percepção, o hospital “não é por natureza o campo específico da pedagogia, mas, ensino e aprendizagem ultrapassam a peculiaridade do formal e a educação não escolar deveria ser um tema debatido no Curso de Pedagogia da UFMA, porém não é” (RABELO, 2014, p.114), pois, o curso da referida instituição enfatiza no processo formativo a atuação da(o) pedagoga(o) na educação formal, no campo escolar. Dessa forma, como não se trata de uma disciplina obrigatória, os sujeitos da pesquisa tiveram contato com a educação não escolar via extensão universitária. Como expressa Rabelo (2014, p.116),

O hospital não é campo específico de atuação do pedagogo, a formação em pedagogia atrela-se à escola, contempla a sua cultura organizacional, seus agentes, sua gestão, a docência e todos os elementos que formam o ser professor para atuar na escola. Com a abertura para outros espaços não escolares pelas Diretrizes de tal curso, o hospital tem adentrado nesta formação pela via da Classe Hospitalar [...].

Todavia, como salienta a autora, o trabalho da(o) pedagoga(o) nas classes hospitalares tem um papel relevante já que

a ação conjunta entre educação e saúde possibilita a vinculação da criança internada com a escola, garantindo a construção de conhecimentos, a continuidade do desenvolvimento de habilidades durante a hospitalização e pode motivá-la, fazendo-a superar os efeitos traumáticos da internação [...] (RABELO, 2014, p.125).

A autora conclui que o estudo dessa temática é relevante, tendo em vista a escassez de pesquisas que discutem o tema. No cenário brasileiro, os docentes envolvem-se com essas questões, em virtude dos múltiplos espaços em que inserem para realizar um trabalho com aqueles sujeitos que estão privados da escola, inclusive, segundo Rabelo (2014), dependendo do contexto, esses docentes são chamados de educadores sociais. Logo, considerando as atuais demandas sociais e os novos cenários educativos e escolares que se configuram na sociedade contemporânea, não há como negligenciar nos cursos de formação docente a educação não escolar. Embora o último marco legal apresente um avanço neste sentido, o curso da Universidade Federal do Maranhão só viabiliza essa formação a partir da extensão.

Rabelo (2014) constata ainda que embora as determinações legais prescrevam o direito à escolarização de crianças hospitalizadas, tanto no âmbito do município quanto do estado do Maranhão esse direito ainda não se concretizou, dado a inexistência das classes hospitalares. As que existem, o seu funcionamento ocorre por meio de projetos, a exemplo deste que ela coordena.

O último trabalho analisado, a dissertação de Lacerda (2016, p.26), buscou analisar a prática da(o) pedagoga(o) que desenvolve atividades em contexto para além da docência em um hospital de Belém-PA. De acordo com a autora, nos hospitais, além do trabalho com a classe hospitalar há outras atividades para o exercício das(os) pedagogas(os).

No estudo empreendido, o termo “para além da docência” do hospital é utilizado por Lacerda (2016, p.18) para nominar aquelas(es) profissionais de pedagogia que atuam no hospital, porém, não estão atuando como docentes nas classes hospitalares, já que os espaços onde essas(es) pedagogas(os) desenvolvem suas funções não se configuram como setores de docência.

Foram protagonistas 3 pedagogas atuantes em setores distintos do Hospital Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA), localizado em Belém, no Pará, no caso, na Gerência de Ensino, na Coordenação da Residência Médica (COREME) e na Gerência de Gestão de Pessoas (GESP).

Todas as 3 participantes concluíram o curso de Pedagogia antes da atual diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia e não possuíam experiência no contexto hospitalar antes de ingressarem nesta área. Lacerda (2016, p.42) afirma que “[...] todas desconheciam o trabalho

do pedagogo no hospital ou tinham certo receio de adentrar em um campo diferente da escola”.

Segundo Lacerda (2016), na contemporaneidade tanto os espaços escolares quanto outros espaços sociais constituem *loci* de trabalho para a(o) pedagoga(o), contudo, a formação ainda é um desafio. Lacerda (2016) destaca que a expansão do campo de atuação da(o) pedagoga(o) tem início a partir do Parecer CFE nº 251/62 (BRASIL, 1962) e vai se desdobrando até culminar na última diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP Nº 01/2006 (BRASIL, 2006), que, explicitamente, faz menção aos espaços não escolares e às demais áreas que demandam conhecimentos pedagógicos como campo de atuação da(o) pedagoga(o).

Nas palavras da autora, esse movimento do curso possibilitou a(ao) profissional de Pedagogia “novos espaços e novas experiências, que ultrapassam os limites da escola, [...]” (LACERDA, 2016, p.45) e, no caso do contexto hospitalar, o trabalho da(o) pedagoga(o) não está restrito às ações das classes hospitalares (docência e coordenação pedagógica).

Acerca dos hospitais, Lacerda (2016), também aponta que há uma alteração na concepção de que essa instituição é *locus* exclusivo de trabalho de profissionais da área de saúde, uma vez que há o ingresso de profissionais de outras áreas, como a de Assistência Social, Psicologia e Pedagogia. Ademais, o hospital *locus* da pesquisa foi considerado pelas pedagogas como “hospital de ensino, hospital escola” (LACERDA, 2016, p.52), ou seja, um espaço de formação que demanda a presença de profissionais da área de educação.

A prática pedagógica no ambiente hospitalar foi propiciada por meio de um concurso público cujo edital foi publicado em 2004 e ofertava uma vaga para o cargo de pedagoga(o), com as seguintes atribuições:

programar, executar e encaminhar treinamento e desenvolvimento; apoiar logisticamente os treinamentos; participar do processo de recrutamento e seleção de candidatos internos ou externos; participar na construção do Programa Anual de Capacitação; participar de reuniões de metas setoriais; analisar, em conjunto com a equipe multidisciplinar do Núcleo de Gestão de Pessoas e gerentes de áreas, os resultados de avaliação de desempenho; apoiar as atividades de ensino e pesquisa; montar programação de treinamento; preparar projetos destinados ao desenvolvimento e à qualidade de vida dos funcionários; participar de reuniões administrativas (LACERDA, 2016, p.42).

Como se tratava de um cargo novo e, embora o edital explicitasse as atividades da(o) profissional do Pedagogia, ao ingressar no hospital, a primeira pedagoga convocada para assumir a vaga apresentou, atendendo à solicitação da chefia, uma proposta contendo as

atividades que era de competência da(o) pedagoga(o) naquele *locus*. Os dados coletados demonstraram as atividades desempenhadas pelas pedagogas:

Quadro 1: Atividades desenvolvidas pelas pedagogas da FSCMPA

Semente¹¹ 1 (Gerência de Ensino)	<ol style="list-style-type: none"> 1.Acompanhamento do plano de ensino das IES; 2.Acompanhamento do cronograma; 3.Acompanhamento do cenário de prática; 4.Acolhimento dos alunos; 5.Reuniões de mediação e intervenção (docentes, gerentes e preceptor);
Semente 2 (COREME)	<ol style="list-style-type: none"> 1.Matrícula/cadastro de residente em site; 2.Recadastrar programas (da residência) no período previsto; 3.Assessoramento dos representantes do MEC, no período de cadastramento do programa; 4.Solicitação de cursos necessários para o residente; 5.Emissão de declarações e certificado de conclusão; 6.Mediação com outros hospitais na transferência e/ou lotação de residente; 7.Elaboração de memorando, ofício;
Semente 3 (GESP)	<ol style="list-style-type: none"> 1.Avaliação de desempenho (estágio probatório e contínuo para servidores contratados); 2.Coordenação de eventos realizados pelo setor; 3.Coordenação pedagógica de estagiários bolsistas; 4.Apoio aos programas de valorização do servidor (Programa Viva Aprendendo e Aniversariantes do mês) 5.Membro do CEP; 6.Atividades da rotina da gestão de pessoas, elaboração de projetos, encaminhamento de memorando e ofício; atendimento de servidores; 7.Docente do mestrado Profissional da FSCMPA; 8.Líder de um grupo de pesquisa da instituição.

Fonte: LACERDA (2016, p. 73)

Na visão de Lacerda (2016, p.74), “Coordenar, planejar, assessorar e acompanhar o processo são as principais tarefas destinadas aos pedagogos e às Sementes desses setores [...]”. Duas pedagogas reconheceram a relevância da formação inicial como basilar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no hospital. Lacerda (2016, p.85) ressalta que “os saberes da experiência, no hospital, são firmados a partir da base pedagógica em escola”, já que há uma “adaptação/reconstrução de saberes e ações da experiência escolar para o espaço hospitalar”. De acordo com a autora,

[...] os conhecimentos adquiridos para o contexto escolar são utilizados nos espaços sociais do hospital. Há uma readaptação de espaço e situações, mas são utilizados instrumentos metodológicos de espaço formal de aprendizagem, como diagnóstico, avaliação, acompanhamento pedagógico, coordenação de atividades, entre outras características pedagógicas que os acompanham em diferentes ambientes, sejam eles escolares ou não (LACERDA, 2016, p.99).

Lacerda (2016, p.99-100) registra ainda que

¹¹ Forma utilizada pela autora para nomear as participantes da pesquisa

o exercício profissional do pedagogo foi se construindo no dia a dia, no ato de conhecer a rotina hospitalar e diagnosticar ações que pudessem melhorar a qualidade de vida do servidor e valorização do seu trabalho assim como a construção do diálogo permanente entre pedagogo e diversos profissionais [...].

Conclui afirmando que a prática dessas(es) profissionais abrange setores distintos no contexto hospitalar e vai sendo produzida a partir das necessidades desses setores, tendo as pedagogas um importante papel nessa construção ao buscarem conhecimentos da área de saúde, que é distinta de sua área de formação, tanto para preencher lacunas do processo formativo quanto para realizar o trabalho com segurança.

1.4 Alguns apontamentos acerca da produção do campo.

O levantamento empreendido no Portal da CAPES permitiu o acesso a uma quantidade significativa de trabalhos que trouxeram contribuições para a investigação de Doutorado na sua fase inicial de desenvolvimento. A partir do levantamento realizado e de leituras aprofundadas foi possível avançar na construção do objeto de estudo e acerca do conhecimento já produzido.

Embora este trabalho tenha sido elaborado a partir da leitura de resumos, é impossível não recorrer aos demais capítulos que integravam as dissertações e/ou teses. Neste sentido, partindo das leituras flutuantes (BARDIN, 2011) realizadas foi possível estabelecer algumas contribuições, principalmente, no que concerne à expansão do referencial teórico e metodológico, às justificativas para o desenvolvimento do estudo, bem como à apresentação dos dados. O estudo de Príncipe (2010), inclusive, destaca a existência de novos bancos de dados para realização de buscas de estudos já desenvolvidos.

A revisão bibliográfica permitiu, a partir da pesquisa de Santos (2009) ampliar as referências sobre a legislação relacionada aos presídios e acerca da realidade do contexto prisional que foi o *locus* de realização da pesquisa. Mendes (2016) corroborou ao apresentar as concepções históricas acerca do sistema prisional no Brasil e da educação nas prisões. O trabalho de Oliveira (2015) ofereceu uma contribuição ímpar ao trazer dados do cenário prisional pesquisado, no que tange a população carcerária e a seu grau de escolarização, organização dos regimes e prática pedagógica, regime de atuação das(os) pedagogas(os) no sistema prisional e suas práticas pedagógicas nesses espaços, além das peculiaridades de como ocorre a educação nesse espaço. Essa autora, assim como Mendes (2016), também ampliou o campo ao mencionar os artigos, teses e dissertações que tratavam da temática.

O estudo de Falco (2010); Lacerda (2016); Rabelo (2014); Ferreira (2013); Aquino (2011) expandiram o conhecimento da literatura acerca das classes hospitalares, da trajetória do atendimento hospitalar, dos saberes da(o) pedagoga(o) nesses espaços, da humanização e escuta pediátrica, da criança hospitalizada, da brinquedoteca e a respeito de como descrever e caracterizar esse espaço. Falco (2010) e Rabelo (2014) teceram considerações acerca da formação destinada a(ao) pedagoga(o) para atuar na área hospitalar, tendo em vista que esse processo formativo tem se concretizado nas duas instituições em que pesquisaram por meio de projetos de ensino / extensão. Como contribuição, Falco (2010) elencou as bases legais do atendimento pedagógico hospitalar.

Lacerda (2016) ainda apresentou em seu estudo outros diversos espaços sociais, na cidade de Belém e região metropolitana que contam com a presença de pedagogas(os), demonstrando a existência de outros campos de inserção para esta(e) profissional. Da mesma forma, Souza (2016) evidenciou as atividades que as(os) pedagogas(os) desenvolvem em distintos espaços não escolares embasada nos estudos identificados a partir do levantamento da produção acadêmica que foi realizado para sua dissertação. Essa autora ainda trouxe dados relativos à configuração dos museus como espaços educativos.

Nascimento (2008) e Costa (2014) trataram da aprendizagem organizacional. Costa (2014) contribuiu ao aprofundar o conhecimento acerca das temáticas Pedagogia nas Organizações, Educação Corporativa, Gestão do Conhecimento, do Capital Intelectual e por Competências. Pereira (2013) apresentou o conceito de Educador Social e informou sobre a existência de cursos nessa área no Brasil.

Como ressaltaram Ferreira (2002); Haddad (2002); Romanowski e Ens (2006) e Morosini (2015) as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento possibilitam uma visão ampla acerca da produção de determinada área do conhecimento e corroboram para o desenvolvimento de pesquisas futuras. Contudo, há que se ressaltar algumas limitações deste tipo de trabalho, como as causadas apenas pela leitura dos resumos. Ao desenvolver este trabalho deparou-se com alguns percalços que já foram pontuados por Romanowski e Ens (2006).

No que concerne aos resumos, algumas vezes, eles foram insuficientes para validar o entendimento, pois havia questões que não estavam claras. Alguns não apontavam o tipo de metodologia empregada e quais instrumentos foram utilizados para realizar a coleta de dados. Alguns trabalhos não apresentavam a ficha catalográfica, o que impôs certa dificuldade ao relacionar as referências. Embora o trabalho tenha sido realizado a partir da leitura dos

resumos, se fez necessário acessar algumas partes do trabalho para compreender o contexto de sua realização, os sujeitos envolvidos e, até mesmo, qual era o objeto de estudo.

Conforme inicialmente destacado, os dados que compõe o *corpus* deste capítulo são preliminares e demandam uma leitura completa e aprofundada das dissertações e teses referenciadas. De fato, não dá para ignorar a leitura das pesquisas na íntegra, pois a partir dessa pode-se ampliar a compreensão do estudo, expandir os referenciais bibliográficos e metodológicos, bem como relacionar peculiaridades desta investigação com a desses pesquisadores. Essa leitura na íntegra das dissertações e teses possibilitará ainda a produção e a divulgação de novos conhecimentos contribuindo com os estudos da área.

Os dados aqui apresentados colaboraram para ampliar o referencial teórico acerca do objeto de estudo. A partir da análise empreendida foi possível constatar que tem sido poucos os estudos que investigam a(o) pedagoga(o) em espaços não escolares. Nas regiões norte e centro-oeste há um déficit e na região Sudeste não foram encontrados estudos acerca desse objeto em nível de Doutorado. Além disso, no cenário nacional, as investigações de Mestrado estão em maior número, expondo a necessidade de ampliar a produção do campo em nível de Doutorado. Pode-se concluir que há um descompasso entre o número de investigações que são realizadas e o de espaços no qual essas(es) profissionais se inserem já que no Brasil há profissionais de Pedagogia exercendo atividade laboral em numerosos *loci* distintos do escolar.

Além da ampliação e da diversificação das práticas educativas e dos espaços que lidam com a educação ser uma realidade das sociedades contemporâneas, tal fenômeno, como apontaram Souza (2016) e Lacerda (2016) carece de investigação, principalmente, nos cursos de formação de pedagogas(os). Expandir essa produção contribui não só com a reflexão acerca da organização e finalidades dos cursos de Pedagogia, mas para que a pedagogia alcance, de fato, o *status* de ciência da educação que conduz a formação desses profissionais e tem legitimidade para direcionar toda ação educativa que se faz presente em qualquer *locus*, seja ele escolar ou não escolar. E como declara Franco (2008, p.78), “apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade”.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DO PASSADO AO PRESENTE

Este capítulo retoma uma discussão iniciada no Mestrado, a qual abordou a história do curso de Pedagogia no Brasil, a partir dos 4 marcos legais que o regulamentou ao longo de seus 84 anos de existência: Decreto-Lei N° 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939); Parecer CFE N° 251 de 1962 (BRASIL, 1962); Parecer CFE N° 252 de 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969); Resolução CNE/CP N° 1/06 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Também apresenta uma breve análise da Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que ao instituírem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores também acabam por influenciar o curso de Pedagogia.

Pretende-se apresentar a trajetória do curso com vistas a salientar o seu percurso, os embates pelos quais esse curso passou e como essas alterações foram ocasionando mudanças no perfil profissional dos egressos, no decorrer desses anos, em virtude do contexto histórico e social em que se deram essas regulamentações. Esta abordagem torna-se substancial para auxiliar na compreensão da formação inicial do profissional de Pedagogia e como essa foi sendo configurada ao longo desses anos.

Deste modo, contextualiza-se o curso, a formação destinada aos profissionais de Pedagogia no cenário brasileiro e seu campo de atuação a partir da década de 1930 até a contemporaneidade, quando decorridos 15 anos de vigência das últimas diretrizes estabelecidas em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) toma, em 2021, a iniciativa de reestruturar novamente o curso de Pedagogia, o que não se efetivou.

Para retratar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil recorreu-se à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica. A primeira foi fundamentada em fontes primárias, constituídas pelos documentos oficiais que normatizaram o curso de Pedagogia (BRASIL, 1939; 1963; 1969; 2005; 2006), além de legislações concernentes ao ensino que regulamentam a educação em nosso país (BRASIL, 1931a; 1931b; 1933; 1937; 1961; 1968; 1971; 1996; 2002; 2015; 2019) e que, de alguma forma e em determinado momento histórico, influenciaram a constituição dos seus marcos legais e as alterações pelas quais o curso passou. A segunda toma como fonte de investigação livros, capítulos de livros e artigos que discutem o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo, tendo se embasado nos estudos de (AGUIAR; DOURADO, 2019; ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2012; 2017; BAZZO *et al.*, 2016; BAZZO; SCHEIBE, 2019; BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021; CRUZ, 2011;

CRUZ; AROSA, 2014; DOURADO; SIQUEIRA, 2022; FRANCO, 2008; 2017; GATTI, 2004; 2010; GATTI; BARRETTO, 2009; KUENZER; RODRIGUES, 2007; LIBÂNEO, 2005; 2006a; 2006b; 2010; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; MASCARENHAS, 2023; MASCARENHAS; FRANCO, 2017; NUNES; ARAÚJO, 2014; PIMENTA, 2006; 2011; PIMENTA; SEVERO, 2021; PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021; 2022; PIMENTA *et al.*, 2017; PINTO, 2017; PORTELINHA, 2021; SAVIANI, 2008a; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2021; SEVERO, 2017; SILVA, 2006; 2011; SILVESTRE; PINTO, 2017), dentre outros autores que se dedicaram a esse debate, trouxeram contribuições para a área da pedagogia e ainda empenham-se na defesa do curso de Pedagogia.

É consenso entre vários estudiosos da educação (CHAGAS, 1962; LIBÂNEO, 2005; MARIN, 2014; SAVIANI, 2008a; SILVA, 2011) que o curso de Pedagogia, desde a sua criação, foi foco de questionamentos e debates, ocupando um lugar de destaque na pauta de discussões das principais entidades que representam a área educacional. O curso de pedagogia caracteriza-se como um curso polêmico, “controvertido” nas palavras de Chagas (BRASIL, 1962, p.59) e constituiu-se envolto por discussões acerca do seu currículo, do profissional a ser formado, do campo de atuação de seus egressos, de se configurar como licenciatura ou bacharelado, da base de formação: docência ou pedagogia.

Em relação a esses aspectos, se pronunciaram Libâneo (2005) e Silva (2011). Para Libâneo,

O questionamento sobre o curso de Pedagogia, sua natureza, currículo e funções, do ponto de vista legal e institucional, na perspectiva crítica, foi iniciado por volta dos anos 1980. Atualmente há vários desacordos entre os educadores em relação aqueles aspectos, mas dois deles parecem ser os mais pontuais: o curso como bacharelado ou como licenciatura e a base curricular assentada na docência ou na pedagogia (2005, p.52).

No entendimento de Silva (2011, p.132),

A despeito do caráter ideológico que possa permear os conflitos a respeito do encaminhamento a ser dado ao curso de Pedagogia, não há como negar que os mesmos incidem, fundamentalmente, sobre questões referentes às suas *funções*, ou seja, ao *para que ele serve*. Em outras palavras, a interrogação básica pode ser assim enunciada: *cabe ao curso de Pedagogia formar profissionais para atuação em quais setores do campo educativo?* [...]

Pode-se dizer que essa condição também se justifica por se tratar do curso responsável pela formação dos profissionais da educação, os quais, a partir do exercício peculiar da docência, se dedicam a formar milhões de cidadãos. Assim, o curso de Pedagogia e as licenciaturas permanecem como objeto de disputas, tendo em vista o interesse das classes dominantes e demais interessados, os quais representam o empresariado do setor privado

mercantilista, em estabelecer “o que” e “como ensinar”. Isso, com vistas a propiciar uma educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado e do capital, o que já foi ressaltado por Chagas (BRASIL, 1969) e por Saviani (2008a), em detrimento de uma educação humanizadora, crítica e emancipatória, capaz de libertar os indivíduos de toda e qualquer forma de alienação, controle e opressão e provocar transformações em nossa sociedade. Ademais, no interior do próprio campo da educação há divergências em relação ao que deve ser o curso de Pedagogia e a formação da(o) pedagoga(o).

Dito isso, antes de abordar a trajetória histórica do curso de Pedagogia, se faz necessário estabelecer um marco conceitual de Pedagogia, pois, embora nomeie um curso, primeiro, a Pedagogia se constitui como uma ciência, um campo de conhecimento.

O debate acerca do estatuto epistemológico da Pedagogia no Brasil é antigo. Autores como Franco (2008), Mazzotti (2006), Pimenta (2006), Pimenta e Severo (2021), Saviani (2008a) retratam a trajetória da ciência pedagógica sendo representada como arte, técnica ou tecnologia aplicada decorrente de outras ciências, como filosofia e ciência.

Mazzotti (2006) ao discutir o estatuto de cientificidade da Pedagogia revela que

O debate sobre a natureza da Pedagogia ou da Educação – como se tem preferido denominar – raramente considera que se possa estabelecer uma ciência autônoma que examinaria as práticas educativas. Tem-se considerado que a Pedagogia é um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia. [...] (MAZZOTTI, 2006, p.13).

Segundo Franco,

À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos como uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser a articuladora de um projeto de sociedade. Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social (2008, p.71).

À vista do que expuseram Mazzotti (2006) e Franco (2008), em nosso país, como afirmam Pimenta e Severo (2021, p.11), “[...] persistem, nas tradições acadêmicas e políticas de formação docente em vigência, formas de representação que desconfiguraram sua condição de ciência da e para a Educação [...]”.

No cenário internacional, segundo Pimenta, Pinto e Severo (2021, p.40),

[...] o curso de Pedagogia desenha-se em torno da formação de pesquisadores(as), gestores(as) e diversas tipificações de perfis profissionais que se inserem no campo amplo da Educação, estando a formação docente atribuída a outros cursos. Na Europa, e também na América Latina, nos países nos quais se faz presente, o curso segue uma tendência curricular que, em comparação ao modelo de cursos superiores brasileiros, o configuraria mais como um bacharelado. O debate sobre a natureza

formativa do curso de Pedagogia como Licenciatura ou Bacharelado, em especial, tem sido deflagrado como alternativa para atender às necessidades de formação de pedagogos(as) para campos laborais que se atrelam a exigências formativas distintas daquelas para o magistério.

A presente tese reconhece a Pedagogia como um campo de conhecimento e a assume enquanto uma ciência, a exemplo de autores como Franco (2008, 2012, 2021), Libâneo (2006a, 2010), Mazzotti (2006), Pimenta (2006), Pimenta; Severo (2021); Pimenta, Pinto e Severo (2022); Pinto (2017), dentre outros. Também reconhece, assim como os teóricos mencionados, que o objeto de estudo dessa ciência é o fenômeno educativo em sua amplitude.

Pimenta (2006, p.49) concebe a Pedagogia como ciência da educação, a qual se configura “como uma ciência da prática”, concepção da qual também comungam Mazzotti (2006) e Pinto (2017).

Franco (2008, p.70) reafirma a Pedagogia enquanto uma ciência e como tal, “há que ser formativa, de modo a poder ser emancipatória”. Essa autora confere à Pedagogia, o caráter de “ciência crítico-reflexiva” (FRANCO, 2008, p.87) e mais recentemente, manifesta que a Pedagogia deve atuar em uma perspectiva crítica e decolonial (FRANCO, 2021).

Na visão de Pimenta (2006, p.55), “a Pedagogia, enquanto ciência prática *da e para* a práxis¹² educacional, determina objetivos pedagógicos desta a partir *da e para* a práxis, cujo sentido não está pois na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis”. A práxis se relaciona a uma prática dotada de intencionalidade e a Pedagogia parte dessa prática e a ela se volta. Segundo Pimenta (2006), a Pedagogia não modifica a práxis, a Pedagogia constitui o “instrumento para a ação”, uma vez que são os educadores que agem.

Para Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 3), “a Pedagogia se configura como um saber e uma prática fundamentalmente necessária à humanização do sujeito na busca permanente pela transformação das condições sociais de sua existência individual e coletiva”.

Libâneo (2006a), embasado nos autores que se dedicaram à discussão epistemológica dos conceitos de pedagogia e docência, afirma que “a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana” (LIBÂNEO, 2006a, p. 849).

Libâneo (2006b, p.116) considera que

Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção

¹² Na sua obra, Franco (2008) apresenta uma discussão acerca da práxis, inclusive, a conceitua na visão de outros autores.

metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação.

A Pedagogia para Libâneo (2010, p.29) “[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...]”. Enquanto campo de conhecimento, a Pedagogia “se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana [...]” (LIBÂNEO, 2010, p.30). Para esse autor, “a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. [...]” (LIBÂNEO, 2010, p.13).

Ainda concebendo a Pedagogia enquanto campo de conhecimento, Libâneo (2010, p.38) salienta que a Pedagogia

é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula).

Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p.60) assumem

a Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas. [...] o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana [...].

Pinto (2017, p.169) também compreende “a Pedagogia como *campo de conhecimento sobre e na Educação*” e justifica afirmando que:

Campo de conhecimento porque a prática pedagógica não se expressa somente por teorias científicas, na medida em que envolve outras formas e outros tipos de conhecimentos. A Pedagogia, além de se constituir por uma abordagem transdisciplinar do real educativo, ao articular as teorias das diferentes ciências que lhe dão sustentação direta ou indireta (psicologia, sociologia, história, biologia, antropologia, neurologia etc.), constitui-se, ao mesmo tempo, por uma abordagem “pluricognoscível” ao ser expressão das diferentes formas e de diferentes tipos de conhecimento: do científico, do senso comum, da estética, da ética e da política, da empiria, da etnociência [...] (PINTO, 2017, p.169).

Ao fazerem referência ao objeto de estudo da Pedagogia, os autores aqui referenciados são unânimes ao afirmarem que esse objeto é a educação em sua acepção mais ampla.

Conforme relata Pimenta (2006), o objeto da Pedagogia é a educação enquanto prática social. Trata-se de “um objeto *inconcluso*, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é

por ele constituído” (PIMENTA, 2006, p.58), percepção da qual também comunga Franco (2008).

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) consideram que a educação humana é o objeto da Pedagogia. Para Pimenta, Pinto e Severo (2021, p.42) o objeto da Pedagogia “é a Educação nas várias modalidades em que se manifesta a prática social”. Esses autores ainda registram que:

Como ciência, a Pedagogia assume o princípio fundador de estudar a prática educativa em seus contextos e múltiplas determinações para equipar os sujeitos, profissionais da educação, incluindo professores/as e pedagogos/as, na perspectiva de promoção de uma educação humanizadora. Isso significa que o objeto da ciência pedagógica é a educação que se manifesta em diferentes modalidades e contextos. [...] Desse modo, o objeto da Pedagogia é a educação como processo de formação da condição humana. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022, p.4).

Em relação à finalidade da Pedagogia, para Franco (2012, p.32), “a Pedagogia como ciência procura compreender / transformar / direcionar a prática educativa. Assim, a Pedagogia organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza”. Ela enquanto prática social implica, nas palavras da autora, em “uma intervenção no coletivo”.

No entendimento de Pimenta, Pinto e Severo (2021), o papel da Pedagogia consiste em “estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da Educação, entre os quais o(a) professor(a), para promover condições de uma Educação humanizadora” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p.42). Esses autores ainda complementam registrando que

À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano-humanizado e humanizador. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p.42).

Franco (2008) ao anunciar o que deve ser a Pedagogia revela que

[...] ela deva ser, certamente, a ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas, com vistas à: qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organização do campo de conhecimento sobre a educação, na ótica do pedagógico; articulação científica da teoria educacional com a prática educativa; transformação dos espaços potenciais educacionais em espaços educativos / formadores; qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios (FRANCO, 2008, p.117).

Em obra mais recente, essa autora declara a necessidade de a Pedagogia incorporar os princípios da Pedagogia Crítica, dentre os quais:

- a) A finalidade da Educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo, aprendam a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhes é estranho.
- b) A Educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a Educação jamais poderá se realizar na perspectiva mercadológica.
- c) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores.
- d) A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, em um processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos (FRANCO, 2021, p.148).

Enfim, como nos adverte Libâneo (2006a, p.849), “um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas”. Assim sendo, após uma breve contextualização acerca da ciência pedagógica, seu objeto e sua finalidade, a discussão retoma os marcos legais que retratam a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil.

2.1 O curso de Pedagogia na vigência do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939

Embora houvesse debates acerca da Pedagogia como ciência da educação na década de 1930, conforme afirmaram Saviani (2008a) e Cruz (2011), ao longo dessa década, durante o período de Governo do Presidente Getúlio Vargas, algumas reformas favoreceram a criação e a organização das universidades brasileiras, dentre elas, aquelas implementadas por Francisco Campos. Precedentemente, segundo Cruz,

A Pedagogia, antes mesmo de se constituir em um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criando um ano depois por Fernando de Azevedo. Os Institutos de Educação em questão foram pensados a partir de uma concepção de Pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa (CRUZ, 2011, p.30).

Ao assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública no final de 1930, Francisco Campos defendeu uma formação específica para professores do ensino secundário e recomendou a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Por meio de decretos publicados em sua gestão em 11 de abril de 1931 procurou implementar reformas no Ensino Superior. O Decreto nº 19.851 de (BRASIL, 1931a, “n.p.”), dispôs sobre a organização do ensino superior no país, tratando também da organização técnica e administrativa das

universidades, além de instituir o Estatuto das universidades brasileiras e o Decreto nº 19.852 (BRASIL, 1931b, “n.p.”), dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Conforme dispôs esse decreto em seu artigo 1º, a referida universidade abarcava a Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Escola Politécnica; Escola de Minas; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Escola Nacional de Belas Artes; Instituto Nacional de Música. A esses institutos, foi incorporada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na gestão do Ministro Washington Pires, mediante a publicação do Decreto nº 22.579 de 27 de março de 1933 (BRASIL, 1933, “n.p.”) a Universidade do Rio de Janeiro tornou-se o modelo de organização para aquelas universidades que não detinham estatutos aprovados.

A Lei nº 452 de 5 de julho de 1937 (BRASIL, 1937, “n.p.”), publicada na gestão do Ministro Gustavo Capanema, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil e promoveu a organização desta que passou a ser a instituição responsável por manter todos os cursos superiores previstos em lei. Se constituíam objetivos da Universidade do Brasil:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (BRASIL, 1937, “n.p.”).

Dentre as diversas escolas e faculdades que compunham a Universidade do Brasil se encontravam a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, responsáveis pela oferta dos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Educação. Na visão de Saviani (2008a, p.37), “[...] a Universidade do Brasil, de fato, determinou a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando é aprovada a Lei nº 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária”, contudo, o autor revela que a “Faculdade Nacional de Educação, embora prevista em lei, não chegou a ser implantada” (SAVIANI, 2008a, p.35).

O curso de Pedagogia originou-se no Brasil em meio a esse contexto, na Gestão do ministro Gustavo Capanema, no governo Vargas, por meio do Decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939 que transformou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei nº 452 de 05 de julho de 1937 em Faculdade Nacional de Filosofia.

Esse decreto organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, prescrevendo acerca “das finalidades dessa, da sua constituição, da organização dos cursos ordinários e extraordinários, das cadeiras e do pessoal docente e administrativo, do regime escolar, dos diplomas e

certificados, das regalias conferidas pelos diplomas [...]” (BRASIL, 1939, “n.p.”), dentre outros aspectos.

Segundo o Decreto nº 1.190, a Faculdade Nacional de Filosofia detinha os seguintes fins:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939, “n.p.”).

Essa Faculdade foi constituída pela seção de filosofia, ciências, letras e pedagogia e a essas quatro seções, foi incorporada uma seção especial de didática. A Faculdade Nacional de Filosofia foi incumbida de ministrar cursos ordinários e extraordinários, a saber:

- § 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.
- § 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:
 - a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
 - b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários (BRASIL, 1939, “n.p.”).

Conforme preconizava o decreto, os cursos extraordinários seriam ofertados de acordo com as possibilidades técnicas e os recursos destinados à Faculdade Nacional de Filosofia.

No que concerne à constituição de cada seção, consoante ao Decreto nº 1.190 (BRASIL, 1939), as seções de pedagogia, didática e filosofia abarcavam cada uma apenas um curso ordinário. A seção de pedagogia foi constituída pelo curso de pedagogia; a de didática pelo curso de didática e a de filosofia pelo curso de filosofia. Distintamente das três seções anteriores, a seção de letras e ciências abarcaram mais de um curso. A seção de ciências constituiu-se dos cursos de matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais e a seção de letras abarcou os cursos de letras clássicas; letras neolatinas; letras anglo-germânicas.

Saviani (2008a) ressalta que os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia foram organizados em duas modalidades:

o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2008a, p.39).

Ao tratar da organização de cada curso ordinário, o decreto que instituiu o curso de pedagogia estabeleceu no seu artigo 19 a duração de 3 anos, devendo ser cursadas as seguintes disciplinas por série:

- a- 1ª série: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional;
- b- 2ª série: Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional; Administração escolar;
- c- 3ª série: História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação (BRASIL, 1939, “n.p.”)

Saviani (2008a) chama a atenção para a oferta da disciplina de psicologia educacional, pois essa se insere em todos os anos do curso, diferentemente das demais que figuraram em 2 ou em apenas 1 ano. Nota-se ainda, por um lado, a pouca diversificação das disciplinas, o que poderia permitir um maior aprofundamento dessas e por outro lado, a inexistência de Metodologias específicas e seus conteúdos.

Esse último aspecto foi pontuado por Cruz (2011). Segundo ela,

No que tange às possibilidades de atuação dos licenciados em Pedagogia, a formação recebida ao longo do curso visava subsidiar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação. A estrutura curricular não incluía disciplinas que abordassem diretamente o conteúdo do curso primário, cujo professor seria formado no contexto da Escola Normal [...] (CRUZ, 2011, p.36).

Para o curso de didática, ficou estabelecida no artigo 20, a duração de 1 ano, sendo 6 disciplinas constituintes desse curso a Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação.

Como prescreve o artigo 48, o diploma de bacharel em pedagogia seria conferido aos alunos que concluíssem o curso de Pedagogia e o bacharel em pedagogia que também concluísse o curso de didática seria certificado com o diploma de licenciado em pedagogia. Saviani (2008a, p.40) salienta que nesse caso, “para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte do seu currículo de bacharelado”.

As áreas de atuação profissional a que faziam jus os diplomados nos cursos ordinários regulamentados pela legislação em pauta foram estabelecidas no artigo 51, o qual prescreve que:

- Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:
- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades

particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; [...]

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia (BRASIL, 1939, “n.p.”).

Acerca do primeiro marco legal que instituiu o curso de Pedagogia no Brasil, Cruz (2011) registra que a criação do curso no fim dos anos 30 demonstra o esforço dos legisladores em estabelecer as bases para a formação docente, principalmente, para a atuação no ensino secundário. Para Saviani,

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosófica, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausura-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor (2008a, p.41).

Na concepção de Cruz

Formar o pedagogo na perspectiva de técnico de educação por meio de um curso de bacharelado de uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia representou, no meu entender, uma distorção da própria concepção dessa faculdade, visto que, ao bacharelado, correspondia a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, tal como prevê o artigo 1º, alínea “a”, do decreto-lei em questão. A proposta consistia em fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e científica, por meio dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente (CRUZ, 2011, p.36).

Silva (2006) cita um dos problemas que é inerente ao curso de Pedagogia. Na concepção desta autora, “criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional [...]” (SILVA, 2006, p.12).

Ao tratarem da trajetória histórica do curso de Pedagogia, as relatoras do Parecer CNE/CP nº 05/2005 destacam que ao ser regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190/39 esse curso

foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação,

no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2005, p.2).

As relatoras ainda fazem referência ao esquema 3+1 e à dissociação do “campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática” (BRASIL, 2005, p.3), abordados em cursos distintos e de forma dissociada e afirmam que

A dicotomia entre 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 iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial – normal rural, ou no segundo (BRASIL, 2005, p.3).

Silva (2006) também faz referência a essa dicotomia, destacando-a como um foco de tensão, além, de o curso Normal não se configurar como um campo de trabalho exclusivo dos Licenciados em Pedagogia, pois, segundo a lei que regulamentava o Normal, o requisito para lecionar nesse curso se constituía do diploma de ensino superior. Acerca do campo de atuação profissional, também se expressam Bazzo *et al.* (2016):

Nesse período, o campo de atuação do Pedagogo era bastante restrito, pois as instâncias administrativas ligadas à educação, nas quais o bacharel poderia atuar, ainda estavam sendo organizadas no cenário nacional. Quanto à inserção no magistério normal, esse espaço era disputado com os demais licenciados. Tal condição de empregabilidade dos egressos e a baixa demanda social por esse profissional, em um sistema de ensino que ainda se organizava, acabaram por limitar a expansão do curso (BAZZO *et al.*, 2016, p.4).

Mediante a organização conferida pelo primeiro marco legal, esse curso permaneceu até o ano de 1962 se ocupando da formação do Bacharel em Pedagogia que atuaria como Técnico da Educação e da formação do Licenciado em Pedagogia para atuar como docente no Ensino Secundário e no Ensino Normal.

Na perspectiva de Gatti (2004, p.67),

O curso de Pedagogia como graduação, não encontra similar em outros países. Na verdade, nasceu como uma tentativa de se montar algo semelhante à Escola Normal Superior francesa, mas, entre nós assumiu características bem distintas daquelas. Nosso curso de Pedagogia objetivou, ao ser criado, a formação de professores para atuar como docentes de nossas escolas normais que eram cursos em nível médio, como também para dar uma certa formação psicopedagogia.

Assim como manifestou Gatti (2004), para Cruz (2011, p.29), “a gênese do curso está na formação de professores”, o que pode ser constatado ao observarmos o inciso b do artigo 1º do Decreto Lei nº 1.190/39. Deste modo, fica explícito que o curso de Pedagogia nasceu com o propósito de formar professores que atuarão no ensino secundário e normal, embora essa formação se desse a partir da formação do Técnico, contrariamente, ao que reivindicou o

Movimento de Educadores e do que temos estabelecido na contemporaneidade, em que a docência se configura como a identidade e a base de formação de todo educador.

2.2 O curso de Pedagogia na vigência do Parecer CFE nº 251/62

Uma nova alteração para o curso de Pedagogia se deu no ano de 1962 e constitui seu segundo marco legal. Essa alteração foi dada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 (BRASIL, 1963), de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, na vigência da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Em relação a esse parecer, Saviani (2008a) afirma que:

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de pedagogia. (SAVIANI, 2008a, p.42).

Como expressou Saviani (2008a), Valnir Chagas inicia o parecer expondo sua percepção a respeito do curso de Pedagogia. Segundo ele,

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando êsse conteúdo. [...] Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; [...] Conseqüentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. [...] a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nêle se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (BRASIL, 1963, p. 59-61).

Para Silva (2006, p.15), o relator expressa a fragilidade do curso e “fica, portanto, muito clara a ideia de provisoriedade com que é tratada a existência do curso de Pedagogia”, contudo, na visão de Cruz,

[...] O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de educação no âmbito da pós-graduação e da formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da Faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto de a ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os

educadores e os legisladores. Todavia, como a Escola Normal cumpria o seu papel de formação de professores primários e ascender essa formação para o nível superior representava um ambicioso projeto educacional, o segundo marco legal do Curso de Pedagogia tratou de abordar apenas a sua composição curricular, e a ideia de extinção não foi levada a efeito (CRUZ, 2011, p.38).

O novo parecer propôs um currículo mínimo e a duração do curso, sendo que essas alterações vigorariam a partir de 1963. Deste modo, o currículo abrangia sete disciplinas, a saber:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículo e Programas
 - i) Técnicas Audio-visuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - l) Teoria e Prática da Escola Média
 - m) Introdução à Orientação Educacional. (BRASIL, 1963, p.65)

Dentre as 7 matérias elencadas, as 5 primeiras se configuravam como de oferta obrigatória e a escolha pelas outras duas ficavam a critério da instituição de ensino superior responsável pela oferta do curso.

Ao justificar a proposição de um currículo mínimo, o relator esclareceu que:

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada (BRASIL, 1963, p.61).

Conforme prescreveu esse parecer, a duração do curso passou a ser de 4 anos para o Bacharelado e a Licenciatura, mantendo a duração estipulada anteriormente e para obter o diploma que habilitava para o exercício nos cursos de Magistério, antigo Ensino Normal, as disciplinas de Didática e Prática de ensino tornaram-se obrigatórias.

A duração estabelecida para o curso foi assim justificada:

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo – o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos – tem-se revelado

bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3+1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos “trabalhadores intelectuais” requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propomos a fórmula única de quatro anos [...] (BRASIL, 1963, p.65).

O Parecer do CFE nº 251/62 ao estabelecer um currículo mínimo e a duração do curso, promoveu poucas alterações, resguardando a configuração anterior assumida pelo curso no momento de sua criação em 1939. Desse feito, o curso continuou destinado a formar Bacharéis em Pedagogia para atuarem como Técnico da Educação e Licenciados em Pedagogia, o professor das matérias pedagógicas ofertadas no curso de Magistério de nível médio.

Para Libâneo e Pimenta (2011, p.20),

O Parecer nº 251/62 estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”, os “técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”.

O entendimento de Libâneo e Pimenta (2011) também é o mesmo exposto por Mascarenhas e Franco (2017). Na visão de Silva (2006) esse parecer não faz menção ao campo de trabalho do profissional formado neste curso.

Saviani (2008a, p.42) afirma que “com a nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como “3+1”. No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas”. Esse autor também destaca que “diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições” (SAVIANI, 2008a, p.43).

Também no ano de 1962, de autoria de Valnir Chagas, foi aprovado o Parecer nº 292 em 14 de novembro de 1962. Esse parecer fixou a parte pedagógica dos currículos mínimos inerentes às licenciaturas. O Conselheiro ao redigir esse parecer ressalta:

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. É desta última parte que nos cabe tratar aqui; e ao fazê-lo temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo “de disciplina”, aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de “dar aulas”. Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógicos dos licenciados; [...] (BRASIL, 1963, p.95).

Nota-se nesta introdução a preocupação do Relator com os profissionais que atuarão no exercício da docência. Essa preocupação é justificada quando Chagas (BRASIL, 1963, p.96) afirma que: “[...] deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois *outros* aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método”. Dessa forma, no parecer do relator, o mínimo exigido do licenciado na sua preparação pedagógica deve incluir:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado. (BRASIL, 1963, p.99).

No caso do curso de Pedagogia, “é também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional” (BRASIL, 1963, p.101).

Mediante a publicação deste parecer, a licenciatura constituiu-se de dois conjuntos de estudos: um conforme o campo teórico de atuação profissional e outro relativo ao campo pedagógico, sendo esse último, comum a todos os licenciados.

2.3 O curso de Pedagogia na vigência do Parecer CFE nº 252/69 de 11 de abril de 1969

O Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE nº 2/1969 foi o terceiro marco legal que regulamentou o curso de Pedagogia em nosso país. Esse parecer recebeu influências da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), conhecida como Lei da Reforma Universitária, a qual tratou da organização e do funcionamento das universidades. Acerca dessa Lei, Cruz ressalta que:

A década de 60 foi efervescente política, econômica e socialmente, provocando grandes demandas em torno da educação escolar. A universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista. Nesse contexto, foi promulgada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária. Esta reforma atingiu em cheio as Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para ser tornar departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Assim é que a seção de Pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável, a partir de então, pelo oferecimento do Curso de Pedagogia. Este curso também poderia ser oferecido por Departamentos de Educação, entendendo o Departamento como a menor fração da estrutura universitária, de acordo com a referida reforma (CRUZ, 2011, p.40).

Valnir Chagas, relator do Parecer CFE nº 252/69, tece considerações acerca do contexto em que vigoravam as diretrizes anteriores para o curso de Pedagogia. Referindo-se, especificamente ao primeiro marco legal do curso, o Decreto Lei nº 1190/39, ele fala a respeito da formação genérica que permeava o curso. Expõe também que não se vislumbrava especializações, uma vez que essas não eram requeridas naquele contexto e só vão ser demandadas em momento posterior, justificando, inclusive, a adoção do Parecer nº 251/62 que antecedeu o Parecer CFE nº 252/69:

O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escola, de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato; [...]" (BRASIL, 1969, p.103).

A Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, na perspectiva do relator,

[...] representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. À noção tradicional do diploma como algo que “assegura privilégios” ao seu portador a nova lei contrapôs a ideia de formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor (BRASIL, 1969, p.104).

Segundo Chagas, a própria concepção de curso necessitava de uma redefinição, tendo em vista a “inadequação do modelo tradicional” (1969, p.104) perante o desenvolvimento de outras modalidades de graduação. Libâneo e Pimenta (2011, p.22) justificam que a demanda pelas habilitações se deu em virtude de atender “as necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo da política educacional da época”.

Silva ressalta que

O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964 (2006, p. 23).

Buscando a redefinição dos cursos de graduação, a Lei da Reforma Universitária propôs alterações para esses cursos, conforme os artigos 23, 26 e 30, referenciados por Chagas.

O artigo 23 da Lei nº 5540/68 versa acerca da modalidade e da duração dos cursos:

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos (BRASIL, 1968).

O artigo 26 delega ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade de fixar “o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores” (BRASIL, 1968) e o artigo 30 estabelece as normas para a formação de professores.

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professôres e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere êste artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, 1968).

Deste modo, ao instituir a formação dos docentes que atuam nos cursos de nível médio e a formação dos especialistas em nível superior, a Lei nº 5.540/68 demandou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia. Neste contexto, foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 11 de abril de 1969, de autoria de Valmir Chagas que fixou “os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (BRASIL, 1969, p.113).

O relator, na elaboração do parecer, considerou que:

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades diferentes” de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. [...] Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora submetemos à apreciação do Conselho. Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo “é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica”. [...] (BRASIL, 1969, p.106).

Dessa forma, deixa claro na sua proposta que se trata de um único curso que expedirá o diploma de Bacharel¹³. Nas palavras de Chagas,

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas (BRASIL, 1969, p.109).

Também evidenciou a escola de 1º grau como *locus* de atuação dos egressos desse curso.

Na sua proposta, o curso se desdobrará em cinco habilitações (magistério dos cursos normais e atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção) e mais três habilitações de curta duração (administração, supervisão e inspeção) tendo em vista o atendimento das escolas de primeiro grau. Para Chagas (BRASIL, 1969, p.107), “[...] a distinção feita prende-se tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho.”

A instituição das habilitações conferiu a(ao) profissional de Pedagogia a identidade de “especialista” que, para Brzezinski (2011, p. 126) traduz-se em “pedagogo especialista: identidade tecnicista”.

De acordo com Saviani,

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistema de ensino [...] (SAVIANI, 2008a, p.50).

Essa generalidade presente no curso de Pedagogia desde a sua origem em 1939 também foi um aspecto que Silva (2006) fez menção no prefácio de sua obra. Ela relata que, enquanto aluna deste curso,

Muito me constrangiam as constantes “brincadeiras” de colegas de outros cursos, quando nos diziam frases do tipo: “o pedagogo é um especialista em generalidades” ou “o pedagogo é um especialista em coisa nenhuma” ou ainda “a pedagogia é um curso de espera-marido”. O desconforto provocado por tais frases revelava o quanto seu conteúdo correspondia ao sentimento que também íamos formando em relação ao curso. De fato, eu não conseguia saber qual a função reservada a ele, sobretudo

¹³ Após modificações sugeridas pelo Plenário, no diploma irá constar o título de Licenciado em Pedagogia e não Bacharel, com propôs Chagas (1969).

porque não se sabia, com clareza, no que consistia o trabalho do pedagogo [...]. (SILVA, 2006, p.XIV).

Em relação ao currículo proposto, além das cinco disciplinas que compõe a parte comum (Sociologia Geral, Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação, Filosofia da Educação) acrescentou-se a disciplina de Didática. No que concerne à parte diversificada, segundo o relator, essas compreendem conteúdos relacionados às áreas descritas no artigo 30 da Lei da Reforma Universitária (formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas e formação de especialistas para o trabalho de supervisão, administração, inspeção e orientação), com exceção de Planejamento, uma vez que essa se dará no Mestrado.

De acordo com o parecer, algumas condições foram impostas para a implementação das habilitações, dentre as quais, a realização de estágio na área da habilitação, possuir experiência no magistério e cursar apenas duas habilitações por vez.

Após apreciação do plenário, o Parecer nº 252/69 de autoria de Conselheiro Valnir Chagas, atendendo ao que prescreve a Lei nº 5540/68 foi aprovado e estabeleceu que:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969, p.113).

No que concerne ao currículo, esse terá uma parte comum composta por seis disciplinas como previu Chagas (BRASIL, 1969) e uma parte diversificada em consonância com as habilitações que serão cursadas, dentre as disciplinas elencadas abaixo:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio) (BRASIL, 1969, p.114).

O artigo 3º discrimina quais matérias deverão ser cursadas para cada habilitação e o artigo 6º impõe a obrigatoriedade do estágio supervisionado para as habilitações, além da experiência no magistério.

De acordo com o Parecer nº 252/69, o título conferido dará direito ao concluinte desse curso atuar no exercício das habilitações a que tenha cursado; no exercício do Magistério, no ensino normal, nas disciplinas relativas às habilitações cursadas e àquelas que compõe a parte comum; no exercício do magistério de 1º grau quando houver cursado as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio). Esse último aspecto segue registrado também no Parecer CNE/CP nº 05/2005:

Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005, p.3).

O artigo 8º do Parecer do CFE nº 252/69 esclarece que as habilitações ainda poderão ser obtidas no âmbito da graduação, por egressos de outras licenciaturas, por meio de complementação de estudos com uma carga horária mínima de 1.100 horas e no âmbito do mestrado, por licenciados e diplomados em áreas afins nos casos em que a graduação houver atingido uma carga horária mínima de 2.200 horas.

A normatização proposta para o curso de Pedagogia nos termos do Parecer do CFE nº 252/69 não alterou a proposição anterior, contida no Parecer do CFE nº 251/62, no que concerne à existência de uma parte comum que, nas palavras de Chagas (BRASIL, 1969, p.106) contempla “[...] aquelas cinco áreas cujo estudo “é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica [...]”. Assim, o currículo compreenderá também uma parte diversificada em função da instituição das habilitações. O *locus* de atuação, consoante à nova regulamentação, é as escolas e os sistemas escolares. A Didática foi incorporada ao curso na condição de disciplina obrigatória e dessa forma, deixa de se constituir como um curso à parte conforme prescreve o Decreto-Lei nº 1190/39.

Saviani salienta que

Ao que parece, o problema de encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e

secundarizando-se também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas [...] (SAVIANI, 2008a, p. 50).

Para Silva,

Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para a sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo (2006, p.26).

Essa questão relativa à fragmentação do curso, bem como, do trabalho da(o) pedagoga(o), oportunamente, será um dos aspectos que irá colaborar para estabelecer críticas alusivas a esse parecer, todavia, como destaca Cruz (2011, p.47), as habilitações “[...] se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo” ou ainda, nas palavras de Libâneo e Pimenta (2011, p.22), “consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação definindo o exercício profissional do pedagogo não docente”. Para Mascarenhas e Franco (2017, p.44), “a resolução normativa que acompanha o parecer estabelece com mais precisão a função desse curso”.

Gatti (2004) concorda em relação à fragmentação do curso ocasionada pela instituição das habilitações:

Com a reforma do ensino superior em 1968 há um fracionamento do curso trazido não só pelo conceito de cursos semestrais e sistema creditício, como pela consolidação das chamadas habilitações específicas, que na graduação já passa a diferenciar, em termos de disciplinas e programas, as especialidades (administração escolar, orientação educacional, supervisão, etc.) em algumas instituições estas especialidades no início dos anos 60 eram contempladas, porém não na graduação, mas sim, em nível de especialização, de pós-graduação “lato senso” (GATTI, 2004, p.68).

Contudo, Gatti (2004) se posiciona de forma distinta à Cruz (2011) por não conceber que as habilitações caracterizavam a(o) pedagoga(o). Muito pelo contrário, no entendimento desta autora, as habilitações contribuíram para descaracterizar a(o) profissional.

Trazidas às habilitações para a graduação em Pedagogia, amplia-se a descaracterização da imagem do pedagogo e do sentido mais global de sua formação. Institucionalmente cada habilitação, em geral, passa à competência de departamentos estanques que pouco se comunicam, favorecendo, pela especialização talvez precoce, a dissolução de uma perspectiva geral de formação do pedagogo, que também socialmente passa a encontrar dificuldade para definir-se a partir de uma certa identidade profissional. Os cursos de Pedagogia formam, então, profissionais com habilitações (GATTI, 2004, p.68).

No ano de 1971 foi aprovada a LDBEN nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Essa lei fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e ao tratar da formação mínima para o exercício do magistério, dispôs no seu artigo 30 que:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores (BRASIL, 1971, “n.p.”).

E manteve, segundo consta no artigo 33, a formação dos especialistas no Ensino Superior:

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971, “n.p.”).

Pinto (2017) ao fazer uma retrospectiva relativa ao curso de Pedagogia desde a sua criação em 1939 até 2006, identifica

[...] a centralidade do curso de Pedagogia em torno do Bacharelado, ou seja, na formação de profissionais para atuar fora da sala de aula. A licenciatura aparece de forma secundária, reduzida à formação dos professores que atuavam inicialmente no Curso Normal, e depois no curso de Habilitação do Magistério de 2º grau, formando os professores para os anos iniciais do ensino elementar (PINTO, 2017, p.167).

Assim sendo, embora com uma nova diretriz para o ensino de 1º e 2º graus, o Parecer do CFE nº 252/69 permaneceu em vigor por mais 27 anos até que em meados da década de 70 e início da década de 80, repercutem as discussões acerca da necessidade de definir novas políticas para a formação dos profissionais da educação e de reformular o currículo do curso de Pedagogia¹⁴. No bojo desses debates ocasionados pelo movimento dos educadores situavam-se as críticas relativas ao Parecer do CFE nº 252/69, como foi retratada por diversos

¹⁴ A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) disponibilizou em seu site os documentos que foram gerados nos encontros promovidos a partir de 1983. Esses podem ser acessados na íntegra em <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>

autores (EVANGELISTA; TRICHES, 2017; CRUZ, 2011; SAVIANI, 2008b, LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Evangelista e Triches assinalam que:

A reforma dos anos de 1960 e 1970 não passou incólume entre os educadores. Foi criticada em praticamente todos os seus aspectos, ressaltando-se, no caso do Ensino Superior, a imposição de um modelo produtivista, articulado a interesses norteamericanos e à demanda do mercado. A crítica nesse caso recaiu, particularmente, sobre a divisão de tarefas no Ensino de Primeiro e Segundo Graus, dada como fator de fragmentação e hierarquização da prática pedagógica. A esse ideário o Curso atenderia formando o administrador, supervisor e inspetor escolar e o orientador educacional. Frutificou nessa esteira propostas alternativas de formação do pedagogo, como o coordenador pedagógico ou a unificação da formação de orientadores e supervisores (2017, p. 171).

Como relata Cruz (2011),

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais (CRUZ, 2011, p.49).

A despeito das críticas, de acordo com Saviani (2008b, p.649),

No movimento que surgiu em 1980 com o “Comitê pró participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura”, que desembocou na ANFOPE, desenvolveu-se um combate às especializações, porque eram vistas como tecnicistas; era a divisão de trabalho no campo pedagógico reproduzindo uma visão do processo produtivo tal como se dava nas fábricas. Havia o supervisor e o trabalhador que executava as tarefas; esses supervisores eram os agentes do padrão para impor seus interesses aos trabalhadores que executavam as tarefas nessa divisão de trabalho. A concepção era retirada dos que faziam e passada para quem dirigia. Reproduziu-se isso na educação e a forma com que se traduziu foi o advento do especialista. O professor foi desapropriado da concepção de seu trabalho que coube aos especialistas [...] A crítica aos especialistas assentava-se sobre o fato de que controlavam o processo e retiravam essa prerrogativa dos professores, os verdadeiros agentes do processo educativo.

Na percepção de Libâneo e Pimenta (2011, p.23) as críticas são alusivas “à fragmentação da formação da(o) pedagoga(o), à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre a teoria e a prática, à separação entre a(o) pedagoga(o) especialista e o trabalho docente”, todavia, para esses autores, foi considerado problemático:

(a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação

pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.23).

Acerca do movimento dos educadores, Saviani (2008a) descreve sobre a sua constituição e relevância para fomentar os debates e as questões alusivas às políticas de formação dos profissionais da educação. As contribuições deste movimento também são ressaltadas por Libâneo (2010), Libâneo e Pimenta (2011) e Bazzo *et al.* (2016).

Segundo Saviani,

O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O Comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade (2008a, p. 58).

No movimento, como relata Saviani (2008a, p.58), se configuraram e surgiram então dois pressupostos: “a docência como é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador [...]” e a “base nacional comum” [...], “um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país”. Ou, nas palavras de Silva (2006, p. xxxi),

[...] os princípios fundamentais que orientam o movimento até os dias atuais – “formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação” e “ter a docência como base da formação de todo educador” [...].

Conforme destaca Cruz (2011), fundamentadas nessas concepções algumas instituições reformularam seus currículos, extinguiram as habilitações e enfocaram a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou adotaram uma formação integrada contemplando todas as ações desses profissionais no âmbito escolar. Deste modo,

[...] muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência. Dentre elas, destacam-se a docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial e da audiocomunicação (CRUZ, 2011, p.50).

Bazzo *et al.* (2016, p. 6) salientam que:

Para além das habilitações referentes à formação de especialistas e à docência no segundo grau, nas décadas de 1980 e 1990, outras foram autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, voltadas à formação de professores, tais como: educação infantil, ensino primário, educação de jovens e adultos, educação especial, educação

hospitalar, tecnologia ou informática na educação. Essa mudança na base da identidade formativa – de bacharelado para licenciatura – ao mesmo tempo em que ampliava as possibilidades de atuação do pedagogo impulsionou a expansão do curso.

Assim como Cruz (2011) expôs os efeitos da adoção das duas concepções oriundas do Movimento dos Educadores, Libâneo e Pimenta (2011) também relataram que muitas faculdades deixaram de contemplar em seus currículos a “fundamentação pedagógica do curso” e Secretarias de Educação deixaram de contratar pedagogas(os). Da mesma forma, Libâneo (2010, p.10) destacou que as alterações curriculares motivadas pela ANFOPE “acabaram por comprometer características positivas do curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE nº 252/69”.

Nesse embate a respeito do que deveria se constituir a base da identidade e da formação do educador, embora a proposta da ANFOPE tenha auferido centralidade no debate¹⁵, Libâneo e Pimenta não deixaram de demonstrar sua posição contrária ao que essa associação proclamava. Na perspectiva desses dois autores, o curso de Pedagogia não pode ser reduzido à docência e nem a(o) profissional de Pedagogia reduzido a professor, bem como, o trabalho pedagógico não se restringe ao trabalho docente, pois a Pedagogia é bem mais ampla que a docência e não ao contrário.

Mantendo a mesma visão de Libâneo e Pimenta, contrária aos princípios da ANFOPE, também comungam dessas ideias, Maria Amélia Santoro Franco, segundo indica Cruz (2011) e Acácia Kuenzer, conforme registram Falco (2010) e Mascarenhas e Franco (2017). Na concepção de Franco, Libâneo e Pimenta

a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente (2011, p. 61).

Para Libâneo e Pimenta (2011), a proposta da ANFOPE apresentam as seguintes consequências:

- a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- a descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico;

¹⁵ Evangelista e Triches (2017) descrevem as 03 posições manifestadas no debate.

- eliminação/descharacterização do processo de formação do especialista em Pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise de outro;
- segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª em relação às demais licenciaturas (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 27).

No ano de 1996 foi aprovada uma nova lei que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional: a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Bazzo *et al.* (2016) registram dados relativos à expansão do curso de Pedagogia entre a década de 1970 até o ano de aprovação da dessa lei. Segundo as autoras,

A legislação que normatizou o Curso de Pedagogia no final da década de 1960 permaneceu até a aprovação da LDB. Nesse ano, havia no Brasil 513 cursos de Pedagogia, sendo: 215 (41,91%) em instituições vinculadas à rede pública e 298 (58,09%) vinculados a instituições de ensino superior privadas. Do total de cursos, 271 (52,83%) estavam abrigados em universidades, e 242 (47,17%) em instituições de ensino superior de outra natureza jurídica como escolas isoladas e faculdades. Comparando esses números com aqueles do ano de 1990, observa-se uma expansão significativa. Foram 128 novos cursos no período de seis anos. Do início da década de 1970 (138 cursos) até 1996 (513 cursos), em um período de 26 anos, portanto, houve uma expansão de 371,74% (BAZZO *et al.*, 2016, p.6).

Ao ser aprovada, a Lei nº 9394/96, realizou uma nova organização do sistema educacional brasileiro e conforme prescrevem os artigos 62 e 64, determinou que a formação dos profissionais da educação, os docentes e não docentes, seja realizada em nível superior.

Art. 62¹⁶. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Como salienta Saviani (2008a) a LDBEN nº 9394/96 incorporou a noção de “base comum nacional”. Na visão deste autor, “[...] a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente” (SAVIANI, 2008a, p.59), opinião da qual comungam Libâneo (2010) e Pimenta (2011).

¹⁶ Redação dada pela LDBEN nº 9394/96 em 20/12/96, antes das modificações introduzidas pela Lei 12.796/2013 e pela Lei 13.415/2017.

Ao propor a formação dos profissionais da educação em nível superior, a LDBEN recriou a figura dos Institutos de Educação e instituiu um novo *locus* de formação desses profissionais, fora do âmbito das universidades, bem como, incumbiu ao curso Normal Superior a tarefa de formar os docentes que atuariam nos anos iniciais. Neste sentido, ao curso de Pedagogia competia, especificamente, a formação dos profissionais da educação que desempenhariam tarefas não docentes, podendo essa também ser realizada na Pós-Graduação.

Em relação ao *locus* da formação de professores proposto, Pimenta argumenta que:

Como se sabe, no CNE há setores que ainda defendem a formação de professores em outros cursos (Institutos Superiores de Educação), que não o de Pedagogia. Por quê? Nossa hipótese é a seguinte: o projeto para a educação do governo FHC previa que o país deveria investir na Educação Básica pública e gratuita, o que iria contrariar os interesses privatistas. O acordo feito, no início do governo, foi o de que esses interesses seriam atendidos com a criação de um amplo segmento de mercado, que seria a formação de professores em nível superior. Essa foi a motivação para a criação dos Institutos Superiores de Educação, que em seu Curso Normal Superior formaria os professores para a Educação Básica (Infantil e Séries Iniciais). Também essa foi a motivação para a investida governamental contra as universidades públicas. [...] Por outro lado, os Institutos Superiores de Educação não estão se efetivando, dentre outros fatores porque a própria população reconhece neles, em seu Curso Normal Superior, um retrocesso em relação aos Cursos de Pedagogia. (PIMENTA, 2011, p.12).

A determinação relativa à formação dos profissionais da educação expressa na LDBEN colaborou para acirrar os debates acerca do *locus* de formação dos profissionais da educação e da finalidade do curso de Pedagogia, especialmente, porque esse é o que o mantém a tradição histórica em formar professores e essa tarefa foi delegada ao Normal Superior. Nas palavras de Bazzo *et al.* (2016, p.7), “esta Lei reduziu a finalidade do Curso de Pedagogia à formação de especialistas, transferindo a uma nova licenciatura, o Curso Normal Superior, a função de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Não obstante, a formação das(os) especialistas também poderia ser realizada na Pós-Graduação. Ademais, a proposta contrariava a nova concepção de curso que vinha sendo construída pelo movimento dos educadores desde a década de 80, a qual preconizava a docência como base da identidade e da formação de pedagogas(os).

Essa reforma e os debates que ela suscitou vão ensejar uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, a partir de um processo iniciado pelo Ministério da Educação no ano de 1997, contudo, esse se estendeu por um período de quase 10 anos quando, finalmente, no ano de 2006 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que estabeleceu as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e ainda se encontram em vigor.

2.4 O curso de Pedagogia na vigência da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006

A Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006 constitui o quarto marco legal que normatizou o curso de Pedagogia no Brasil. Como nos pareceres anteriores, essa Resolução também foi precedida de dois pareceres: o Parecer CNE/CP nº 05/2005 de 13/12/2005 e do Parecer CNE/CP nº 03/2006 de 21/02/2006.

Mediante a aprovação da LDBEN nº 9394/96, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tomou providências com vistas a realizar uma reforma curricular dos cursos de graduação. Com esse intuito, as instituições de ensino superior (IES) foram convocadas por meio do Edital Nº 04/97 a apresentar propostas para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares, sendo que essas seriam concebidas pelas Comissões de Especialistas da Secretaria de Educação Superior - SESU/MEC.

Conforme registra Scheibe (2007), durante esse período que se estendeu entre 1997 a 2005, foram criadas 2 Comissões de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), uma em 1998 e outra em 2000. Essas apresentaram suas respectivas propostas em 1999 e 2001, no entanto, as propostas não foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A primeira CEEP teve na sua composição os seguintes professores: Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) - Presidente; Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE); Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP) e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR). Nesta proposta, o perfil do pedagogo configurou-se como:

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

Na perspectiva de Silva (2011, p. 138), nessa proposta, “*congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional*” (grifo da autora).

A segunda CEEP foi constituída por Helena Costa Lopes de Freitas (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP); Maisa Gomes Brandão Kullok (Universidade Federal de Alagoas – UFAL); Marlene Gonçalves (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT); Olga Teixeira Damis (Universidade Federal de Uberlândia – UFU); Merion Campos Bordas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) - Presidente. A proposta foi elaborada em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, da qual

faziam parte Yoshie Ussami Ferrari Leite (Presidente); Giselle Cristina Martins Real; José Batista Neto e Roberto Nardi. A Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia reiterou aquela elaborada pela primeira CEEP, defendendo a docência como base de formação da(o) pedagoga(o), que o curso seria, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, sendo áreas de atuação dessa(e) profissional, as seguintes:

1. Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada, etc.) destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior - Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação.
2. Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;
3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos (CEEP, 2002).

Conforme registra Silva (2011, p. 139), já o documento norteador da nova comissão, o qual, na verdade, assume configurações de proposta de diretrizes curriculares, “*distingue duas modalidades específicas de docência* – para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental – agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional” (grifo da autora).

Os documentos elaborados não foram homologados pelo CNE. Deste modo, em 2002, o governo extinguiu a última comissão e instituiu uma Comissão Bicameral da qual fez parte membros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica e que tinha como propósito definir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, no entanto, em virtude da renovação do Conselho Nacional de Educação, a Comissão Bicameral foi reconstituída. Segundo Scheibe (2007, p.53),

Após vários anos de expectativa, sob fortes pressões das comunidades acadêmica e educacional-empresarial, o Conselho Nacional de Educação divulgou, no dia 17 de março de 2005, para apreciação da sociedade civil, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. O documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior.

Assim sendo, por força do movimento dos educadores que, novamente, se mobilizaram foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação um manifesto assinado

pelas principais entidades do campo educacional contendo críticas acerca do documento divulgado e solicitando uma audiência antes das diretrizes serem aprovadas. De acordo com Scheibe,

O processo de mobilização nacional, desencadeado em prol de diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores, surtiu algum efeito. A partir dele, uma comissão do CNE elaborou novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir (2007, p. 55).

Nas palavras de Gatti e Barretto (2009, p. 48),

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Faculta aos cursos de Pedagogia e normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005, de autoria de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado em 13/12/05, contempla no texto a introdução; um breve histórico sobre o curso de Pedagogia no qual aborda seus marcos legais desde a criação; sua finalidade; princípios, objetivo do curso; perfil do Licenciado em Pedagogia; a organização do curso; sua duração e acerca da implantação das Diretrizes Curriculares. Por fim, é apontada uma conclusão.

Na sua introdução, as relatoras mencionam que no ano de 2003 houve uma revisão das contribuições que foram enviadas ao CNE nos últimos anos por diversos grupos com interesse no tema e posteriormente, uma audiência pública foi realizada. Nessa audiência ficou explícita “a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida” (BRASIL, 2005), mas, mediante a recomposição do CNE, a Comissão também foi reconstituída em maio de 2004. A nova comissão que assumiu os trabalhos, elaborou uma primeira proposta de Resolução e apresentou à comunidade educacional. As críticas e sugestões foram enviadas ao CNE e pautaram os debates da referida Comissão.

Consoante as relatoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

[...] levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a

formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente: [...]

No que concerne à finalidade, segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2005,

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p.6).

Dentre os princípios, fica explícito que a formação da(o) pedagoga(o) se alicerça no trabalho pedagógico que se realiza em espaços escolares e não escolares, tendo a docência como base dessa formação. Logo, o trabalho pedagógico e a ação docente são aspectos centrais da formação dessa(e) profissional.

Em relação ao objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia, esse

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2005, p.7-8).

A carga-horária mínima destinada ao curso será de 3.200 horas, sendo que a maior parte dessa, 2.800 horas, será destinada às atividades formativas, 300 horas serão voltadas para o estágio e as outras 100 horas destinam-se às atividades de aprofundamento, segundo interesse dos alunos, mediante a participação desses em atividades de iniciação científica, extensão e monitoria. O texto tece considerações específicas em relação a essas atividades.

Para a implementação dessas diretrizes foi conferido o prazo de um ano, a partir da data de publicação da Resolução, para que as instituições de ensino procedam à elaboração do seu projeto pedagógico com vistas a atender o que preconizam as diretrizes.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 foi aprovado por unanimidade, contudo, três conselheiros apresentaram declaração de voto e um deles indicou uma divergência entre o

artigo 14 da Resolução e o artigo 64 da LDBEN nº 9394/96 e manifestou sua preocupação quanto à restrição relativa ao artigo 34 da LDBEN.

Diante deste fato, o MEC solicitou ao CNE reexame da matéria, o que culminou na elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2006. Deste modo, foi proposta uma emenda retificando o artigo 14 da resolução anexa ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, a qual segue transcrita abaixo:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p.2).

Em concordância com a redação revisada, a Comissão pronunciou-se favorável ao encaminhamento do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 para aprovação. Neste sentido, o Conselho Pleno aprovou o voto da Comissão e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que fixa as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia foi aprovada em 15 de maio de 2006.

Na visão de Santos (2009, p.42), “a Reforma da Educação feita em 1996 rompeu com a tradição da oferta padrão – o currículo mínimo foi substituído por diretrizes curriculares – além de possibilitar diversidade e diversificação de projetos educacionais” [...]. No entendimento de Mascarenhas e Franco,

a aprovação das Diretrizes Curriculares para o referido curso, em 2006, não estabelece um consenso; ao contrário, suscita debates e inquietações quanto ao teor do documento. Assim a recorrente polêmica em relação a definição de pedagogia e de suas concepções diante do objeto de estudo e à sua metodologia têm dificultado a implementação de propostas formativas teórico prática para o curso de pedagogia (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p.46).

Bazzo *et al.* (2016, p.9) destacam que “entre as principais mudanças estabelecidas para o Curso de Pedagogia pelas novas diretrizes curriculares destacam-se a alteração de sua finalidade, a extinção das habilitações, o aumento da carga horária mínima para a integralização do curso e a flexibilização curricular”. Segundo elas, conforme a legislação anterior, a organização do curso privilegiava o bacharelado, mediante a oferta das habilitações e, simultaneamente, a licenciatura, a partir da formação de professores. Com base no novo marco legal que foi estabelecido,

O curso passou a ser, então, uma licenciatura, por privilegiar uma base docente obrigatória, tendo por fundamento a ideia central de “base comum nacional” para a formação dos profissionais da educação defendida pelo movimento dos educadores e

considerada pela ANFOPE, desde 1983, como contraposta à concepção de pedagogo desvinculada de uma preparação para a docência (BAZZO *et al.*, 2016, p.10).

No entendimento de Evangelista e Triches (2017, p.173), “a trajetória do Curso evidencia que aumentaram paulatinamente suas funções, perdendo-se sua identidade inicial – de 1939 – de formador de técnicos para a educação e agregando-se a ele a característica de Licenciatura [...]”.

Bazzo *et al.* (2016) afirmam que, embora de maneira implícita, as habilitações não deixaram de fazer parte dessa formação. Isso, em virtude de atender ao disposto no artigo 64 da Lei nº 9394/96. Deste feito, as autoras consideram que:

Assim, no mesmo documento em que aparentemente são extintas, as habilitações tradicionais são reafirmadas. Essa é uma das imprecisões que aparecem nessas diretrizes. Tais ambiguidades são resultado de interesses diversos, mesmo antagônicos, e em disputa no processo de construção de consensos que culminou com a homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 [...] (BAZZO *et al.*, 2016, p.10)

Esse aspecto que também foi evidenciado por Cruz e Arosa, os quais declararam que, “as habilitações saem, mas a formação para o ofício por elas designado permanece, ainda que de modo atenuado” (CRUZ; AROSA, 2014, p.43).

Albuquerque, Haas e Araújo (2012) afirmam que a partir do novo legal instituído há uma dificuldade em se formar o bacharel, em virtude do demasiado número de atributos que a formação do docente requer. Além disso, da forma como o curso está estruturado, privilegiou-se a licenciatura e rompeu-se com a identidade de um curso que formava, simultaneamente, o professor e o especialista.

Para Mascarenhas e Franco (2017), há algumas aproximações entre os marcos legais instituídos para o curso em 1969 e 2006. Na visão dessas autoras,

É interessante refletir que as atribuições profissionais propostas pela atual DCNP-2006 não se diferenciam muito da legislação de 69, a não ser pela inserção da formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (o que de certa forma já estava prevista no Parecer 252/69) e a distinção entre bacharelado e licenciatura. Entretanto, a atual Diretriz prevê a formação de professores, gestores e coordenadores escolares em um único currículo. É claro que a diferenciação consta nas terminologias e na base do currículo comum, com orientações para atividades de cunho prático e consolidando a carga horária de estágio, todavia, isto converge em torno das diferentes habilitações (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p.45).

Segundo Bazzo *et al.* (2016), o curso de Pedagogia foi se estabelecendo como uma licenciatura, o qual possui uma base voltada para a formação do professor. Acerca dessa base, as autoras esclarecem que:

A “docência como base” para todos os profissionais do magistério refere-se, portanto, aos componentes comuns de formação desejáveis a todos aqueles que irão exercer o trabalho educativo, em ambientes escolares ou fora deles, mas sempre comprometido com a tarefa de socialização e de produção do conhecimento (BAZZO *et al.*, 2016, p.16)

Todavia, a configuração do curso pautada na base docente também incidiu em muitas críticas. Fica explícito no Parecer CNE nº 05/2005 que, embora a docência se constitua a base de formação da(o) pedagoga(o), há uma amplitude dessa formação e, conseqüentemente, uma complexidade envolta nesse processo, uma vez que, além da formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contempla-se também a formação para outras áreas como a docência na modalidade normal, para as próprias habilitações que haviam sido extintas, mas de forma implícita suas funções não deixaram de existir, e para os espaços não escolares.

Esse aspecto pode ser constatado no Parecer CNE/CP nº 05/2005, quando esse explicita que:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. [...] (BRASIL, 2005, p.10).

É passível de verificação que a Resolução CNE/CP nº 01/2006 preconiza um alargamento das funções da(o) profissional de Pedagogia, conforme expõem Kuenzer e Rodrigues (2007), Gatti (2010) e Mascarenhas e Franco (2017).

Kuenzer e Rodrigues (2007) manifestam preocupação em relação a esse aspecto:

[...] a nós parece que o aligeiramento continua, apesar da ampliação da duração, mas de outra forma, e provavelmente mais acentuado, uma vez que foram expressivamente ampliadas as competências constantes do perfil do licenciado pelo Parecer n. 05/2005. Há que indagar se um percurso de formação inicial de 4 anos pode formar ao mesmo tempo, com qualidade, para a docência em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para a docência na modalidade Normal em nível médio e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e ainda para a pesquisa e para a participação na gestão democrática, através do domínio de múltiplas áreas do conhecimento (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p.256).

Da mesma forma, se expressam Mascarenhas e Franco (2017, p.46):

[...] Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. Desse modo, temos

uma complexidade curricular exigida para esse curso que se destina à formação na docência, com habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Gatti (2010) reconhece a ampliação das atribuições delegadas ao curso de Pedagogia e também expõe sua preocupação no que concerne a esse aspecto. Nas palavras da autora,

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária [...]. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. [...] (GATTI, 2010, p.1357).

Há entre alguns pesquisadores da área uma preocupação relativa à formação ofertada sob a égide da Resolução CNE/CP nº 01/2006 e, ao mesmo tempo, uma discordância sobre o que deveria ser a base de formação de pedagogo – docência ou pedagogia - e o que deveria ser o próprio curso de Pedagogia, mais amplo que a docência (EVANGELISTA; TRICHES, 2017; FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; KUENZER; RODRIGUES, 2007; LIBÂNEO, 2010; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; SAVIANI, 2008a).

Em suma, na percepção de Kuenzer e Rodrigues, o atual marco regulador do curso de Pedagogia promoveu

[...] a redução do campo epistemológico da Pedagogia com seu vasto elenco de possibilidades formativas, que superam em muito as tradicionais habilitações, à docência para crianças. [...] A Pedagogia, enquanto graduação, restringe-se ao Curso Normal Superior, *aprovando-se 20 anos depois* a proposta de Chagas, contida nos pareceres não-homologados e veementemente rejeitados na década de 1970 (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p.262).

Esse reducionismo também foi constatado por Libâneo (2006a), Libâneo e Pimenta (2011) e por Mascarenhas e Franco (2017).

Para Libâneo (2010) a redução do conceito de Pedagogia demonstra qual é o entendimento que se tem em relação a essa ciência. Libâneo (2010, p.14) afirma que “[...] a não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, como procedimento de ensino, como prática do ensino [...]”.

Libâneo (2006a) tece duras críticas à Resolução CNE/CP nº 01/2006. No seu artigo, ele apresenta as imprecisões teóricas contidas no texto das diretrizes e a concepção restrita

que foi atribuída ao curso e à(o) profissional de Pedagogia. Na compreensão de Libâneo (2006a, p.848),

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. [...].

Consoante ao entendimento de Libâneo, se pronunciam Mascarenhas e Franco (2017):

O curso de Pedagogia, como curso de formação de professores da Educação Básica: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores em nível de Ensino Médio, instituído pela Legislação em vigor (Diretrizes Curriculares - Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006), encontra-se em contradição com a Pedagogia como Ciência da Educação, pois essa legislação compreende que a Pedagogia tem como base a docência e, infelizmente, não considera o estudo do fenômeno educativo, em múltiplas dimensões (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p.48).

Após a publicação das diretrizes, o processo de implementação dessas e as próprias Diretrizes Curriculares aprovadas no ano de 2006 tornaram-se alvo de pesquisas diversas no interior das próprias instituições, no âmbito dos grupos de pesquisas e nos programas de Pós-Graduação em Educação das IES que mantinham seus cursos de Pedagogia. Alguns trabalhos (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2017; BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018; FERNANDES, 2016; PIMENTA *et al.*, 2017; SILVESTRE; PINTO, 2017; NUNES; ARAÚJO; LUCINDO, 2021) investigaram a formação de pedagogas(os) ofertada após o advento das diretrizes regulamentadas pela Resolução do CNE/CP Nº 01/2006, dentre outros aspectos relativos ao curso e à formação dessas(es) profissionais.

À medida em que as pesquisas foram sendo produzidas, são expressos alguns dados que evidenciam como tem sido realizada a formação da(o) pedagoga(o) na vigência da Resolução CNE/CP nº 01/2006, além de alguns questionamentos.

Para Silvestre e Pinto (2017, p.18) “cabe um balanço: de fato, o curso tem formado adequadamente seus egressos para atuarem em todos os campos de exercício profissional previstos pelas DCNs [...]?” Cruz e Arosa (2014, p.33) indagam acerca de “que efeitos podem ser observados na formação do pedagogo? O desenho curricular do curso tem favorecido a formação de que tipo de profissional? [...]”. Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018) questionam como ficou a formação para atuar com bebês, crianças até 10 anos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). “A docência dos Anos Iniciais é a mesma para a Educação Infantil ou EJA?” (BARBOSA, CANCIAN e WESHENFELDER, 2018, p.49).

Gatti e Barreto (2009) analisaram a estrutura curricular e a ementa de 71 cursos de Pedagogia. Ao tratarem das disciplinas voltadas para a Educação Infantil e a modalidades de ensino específicas, tais como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, dentre outras, as autoras revelam que:

Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p.121).

O estudo desenvolvido por Albuquerque, Haas e Araújo (2017) envolvendo 3 instituições de ensino superior demonstra que, na instituição privada confessional, o curso oferta uma visão apenas da(o) pedagoga(o) docente. A investigação realizada por Pimenta *et al.* (2017) e que teve como objeto de estudo os cursos de Pedagogia do estado de São Paulo revelou que há nesses cursos uma tendência a focar a formação para atuar nas séries iniciais. Ao pesquisarem a(o) profissional que vem sendo formado no curso de Pedagogia, Nunes e Araújo (2014) concluíram que a formação para a docência tem sido privilegiada em detrimento da formação para a gestão e da docência para a Educação Infantil. Pinto (2017, p.180) revela que

a formação do pedagogo está tão fragilizada quanto a formação dos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica. A disputa pela carga horária, de modo que contemple as áreas da gestão educacional e da docência, desfavorece tanto a formação de um quanto do outro [...].

Pinto (2017, p.176) conclui que, pela estrutura atual, o curso de Pedagogia tem formado professores e, “de modo marginal, o pedagogo” e apresenta outra proposta de formação na qual “o exercício da docência estaria articulado somente à formação do pedagogo escolar. O pedagogo para atuar em espaços educativos não escolares poderia seguir um percurso formativo desvinculado da docência” (PINTO, 2017, p.181).

Fernandes (2016) que pesquisou a formação do gestor educacional em cursos de Pedagogia de 6 IES federais de Minas Gerais, concluiu que, para a maioria dos acadêmicos, a ênfase do curso recaiu na docência para a Educação Infantil e para os anos iniciais. Ou seja, como fica a formação para a gestão educacional no âmbito do curso de Pedagogia sob a vigência da última diretriz?

Franco (2017) ao discutir a formação dos gestores escolares com base em 130 IES revelou que “a formação para os profissionais que atuam nas atividades de gestão do processo educativo, na área da administração, coordenação, supervisão e orientação permanece um tanto ou quanto preterida” (p. 112).

Em relação à formação para atuar em espaços não escolares, Severo (2017, p.128) registra que “os dados analisados permitem evidenciar a circunstância de pouca visibilidade que a Educação Não Escolar (ENE) tem como objeto de investigação no âmbito da Pedagogia e como a inserção do pedagogo nesse universo tem sido pouco explorada”.

Mediante o exposto, constata-se que os dados apresentados fornecem indícios de que a complexidade que envolve a formação da(o) pedagoga(o) dificulta o cumprimento do que está disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2006, ensejando a necessidade de repensar a formação que tem sido ofertada a essa(e) profissional.

Todavia, quando o curso de Pedagogia completava 80 anos, após um período de 13 anos da vigência do último marco legal estabelecido, o CNE inicia um novo processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) (BRASIL, 2019). Esse fato implica em uma nova organização para o curso e essa, bem como a finalidade do mesmo é colocada em questão como indicam Scheibe e Durli (2021).

No que se refere à(ao) profissional, a literatura da área ressalta que, ao longo desses anos, a(o) pedagoga(o) tem sido identificada(o) como o técnico em educação, o especialista em educação, o docente e o estudioso ou cientista da educação. Deste modo, verifica-se que se trata de um(a) profissional que tem, claramente, “a educação”, definida como seu objeto de estudo e trabalho, independente do campo em que essa se realiza.

Todavia, uma vez que as discussões acerca deste curso, da formação da(o) profissional de Pedagogia e do seu campo de atuação voltam à cena e permanecem em pauta, fica explícito que, os impasses, os conflitos e os desafios que envolvem o curso de Pedagogia e a formação da(o) pedagoga(o) ainda não se encerraram e carecem de novas discussões e encaminhamentos, pois ainda há muitas questões em aberto a serem discutidas pela área educacional.

2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e seus impactos no curso de Pedagogia

Outras três resoluções que também causaram e continuam causando impactos no curso de Pedagogia foram instituídas nos anos de 2002, 2015 e 2019: a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que além de estabelecer as diretrizes, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essas regulamentações influenciam o curso de Pedagogia pelo fato de estabelecerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Posteriormente, foi aprovada a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A primeira, a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa Resolução definiu como eixo estruturante para a formação as competências e as habilidades, a valorização da prática, a centralidade na aprendizagem e a resolução de problemas. De acordo com Portelinha (2021),

Objeto de críticas e resistência por parte das instituições formadoras, os princípios dessa diretriz não foram assumidos em seu conjunto na elaboração das diretrizes específicas para o curso de Pedagogia. O intenso debate precedente à elaboração da Resolução n.º 01/2006, que instituiu as DCN para o Curso de Pedagogia, garantiu avanços no sentido de incorporar princípios construídos pelos movimentos dos educadores, principalmente as teses defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) [...] (PORTELINHA, 2021, p.3).

Todavia, segundo essa autora, após o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff os princípios dessa Resolução serão retomados no âmbito das políticas de formação de professores e vão se fazer presentes na Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

A Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p.2), segunda normativa dentre as três resoluções citadas que influenciou o curso, também estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada.

Essa resolução levou em consideração os princípios nos quais o ensino será ministrado conforme dita o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, apresentou uma articulação entre as Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e respeitou a autonomia das instituições. Além disso, considerou

os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015, p.02)

Dessa forma, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 definiu “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p.2).

Nas palavras de Dourado e Siqueira (2022) as novas diretrizes

[...] representaram um avanço nas concepções vigentes (tecnocráticas) e resgataram princípios e defesas históricas do campo da formação de professores (ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, CNTE, FORUMDIR, dentre outras) e de Instituições de Educação Superior (IES), sobretudo universidades. Merecem ser ressaltadas: a defesa de concepção articulada de formação inicial e continuada; o reforço à institucionalização; a efetiva articulação entre as IES e as instituições de educação básica e os sistemas de ensino; o Projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC); o reconhecimento da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, como parte constitutiva da política de formação; a defesa de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente; a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; a defesa de projetos formativos, tendo por eixo a docência, visando a assegurar aos egressos acesso à pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética. (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.59)

Bazzo e Scheibe (2019) declaram que

Relendo, hoje, os doze “considerandos” que embasam teórica e politicamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, tem-se a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673)

Portelinha (2021) registra que essas diretrizes asseguravam os encaminhamentos das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e de 2014, dos diversos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores, do Fórum Nacional de Educação e do Plano

Nacional de Educação. Também contemplou a diversidade de posições no que concerne ao debate acerca da formação de professores, sem, no entanto, desconsiderar os princípios da formação dos profissionais da educação definidos na Base Comum Nacional.

Trata-se de um documento com grande aceitação pelas entidades representativas dos profissionais da educação, sobretudo, as públicas, que foi construído “a partir da escuta e da participação coletiva” conforme indicaram Dourado e Siqueira (2022, p.60) e por isso não houve resistência à sua implementação, a não ser por parte do setor privado, especificamente, o mercantil.

Essa Resolução era concebida, segundo Bazzo e Scheibe (2019, p.672), “como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas”. Após realizarem uma análise da referida normativa, as autoras salientam que

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado. Também não faltou, e como se fora um coroamento das considerações, a defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração [...]. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.676)

No que concerne ao processo de implementação dessas diretrizes pelas IES, Bazzo e Scheibe destacam que

As instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE/CP nº 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível. Aquelas que haviam logrado fazer essas mudanças antes de 2016, por sua vez, já estavam realizando seus projetos de formação de acordo com essa resolução. Naquelas em que ainda não houvessem sido implantadas, mas cujos educadores estavam também mobilizados em favor da política de formação abrigada por ela, houve um movimento forte na direção de sua defesa e consequente aplicação. As demais, entre as quais algumas IES públicas, no entanto, ficaram no meio do caminho (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.671).

Ainda de acordo com Portelinha (2021), a reformulação curricular dos cursos de licenciatura não chegou a se concretizar por parte de muitas instituições formadoras em virtude de motivos diversos. Dentre esses, o próprio prazo de 2 anos estabelecido pela Resolução para sua implementação, as postergações por parte do CNE, atendendo a pedidos de instituições e do MEC, conforme descrito por Bazzo e Scheibe (2019) e o cenário que assolou o país após a deposição da Presidenta Dilma Rousseff.

Esse contexto político, descrito minuciosamente por Portelinha (2021), foi iniciado no governo do Presidente Michel Temer. Nesta conjuntura os direitos e as políticas sociais sofreram todo tipo de ataques e reformas de cunho neoliberal foram implementadas com vistas a atender aos interesses de grupos econômicos culminando na efetivação de um Estado mínimo. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio são frutos deste período. Implementadas de forma verticalizada, atenderam aos ditames e interesses das propostas educativas dos grandes grupos econômicos defensores da educação privada e mercantilista.

Aguiar e Dourado (2019) descrevem como se deu o encaminhamento das políticas educacionais no governo Temer. Os autores relatam que

Sob o governo do presidente Michel Temer, as políticas educacionais em curso são interrompidas e/ou tomam nova configuração, como vai ocorrer com o Fórum Nacional de Educação (FNE), cujas atribuições foram alteradas e substituída a sua coordenação, e com a Conferência Nacional de Educação (Conae) prevista para ser realizada em 2018, que teve modificada sua composição, o que motivou a saída das associações científicas de educação que instituíram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Mudanças também fez o novo governo no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (AGUIAR; DOURADO, 2019, p.34)

As reformas que foram iniciadas no governo Temer tiveram sua continuidade garantida no Governo do Presidente Jair Bolsonaro que, segundo Dourado e Siqueira (2022) foi pautado pela adoção de políticas de ajustes fiscais e na contra mão das políticas sociais e educacionais. Para Portelinha,

Este conjunto de reformas sustentadas pela ofensiva neoliberal é atravessado pelo espectro do pensamento conservador-autoritário e não deixa incólume a formação e o trabalho dos profissionais da educação. Isso se deve porque a escola e seus profissionais formam um campo fecundo para instituir um projeto formativo-educativo aliado aos interesses hegemônicos do setor produtivo. Nesse cenário, intensifica-se o discurso da relação entre qualidade da educação e formação dos professores. Dissemina-se a ideia enviesada de que os professores estão sendo formados, mas a qualidade na educação não atinge mudanças significativas. A veiculação desse discurso contribui para transferir o problema aos professores, porém subtraem-se as condições em que estes profissionais estão sendo formados, como também mascaram-se a intensificação e a precarização do trabalho docente por conta dos ajustes econômicos e da retirada de direitos conquistados historicamente pela e para a classe trabalhadora. Responsabilizá-los pelo fracasso educacional vem sendo a nova ofensiva para instaurar a racionalização de acordo com as leis de mercado. (PORTELINHA, 2021, p.8)

Assim, retomando os princípios da competência e habilidades previstos na Resolução aprovada em 2002, no ano de 2019, na gestão do governo Bolsonaro, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Essa Resolução definiu as novas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e, em seu anexo, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A referida normativa levou em consideração o § 8º do art. 62 da LDB para estabelecer que os currículos dos cursos da formação de professores deverão ser definidos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), sendo o prazo de 2 anos para realizar essa adequação curricular.

Segundo indicam Bazzo e Scheibe (2019), a reformulação das diretrizes de 2015 foi justificada pela necessidade de incorporar os princípios da BNCC na proposta de formação docente. Essa foi a justificativa para instalar as discussões no CNE. Para Scheibe e Durli (2021, p.43)

[...] A BNCC passou a ser o carro-chefe das contrarreformas educacionais desenvolvidas pelo MEC, como instrumento central para a imposição das mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, conseqüentemente, para a formação dos seus professores e professoras.

Aguiar e Dourado (2019) se manifestam a respeito da participação social nesses processos que definem os rumos da educação brasileira. Esses autores discorrem como isso tem se efetivado há várias décadas.

No Brasil, a sociedade civil organizada, em especial, as associações científicas e as entidades sindicais de educação, desde a década de 1980, teve efetiva participação na definição de marcos legais que orientam a organização da educação brasileira, mediante a promoção das conferências nacionais de educação (CBE, Coned, Conebe 2008, Conae 2010 e Conae 2014). Desse modo, contribuiu para o capítulo de Educação na Constituição Federal de 1988, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e na definição do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)¹, dentre outras legislações pertinentes. (AGUIAR; DOURADO, 2019, p.33)

Todavia, o processo e o resultado a que se chegou tendo como produto a nova Resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores não contemplou essa participação. A forma como se deu a institucionalização da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 causou repúdio à comunidade acadêmica não só em virtude do conteúdo, mas, também pela forma apressada e verticalizada em que se constituiu esse processo por parte do CNE, sem a realização de um amplo debate com as entidades que representam o campo educacional, com os movimentos, docentes e discentes. Além de desconsiderar todo o debate histórico dos educadores em torno de uma formação humana e emancipatória.

No próprio texto da Resolução afirma-se que

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; (BRASIL, 2019, p.1)

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) denunciam esse processo. Segundo os autores,

As Diretrizes... apareceram em 2018, durante o Governo Temer, numa versão preliminar – Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) –, organizada por Maria Alice Carraturi Pereira e assinada por Guiomar Namó de Mello e Fernando Abrucio, entre outros. Colada a ela, veio a público, em meados deste ano, uma “terceira versão” – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica –, agora assinada por uma Comissão Bicameral designada pelo CNE (BRASIL, 2019c). Os documentos são gêmeos, embora o segundo não refira diretamente o primeiro; dia 6 de novembro, circulou o Projeto de Resolução (BRASIL, 2019b), em tese aprovado no dia sete. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

O *modus operandi* e as etapas que culminaram na aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 foram retratados por Bazzo e Scheibe (2019). Após sua publicação desencadeou-se um movimento reacionário por parte dos educadores que divulgaram inúmeros manifestos e notas públicas em defesa da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Os manifestos e notas foram assinados ora individual, ora coletivamente por diversas entidades que representam o campo educacional, sendo esse posicionamento evidenciado ao longo de todo o processo, por meio de notas, à medida que as versões iniciais da proposta iam sendo publicizadas.

No que concerne a esse aspecto, Dourado e Siqueira (2022) destacam que como as políticas de formação docente têm se constituído um campo de disputa nas últimas décadas, as universidades têm assumido um relevante papel na discussão e efetivação dessas políticas.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, nos artigos 2º e 3º retomam os princípios da competência e habilidades. Ao analisar seu conteúdo, Portelinha (2021) faz referência à retomada desses princípios herdados da Resolução aprovada em 2002. Portelinha (2021, p.10) salienta que

Desse modo, as novas DCNFP seguidas da BNC-Formação/2019, ao retomar a concepção nuclear de competência e habilidades vinculadas às aprendizagens essenciais dos estudantes da Educação Básica, retiram da formação dos profissionais da educação conhecimentos necessários à compreensão da formação humana integral, da relação entre educação e sociedade, da formação política, como também de uma concepção de pedagogia entendida como ciência, cujo objeto é o estudo do fenômeno educativo na historicidade e totalidade.

Ao romper com os avanços conferidos à Resolução de n.º 02/ 2015, ainda em processo de implantação, fragiliza-se também o princípio da gestão democrática,

pela discussão reduzida e verticalizada, assim como o desmonte do curso de Pedagogia, da pedagogia e das ciências da educação das quais é tributária.

Portelinha (2021) atenta para a preponderância de questões que incidem sobre o comprometimento de teoria e prática, tendo em vista o privilégio da prática em detrimento da teoria e à fragmentação dos processos formativos. Esse último aspecto também foi indicado por Militão e Cruz (2021).

Em relação à teoria e prática, Portelinha (2021) ressalta que

[...] embora as DCN de 2019 apresentem uma relação entre teoria e prática como princípio orientador da formação docente, tal relação circunscreve-se aos processos restritos de sala de aula, no qual a prática é tomada como um saber fazer de natureza técnico-instrumental e a teoria relegada ao segundo plano. Tal relação evidencia-se, também, nos indicativos de separar os percursos formativos, principalmente no referente à gestão. (PORTELINHA, 2021, p.14).

Essa autora também considera que as DCN de 2019 impossibilitam a articulação entre docência, gestão e pesquisa, tendo em vista organização e distribuição da carga horária. Também “assumem uma proposta fragmentária do processo formativo-educativo docente, que já esteve em curso em 1999, ao propor a formação para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no curso normal superior” (PORTELINHA, 2021, p.17).

Para Militão e Cruz (2021, p.19) as atuais diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 representam um retrocesso e “abriram caminho para a fragmentação do curso de Pedagogia, além de segmentar a gestão da docência e silenciar sobre a pesquisa como princípio formativo”.

Como indicam Crizel, Gonçalves e Andrade (2022), nas diretrizes aprovadas em 2015, a Gestão Educacional era incluída

[...] como aspecto formativo, em todas as licenciaturas. Pensamos que esse ponto é imprescindível, pois qualquer docente pode vir a ter de assumir a função de gestor, ou seja, a ausência deste componente curricular nas licenciaturas acarretará mais prejuízos à educação, pois é disciplina curricular essencial na base formativa de qualquer licenciando. (CRIZEL; GONÇALVES; ANDRADE, 2022, p.45)

Todavia, verifica-se no artigo 22 das DCNs de 2019 que a formação para a gestão pode ocorrer tanto no curso de Pedagogia quanto em cursos de especialização, mestrado ou Doutorado, contudo, se no curso de Pedagogia, desde que atenda ao previsto no parágrafo 1º, o qual assevera que “§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia”. (BRASIL, 2019, p.11)

Na ótica de Crizel, Gonçalves e Andrade (2022, p.57), a gestão assumida como um complemento do curso de Pedagogia “retira este tema da formação de todos os licenciados e

afasta o princípio da gestão democrática da formação de professores, princípio este que nem é citado na resolução de 2019”.

Essa Resolução restringe o campo de atuação do pedagogo ao retroceder ainda mais na formação preconizada para o pedagogo nos termos da Resolução CNE/CP 01/2006 que embora apresentasse suas contradições e privilegiasse a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecia a atuação do pedagogo nos espaços escolares e também nos espaços não escolares, expressão que não é citada na Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

Na percepção de Mascarenhas (2023),

[...] a Resolução 02/2019 apenas aprofunda a problemática em torno da invisibilidade da Pedagogia em sua dimensão epistemológica, uma vez que a Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia DCNP (BRASIL, 2006) não referencia a Pedagogia como uma ciência da educação, fortalecendo o entendimento dessa ciência como uma metodologia de ensino. Portanto, há necessidade de registrar que, no cenário brasileiro, a invisibilidade da Pedagogia como um campo, não decorre exclusivamente do atual contexto famigerado de políticas utilitaristas, produtivistas, mercadológicas e neotecnicistas que têm ampliado seus tentáculos no campo da formação de professoras(es) e pedagogas(os), materializada pela Resolução n° 02/2019, identificada como BNC – formação de professores, mas é resultado de um acúmulo histórico de negação dessa ciência. (MASCARENHAS, 2023, p.2)

Segundo a autora, a normativa não faz referência à Pedagogia como campo teórico-investigativo, apenas nomeando um curso de graduação.

[...] a palavra Pedagogia aparece apenas duas vezes ao longo do documento e, ao analisar o sentido conceitual demandado no texto, é possível observar que a aparição da terminologia se inscreve apenas ancorada na complementariedade da palavra “curso”. A expressão se vincula restritamente ao “Curso de Pedagogia”, portanto, a pedagogia aparece como um acessório, ratificando o erro histórico de associação da Pedagogia como um curso. (MASCARENHAS, 2023, p.13)

Pimenta e Severo (2021) declaram que

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores), documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, normatiza uma orientação formativa que retrocede na compreensão sobre a especificidade do campo epistemológico e formativo da Pedagogia. Ao não utilizar a nomenclatura de Pedagogia para os cursos superiores de formação de professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e sem qualquer referência à natureza do “pedagógico”, o documento privilegia um enfoque neoficientista de competências que se impõe à perspectiva crítico-progressiva da Ciência da Educação, sugerindo, em especial, que esses cursos podem, simplesmente, receber outras denominações, o que levaria à extinção do curso de Pedagogia na forma pela qual o conhecemos, reeditando a experiência dos Cursos Normais Superiores (PIMENTA; SEVERO, 2021, p.12).

Na sua análise, Brandt, Hobold e Farias (2021) entendem que essa Resolução propiciou uma ruptura na perspectiva de integração entre a formação inicial e continuada dos

profissionais do magistério. Ademais, ela trata exclusivamente da formação inicial de professores. Na visão delas,

[...] diferentemente da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que define claramente o conceito de docência sob o qual sustenta suas orientações (BRASIL, 2006b, art. 2º, § 1º), constata-se o silenciamento desse construto na Resolução CNE/CP nº 2/2019. Por outro lado, o conceito de competência, fundamento pedagógico da BNCC da Educação Básica, permeia todo o texto da referida Resolução, sendo particularmente abordado no Capítulo I (Do Objeto), o que por si já denota a concepção de formação de professores que ancora essa DCN, isto é, uma concepção técnico-instrumental, de feição utilitarista e reducionista do trabalho do professor. (BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021, p.61)

Segundo Brandt, Hobold e Farias (2021, p.63), a Resolução não assume um compromisso com vistas a propiciar uma formação sólida ou nas palavras das autoras, “uma formação humana integral, omnilateral, sócio-histórica e cultural [...]”, tendo em vista o seu propósito em preparar os trabalhadores para atender aos interesses da burguesia e às imposições do mercado de trabalho. Essa interpretação também é compartilhada por Bazzo e Scheibe (2019).

[...] Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades [...]. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.681)

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) também comungam dessa mesma opinião e se posicionam acerca dos objetivos a serem alcançados por meio dessas diretrizes. Os autores elencam quatro sentidos considerados fundamentais:

1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade EaD; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores articulam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil. A síntese preliminar a que chegamos é a de que estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. [...] (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019)

E para concretizar esse projeto, consoante aos autores, o curso de Pedagogia desempenha um papel fundamental.

Concepção similar a desses autores é explicitada por Scheibe e Durli (2021, p.32), as quais expõem que o propósito do governo ao adotar essas regulamentações consiste em

“formar professores conformados para a consolidação do neoliberalismo como lógica dominante do capitalismo global”.

Para Crizel, Gonçalves e Andrade (2022, p.55),

O modelo curricular, das DCNs de 2019, coloca o professor como mero tarefeiro e os alunos como receptores passivos, uma vez que nessa visão tecnicista, a qual pode-se comparar a currículo mínimo, o docente deve seguir um manual, tão somente preparando mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Ao professor é dada a incumbência de aparelhar os discentes para realizarem testes padronizados, a fim de que sejam aprovados, pois essa ação permitirá que tenham êxito nas avaliações e, por conseguinte, o país avance nos indicadores internacionais.

Na compreensão de Bazzo e Scheibe (2019, p.682), a atual Resolução apresenta princípios que são incompatíveis àqueles que fundamentam a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, “[...] principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais”.

Dourado e Siqueira (2022) ao analisarem a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) revelam que

Ao trazer à cena os sujeitos, as concepções, os fundamentos, as dinâmicas institucionais e os processos históricos, observa-se que as referidas diretrizes revelam distintas concepções e finalidades de educação, de formação, de docência, bem como, sinalizam perspectivas para o papel das instituições de educação superior que impactam, de modo diverso, os projetos institucionais e formativos das Instituições e seus desdobramentos político-pedagógicos. (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.56)

Scheibe e Durli (2021) ressaltam que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 prenuncia a imposição de novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e registram que

No dia 10 de fevereiro de 2021 a Comissão Bicameral do CNE, designada pela Portaria CNE/CP n.º 17, em 11/09/2020 (CNE/2020), apresentou, em audiência pública, a “Proposta Preliminar em Discussão” para a formulação das novas DCN para o curso de Pedagogia (DCNP). Nesta proposta, entre outras observações, consta que o novo marco normativo da formação inicial de professores (Res. n.º 2/2019) requereria a revogação das DCNP de 2006 (Res. CNE n.º 1/2006), “com o objetivo de cumprir o artigo 62 da LDB/1996”. De volta para o passado! (SCHEIBE; DURLI, 2021, p.31)

A minuta produzida pela Comissão e que circulou, na análise de Dourado e Siqueira (2022, p.62), “retomou uma proposta de curso de pedagogia fragmentado e centrado na pedagogia das competências”. Consoante a esses autores,

A minuta altera, profundamente, o campo da identidade profissional do pedagogo, ao retomar a concepção centrada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, abrindo caminho para o retorno às habilitações (especializações), e, portanto, ao postular um profissional multitarefas, cuja formação está baseada em competências e habilidades, com foco na prática e circunscrita à BNCC. (DOURADO; SIQUEIRA; 2022, p.63)

Dourado e Siqueira (2022) relatam que a partir dos movimentos desencadeados pelas entidades do campo educacional, em especial da ANFOPE e mais recentemente, a criação dos Fóruns Estaduais em Defesa da Pedagogia e da Formação de Professores, o CNE recuou na tentativa de reformular as DCN para o curso e a comissão foi extinta.

Os autores concluem que é fundamental seguir avançando “no confronto das ideias e na proposição e mobilização social em defesa de outro projeto possível a saber, a Resolução n. 2/2015 [...]” (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.68). Na concepção desses autores,

O enfrentamento político em relação à implementação da Resolução n. 2/2019 e a defesa da Resolução n. 2/2015 implica marcar posições e estratégias de luta. Nesse sentido, é necessária ampla mobilização entre universidades, entidades representativas no campo da educação e sociedade civil em defesa de pontos estratégicos que afirmem concepções e princípios de uma Política de Estado para a Formação de Professores no Brasil (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.71).

Concluindo, a partir das análises empreendidas por distintos autores, registra-se que os impactos das DCN de 2019 para a formação docente e para o curso de Pedagogia geram retrocessos. Todavia, suscitaram discussões e mobilizações que resultaram em uma frente de resistência por parte do movimento dos educadores. Mediante o contexto político que se instaurou no país após a deposição da Presidenta Dilma Rousseff restou aos educadores resistir aos ataques direcionados à educação, aos professores, às instituições públicas e aos trabalhadores em geral. Essa tem sido a estratégia empregada pelos educadores.

E com o adiamento da implementação da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, aguardou-se o fim do Governo Bolsonaro, para então, em um novo contexto político que se traduz em um governo mais progressista, sonhar e retomar a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. Articulados e mobilizados, os educadores seguem em 2023 esperando um desfecho favorável.

3 OS CAMINHOS TRILHADOS NA INVESTIGAÇÃO

Com a finalidade de alcançar os objetivos delimitados apresenta-se, neste capítulo, os caminhos percorridos no desenvolvimento desta investigação. Deste modo, na primeira seção, ressalta-se o percurso metodológico, destacando a caracterização do estudo que está ancorado na abordagem qualitativa; o público-alvo da pesquisa; os instrumentos; os procedimentos para a coleta de dados; a técnica adotada para a análise de dados. Na seção seguinte, explicita-se as(os) profissionais de pedagogia que se tornaram os sujeitos da investigação, enfocando o processo de constituição da amostra.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação se caracteriza por um estudo de abordagem qualitativa que adotou como procedimentos técnicos empregados na produção de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo.

Nesta seção serão descritas as especificidades inerentes à abordagem definida.

3.1.1 Quanto a abordagem qualitativa

Ao definir a metodologia utilizada nesta investigação, foram considerados os pressupostos de Bogdan; Biklen (1994); Flick (2009); Stake (2011); Ghedin e Franco (2011) e Minayo (2013), além dos demais autores referenciados ao longo desta seção.

Para Minayo (2013, p.22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. Na visão de Stake (2011, p.68), a investigação qualitativa busca [...] “descrições e interpretações situacionais de fenômenos [...]”.

Optou-se por essa abordagem, uma vez que ela se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, no caso, as(os) pedagogas(os) que atuam em espaços de ENE no estado de Minas Gerais e não com a representatividade numérica, além de produzir informações aprofundadas e ilustrativas ser um dos propósitos da abordagem qualitativa.

A utilização dessa abordagem também é referendada a partir dos achados do Estado do Conhecimento (LUCINDO; NUNES; ARAÚJO, 2020), uma vez que dentre as 35 dissertações e teses produzidas entre os anos de 2006 a 2018, a maioria das pesquisas fez uso da abordagem qualitativa, o que ratifica o seu emprego na investigação em curso.

3.1.2 Quanto aos procedimentos técnicos empregados na produção de dados

A abordagem qualitativa fez uso dos seguintes procedimentos técnicos para produzir os dados: pesquisa bibliográfica; documental e de campo. Esses procedimentos referem-se à natureza das fontes que foram empregadas na investigação para abordar o objeto de estudo.

No caso particular desta investigação, a pesquisa bibliográfica recorreu a artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses que abordam a(o) pedagoga(o) nos espaços de ENE, englobando estudos que tratam de sua atuação profissional, mas também do seu processo formativo, uma vez que a formação tem estreita relação com a atuação profissional.

A análise documental recaiu sobre a legislação que trata do curso do Pedagogia no Brasil, leis correlatas e demais documentos produzidos no interior das principais entidades que representam o campo educacional como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). Também foram analisados alguns documentos institucionais (leis, decretos, resoluções, portarias, regulamentos etc.) que regem os espaços investigados e norteiam o trabalho desenvolvido pelas(os) profissionais de Pedagogia.

Em termos de recorte espacial, o campo de investigação definido foi o Estado de Minas Gerais, uma vez que esse é o Estado da pesquisadora e também seu *locus* de atuação como formadora de profissionais de Pedagogia.

Além disso, os resultados do Estado do Conhecimento (LUCINDO; NUNES; ARÁUJO, 2020) demonstraram uma lacuna no que concerne ao número de pesquisas em nível de Doutorado na Região Sudeste. Especificamente no Estado de Minas Gerais foram encontradas apenas duas pesquisas de Mestrado que abordavam essa temática, sendo uma desenvolvida na própria Universidade Federal de Ouro Preto e outra na Universidade Federal de Viçosa. Logo, a escolha por investigar a atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de ENE em Minas Gerais poderá trazer novas contribuições acerca do contexto mineiro ao campo de pesquisa.

3.1.3 Os espaços de ENE investigados

Inicialmente, quando se planejava a pesquisa, o termo adotado era o mesmo empregado na Resolução CNE/CP nº 01/2006, os espaços não escolares, entendendo esses

como os espaços de educação não formal, ou seja, aqueles espaços que se distinguem da educação regular ou escolar. Em seus estudos, Gohn (2005; 2006) faz referência a esses espaços.

De acordo com Gohn (2005, p. 7) a educação não formal

[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc.

Para Gohn (2006), a educação não formal é ainda uma área em construção e

designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (2006, p.28).

Gohn (2006) também faz referência à distinção dessas três modalidades de educação: a formal, não formal e informal. Na sua visão,

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Essa autora tenta demarcar melhor essas diferenças estabelecendo perguntas e respostas que permitem uma discussão acerca de quem são os educadores desses campos, dos territórios em que se educam, dos contextos, das finalidades desses campos, dos resultados esperados etc. Para Gohn (2006), a educação não formal possui como objetivos a educação para a cidadania, a justiça social, os direitos (humanos, sociais, políticos, culturais), a liberdade, a igualdade, a democracia, contra a discriminação, pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Assim como Gohn (2006), Libâneo (2010)¹⁷ também apresenta uma definição acerca dos termos: educação informal, educação não formal e educação formal.

¹⁷ Para aprofundar os conhecimentos acerca dessas tipologias ver Severo (2015).

A *educação informal* corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

A *educação não formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação.

A *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÁNEO, 2010, p.31).

Conforme pontua Severo (2015), a ENE está mais próxima da educação não formal. Severo e Zucchetti (2021) abordam acerca do contexto de surgimento da ENE. Segundo esses autores,

Considerando-se as críticas anteriormente apontadas à categoria de Educação não Formal (ENF), recentemente tem sido empregado o termo que nomeamos como Educação Não Escolar (ENE). O uso dessa categoria expressa uma lógica de categorização de práticas pedagógicas a partir do contexto em que são desenvolvidas e não em oposição ao grau de formalidade das práticas escolares e às intencionalidades que permeiam as mesmas. Trata-se, nesse sentido de uma categoria situacional (SEVERO, 2015) que se aplica à delimitação de um território de práticas pedagógicas plurais, associadas a modelos metodológicos, fundamentos ético-políticos e educacionais distintos, sem ater-se ao pressuposto de negação da formalidade que imprimiria em tais práticas um caráter metódico, sistemático e conceitualmente respaldado. (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.326).

Os autores também apresentam os âmbitos de atuação da(o) pedagoga(o) na ENE, a saber: a Educação Laboral ou Organizacional, Educação Sociocomunitária, Educação Especializada em Contextos de Saúde, a Pedagogia Jurídica e a Educomunicação.

Os espaços delimitados para essa investigação foram definidos a partir de 03 áreas, saúde, cultura e segurança. São eles: espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.).

A escolha por esses espaços foi motivada por algumas razões. A primeira tem relação com a minha atuação profissional, pois, o museu é meu *locus* de trabalho. Neste espaço eu aprendi a relevância desta instituição para compreender o presente e o futuro, bem como, para fomentar de modo sensível e concreto os processos de formação de seus visitantes, especialmente, do público escolar e universitário.

O museu é um espaço de indagações, reflexão, conhecimento, formação e sobretudo, um espaço educativo e neste sentido, me abriu os olhos para as diversas possibilidades de atuação da(o) pedagoga(o). A partir da minha inserção neste espaço pude compreender que

a(o) pedagoga(o) pode se inserir em distintos espaços em que a educação se faz presente, pois, a essência da sua função não muda.

Os outros dois espaços, a área da saúde e a área de privação de liberdade, também estão situados na esfera do poder executivo e representam espaços que lidam com pessoas que passam por algum tipo de privação e que, pela sua condição, estão excluídas “momentaneamente” do acesso à educação. Eu me identifico com esses sujeitos no sentido de lutar por eles para que tenham garantido o direito à educação. Acredito que é uma característica inerente à própria profissão da(o) pedagoga(o): propiciar a educação.

A minha preferência pelos espaços referenciados também se relaciona, intrinsecamente, com a dependência administrativa das instituições. Era meu objetivo pesquisar a(o) pedagoga(o) que atua no setor público. A minha bandeira é pelas instituições públicas. Essas são as instituições responsáveis por garantir o atendimento a todo cidadão e há um ordenamento jurídico estabelecido para tal.

Para sintetizar o significado e o valor que a instituição pública representa para mim, basta retrocedermos o olhar para o trabalho despendido pelos profissionais de saúde à população durante a *Covid-19*. Os trabalhadores da saúde pública, do SUS, deram a sua vida para preservar e salvar a vida do próximo. É o setor público que, nas suas distintas áreas, acolhe o cidadão no atendimento de suas mais variadas necessidades.

Por fim, como pedagoga, essa escolha também foi motivada por defender o direito de todos os indivíduos ao conhecimento, à cultura e à educação. Independente da condição do ser humano e do lugar que ele se encontra, seja em uma cama de hospital ou em uma cela, esse grupo excluído e que enfrenta privações tem o direito e deve ter a oportunidade do acesso à educação. A(O) profissional de Pedagogia exerce um papel fundamental na concretização desse direito.

O acesso ao conhecimento, à cultura e à educação é a forma de libertar os cidadãos da opressão, da alienação e de todo tipo de dominação, exploração e amarra impostos pelas classes dominantes. A educação é o caminho para a libertação, a emancipação dos homens e para a transformação social.

Independente do espaço em que atua, a(o) profissional de Pedagogia tem nas suas mãos a oportunidade de transformar muitas vidas e conforme já anunciado anteriormente, a Pedagogia há que ser crítica e emancipatória.

3.1.4 Público-alvo da pesquisa

A pesquisa de campo tomou como participantes pedagogas(os) atuantes em espaços de ENE situados no Estado de Minas Gerais com vistas a coletar informações acerca do seu perfil formativo e profissional, do processo formativo e do trabalho que é realizado no *locus* em que atuam.

O critério de delimitação do público-alvo da pesquisa tomou como ponto de partida as duas temáticas que perpassam esta tese: a atuação profissional da(o) pedagoga(o) e sua formação inicial. Ao considerar esses dois aspectos – a atuação e a formação - tornaria possível relacionar as demandas de atuação profissional nos espaços de ENE com a formação que é ofertada nos cursos de Pedagogia, mas para tanto, seria necessário recrutar um grupo que trouxesse à cena dados do campo de atuação.

Neste sentido, para pensar o campo de atuação optou-se em recrutar um grupo de pedagogas(os) que estão inseridas(os) nos espaços de ENE e por este fato, têm legitimidade para trazer a cena a realidade que é inerente a essa profissão em um contexto laboral fora dos marcos de educação formal.

Essas(es) profissionais foram identificadas(os), inicialmente, a partir de contato estabelecido com os órgãos públicos como a Secretaria de Estado de Saúde; Secretaria de Estado de Cultura e Turismo e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, no Estado de Minas Gerais. Em um segundo momento, também por meio da pesquisa no Portal da Transparência do Governo do Estado de Minas Gerais, Portal da Transparência do Governo Federal e Museusbr. Pretendia-se nesta etapa mapear o total de profissionais que atuavam nesses três espaços.

Na sequência, foram delimitados os critérios para seleção das(os) participantes que estariam envolvidos na pesquisa. Fez parte do universo pesquisado profissionais formadas(os) em pedagogia que atuavam em espaços de ENE, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.) no contexto do Estado de Minas Gerais.

Na seleção da(o) profissional que participaria da pesquisa, foram levados em conta os seguintes critérios: possuir vínculo empregatício com as instituições públicas que representam os três espaços de ENE delimitados como campo de investigação; atuar como pedagoga(o) ou

em cargo para o qual foi exigida a graduação em Pedagogia para ingresso; possuir interesse em participar da pesquisa; deter maior tempo de serviço e experiência no cargo.

Na impossibilidade de participação dos sujeitos ora descritos, para não inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa, poderiam participar aquelas(es) profissionais que não possuíam cargo efetivo; as(os) que atuavam na iniciativa privada ou também aquelas(es) que, em algum momento de sua trajetória profissional, já tinham atuado no *locus* investigado e possuíam significativa experiência e que se dispusessem a participar do trabalho, desde que se situassem no Estado de Minas Gerais.

O processo de seleção dos sujeitos incluiu as seguintes etapas:

- a- Contato com o órgão responsável pelos espaços a serem investigados para apresentação da pesquisadora e da pesquisa, bem como, para solicitar autorização para desenvolver a pesquisa e levantar as(os) profissionais (Apêndices A e B);
- b- Contato com as(os) pedagogas(os) informadas(os) pelo órgão gestor e encaminhamento da carta de apresentação e do questionário de identificação do perfil profissional (Apêndices C e D);
- c- Levantamento dos sujeitos potenciais para participação na entrevista;
- d- Retorno aos sujeitos selecionados sobre a definição de sua participação na pesquisa.

As(Os) participantes que constituíram a amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice E). Da mesma forma, os gestores das instituições as quais pertenciam as(os) participantes da pesquisa assinaram o Termo de Anuência. (Apêndice B).

O quantitativo de participantes da pesquisa foi delimitado considerando o tempo para a integralização do curso de Doutorado; o tempo destinado à coleta de dados; a disponibilidade das(os) participantes e o número de sujeitos identificados. Todavia, é relevante registrar que se tinha a pretensão de entrevistar pelo menos três pedagogas(os) atuantes em cada espaço de ENE que constitui o *locus* investigado, mas, como isso não foi possível, uma vez que nem todas(os) as(os) profissionais se dispuseram a participar do estudo, procurou-se diversificar o máximo possível os espaços de ENE nos quais essas(es) profissionais atuavam.

3.1.5 Instrumentos

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para coletar os dados:

- Questionário¹⁸ com questões abertas e fechadas visando traçar o perfil profissional das(os) pedagogas(os) atuantes nos 3 espaços de ENE delimitados (Apêndice E);
- Entrevista semiestruturada com um número definido de profissionais de Pedagogia que atuavam nos 3 espaços delimitados com o intuito de explorar temáticas que dariam conta de responder aos objetivos propostos nesta investigação, especificamente, acerca da formação inicial, de sua trajetória profissional e acerca do trabalho pedagógico que é desenvolvido nesses espaços. (Apêndice F);

A entrevista semiestruturada foi realizada verbalmente e incluiu, obrigatoriamente, um roteiro e a interação direta entre a(o) pesquisada(o) e a pesquisadora (MINAYO, 1999). Para Bogdan e Biklen (1994, p.135), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]”.

Optou-se por este tipo de entrevista tendo em conta o propósito em produzir um conhecimento que auxiliasse na compreensão das especificidades da formação e da atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de ENE.

3.1.6 Procedimentos para a coleta de dados

Após a autorização fornecida pelos órgãos nos quais as(os) pedagogas(os) exerciam sua função e a liberação dos documentos necessários para iniciar a pesquisa, dentre esses, o Termo de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP¹⁹ e da FHEMIG foi realizado o contato com as(os) participantes para apresentação da pesquisa e da pesquisadora, mapeamento do perfil profissional, levantamento do aceite de participação e agendamento das entrevistas.

Depois da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa e antes de iniciar as entrevistas, foi realizado um pré-teste com um sujeito que atuou na função de pedagogo em espaços de ENE com vistas a testar a compreensibilidade e a eficácia do questionário e da entrevista.

As entrevistas foram agendadas em conformidade com a disponibilidade da(o) entrevistada(o) e, em função do contexto de pandemia ocasionada pelo *Coronavírus* foram realizadas de forma remota, por meio de ambiente virtual, fazendo-se uso do aplicativo de chamada *Google Meet*, atentando-se para o disposto no Ofício Circular nº

¹⁸ O questionário foi elaborado no *Google Forms*.

¹⁹ O projeto de pesquisa registrado sob o número 45291421.5.0000.5150 foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP em 06/04/21 e aprovado em 07/05/21.

2/2021/CONEP/SECNS/MS expedido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 24 de fevereiro de 2021 que tratava das orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

A entrevista continha eixos temáticos, visando focar os aspectos que seriam evidenciados pelas(os) entrevistadas(os). Os três eixos que constituíram a entrevista foram: formação acadêmico profissional (inicial); trajetória profissional; o trabalho da(o) profissional de Pedagogia em espaços não escolares.

Os eixos temáticos elencados visavam contemplar os objetivos da pesquisa, bem como, compreender as especificidades da formação e atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de ENE. As questões que compunham cada um deles constam do Apêndice F.

A entrevista foi gravada durante a sua realização no ambiente virtual (*Google Meet*) e, posteriormente, foi transcrita. Também foi utilizado um diário de campo para as anotações relevantes durante a coleta de dados. Todos os registros foram arquivados em um computador sob a responsabilidade da pesquisadora e uma cópia da gravação foi destinada à(ao) entrevistada(o) que demonstrou interesse em obtê-la.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 14/07/21 a 27/09/2022, tendo uma duração média de 1 hora e 30 minutos, contudo, duas ultrapassaram a duração de 3 horas e a mais longa chegou a 4 horas e 18 minutos. No total, as oitavas contabilizaram em torno de 30 horas.

3.1.7 Análise dos dados

As técnicas utilizadas na produção de dados e descritas na seção anterior tornaram possível levantar informações da realidade investigada. Neste sentido, esta etapa que será aqui descrita corresponde ao tratamento dispensado aos dados coletados por meio do questionário e da entrevista.

De posse dos dados, a análise seguiu as etapas propostas por Minayo (2013) que incluem: ordenação, classificação e análise, propriamente, dita.

Para realizar o tratamento de dados dessa pesquisa foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Bardin define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2011, p.37). Para a autora, esse procedimento pode ser definido também como uma análise dos significados ou uma análise temática, tentando “compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado” (BARDIN, 2011, p.49).

O foco da análise é a fala, leva em consideração o conteúdo dessa fala, o que está por trás das palavras, por trás da mensagem e a sua finalidade é a inferência, a qual será realizada a partir de indicadores de frequência. É a presença ou ausência das características de conteúdo que será tomada para análise. Assim, uma das técnicas utilizadas na análise de conteúdo é a análise categórica temática e frequencial.

Para desenvolver esse tipo de análise, Bardin (2011) propõe 3 fases: a pré-análise: leitura flutuante, estabelecendo contato com o texto deixando-se invadir por impressões e orientações; a exploração do material: transformar os dados brutos do texto permitindo a expressão do seu conteúdo; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação buscam transformar os dados brutos em algo significativo, tornar os dados “falantes e válidos”.

3.2 AS(OS) PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção descreve o processo que foi empreendido com vistas à construção da amostra e como se chegou à delimitação final das(os) profissionais que se tornaram as(os) participantes da investigação.

É pertinente registrar que, em função do contexto de *Covid-19* e até mesmo em virtude dos *loci* de investigação delimitados, chegar até aos sujeitos da pesquisa não foi um processo rápido e fácil. Pelo contrário, o caminho percorrido foi longo, árduo, desafiador e repleto de negativas, as quais, às vezes, causavam um sentimento de desânimo e impotência, chegando a ponto de acreditar que não seria possível realizar o que havia proposto na investigação.

Deste modo, foi necessário pensar, refletir e colocar em prática estratégias que permitissem chegar até essas(es) profissionais para então, dar sequência ao caminho traçado rumo aos objetivos estabelecidos para esta investigação. Havia muitos números. Esses eram importantes sim, pois confirmavam que havia pedagogas(os) atuando nos contextos a serem pesquisados, mas, mais do que números, era preciso saber quem era essas(es) profissionais. Esse exercício de buscar formas de identificar esses sujeitos era o que encorajava a ser persistente a partir de cada ideia que surgia. Pensava no quão instigante seria trazer a cena as questões que perpassam a formação e, principalmente, o trabalho dessas(es) profissionais, tendo em vista o seu contexto de atuação.

Dito isso, para se chegar às(aos) participantes desta investigação, conforme relatado na seção anterior, foram considerados alguns critérios. Assim, após definir o objeto de estudo, a(o) profissional de Pedagogia que atua em espaços para além do ambiente escolar e os três locais onde essas(es) atuavam e que se constituiriam o *locus* de investigação, partiu-se para a

delimitação do campo de estudo, o Estado de Minas Gerais. Na sequência, optou-se por trabalhar com as instituições públicas.

A busca pelas(os) profissionais tomou como ponto de partida a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES), a Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais (SECULT) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP). Para ter acesso às páginas dessas secretarias recorreu-se ao portal do governo de Minas Gerais²⁰ e após consultar a estrutura dessas, foram localizados os *e-mails* de contato para comunicar com esses órgãos.

Esse levantamento foi iniciado em 10 de março de 2020 e obteve-se retorno por parte da SECULT e da SEJUSP as quais informaram a qual endereço eletrônico deveria recorrer para obter os dados. No caso da SES, a resposta enviada em 2020 pelo Setor de Recursos Humanos informava que não possuía o cargo de pedagogo em seu quadro de pessoal e que as carreiras pertencentes a esta pasta estavam em consonância com a Lei Nº 15.462/2005 (MINAS GERAIS, 2005). Todavia, em função da *Covid-19* o mapeamento de pedagogas(os) no Estado foi suspenso e só retomado em fevereiro de 2021.

Ao retomá-lo, a SECULT informou a existência de um único profissional atuando em um dos museus sob a gestão desta Secretaria.

Antes de dar continuidade ao mapeamento de pedagogas(os) nas demais Secretarias Estaduais, a partir da resposta obtida pela SES, foi realizado um levantamento dos editais de concursos públicos ocorridos nos últimos anos e divulgados no site da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais²¹ (SEPLAG-MG) e de demais unidades vinculadas à SES como a Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais²² (FHEMIG), a Fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia do Estado de Minas Gerais²³ (HEMOMINAS), a Fundação Ezequiel Dias²⁴ (FUNED) e a Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais²⁵ (ESP-MG), com a finalidade de identificar a presença da(o) profissional de Pedagogia nessas instituições. O mesmo procedimento foi realizado em relação à SECULT e à SEJUSP²⁶.

De acordo com a pesquisa realizada, foram identificados os seguintes editais de concurso público:

²⁰ <https://www.mg.gov.br/estrutura-governamental>

²¹ <http://www.planejamento.mg.gov.br>

²² <http://www.fhemig.mg.gov.br>

²³ <http://www.hemominas.mg.gov.br>

²⁴ <http://www.funed.mg.gov.br>

²⁵ <http://www.esp.mg.gov.br>

²⁶ <http://www.seguranca.mg.gov.br>

Tabela 4 – Editais de Concursos Públicos realizados no Estado de Minas Gerais

Edital	Cargo	Qualificação exigida	Atribuições	Nº Total de Vagas
Edital SEPLAG/SEDS N° 02/2008, de 14 de março de 2008	Analista Executivo de Defesa Social	Curso superior de Pedagogia	Exercer atividades de natureza sistêmica, planejada e estratégica, envolvendo a aplicação de conhecimentos, técnicas e métodos especializados nas áreas terapêuticas e socioeducativas, de saúde, de execução penal, de infraestrutura, de recursos humanos, jurídica, de controle interno e externo, contribuindo para a eficiência e a eficácia dos serviços prestados, requerendo bastante iniciativa e criatividade para adequação de processos e programas de trabalho, cujas decisões repercutem substancialmente no desenvolvimento das ações da política de atendimento e na vida institucional dos próprios usuários, frente à perspectiva da reinserção social.	52
Edital FHEMIG N° 01/2009, de 05 de maio de 2009	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	Curso ou programa de graduação de nível superior, concluída em instituição reconhecida pelo sistema federal ou pelos sistemas estaduais de ensino, correspondente às áreas de conhecimento/atuação/especialidades dispostas no Edital	executar atividades de gestão, promoção e assistência à saúde, inclusive diagnóstico e prescrição, de acordo com as especificidades da formação técnico-profissional ou com a função exercida, bem como planejamento, assessoramento, coordenação, supervisão, pesquisa e execução de serviços técnicos e administrativos, além de outras atividades compatíveis com o nível superior de escolaridade, no âmbito de atuação da FHEMIG.	09
Edital FHEMIG N° 01/2012, de 24 de julho de 2012	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	Pedagogia	executar atividades de gestão em processos de trabalho, promoção e assistência à saúde, inclusive diagnóstico e	01

Edital HEMOMINAS Nº 01 /2012, de 18 de dezembro de 2012	Analista de Hematologia e Hemoterapia	Curso superior completo de Pedagogia, em instituição reconhecida pelo MEC	prescrição, de acordo com as especificidades da formação técnico-profissional ou com a função exercida, bem como planejamento, assessoramento, coordenação, supervisão, pesquisa e execução de serviços técnicos e administrativos, além de outras atividades compatíveis com o nível superior de escolaridade, no âmbito de atuação da FHEMIG	01
Edital ESP – Escola de Saúde Pública do Estado de MG Nº 01/2013	Analista em Educação e Pesquisa em Saúde	Curso Superior em Pedagogia reconhecido por órgão oficial	Supervisionar, avaliar e promover atividades educacionais de apoio a saúde aos pacientes portadores de disfunções nas áreas clínica, hematológica, neurológica, etc, através de técnicas e métodos especializados visando restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente; que visem melhor as condições de saúde; Executar outras atividades afins. realizar pesquisas de desenvolvimento científico e tecnológico, executar atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da saúde pública, bem como executar atividades técnicas e administrativas na respectiva área de formação profissional, compatíveis com o nível superior de escolaridade, no âmbito de atuação da ESP.	03
Edital de Concurso Público SEPLAG/SEDS Nº 07/2013, de 29 de novembro de 2013	Analista Executivo de Defesa Social	Curso Superior em Pedagogia devidamente reconhecido por órgão oficial	Exercer atividades de natureza sistêmica, planejada e estratégica, envolvendo a aplicação de conhecimentos, técnicas e métodos especializados nas áreas terapêuticas e socioeducativas, de saúde, de execução penal, de infraestrutura,	52

Edital de Concurso Público Nº 02/2014 - SES/MG	Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	Pedagogia e outras áreas (não sendo exclusivo para Pedagogia)	<p>de recursos humanos, jurídica, de controle interno e externo, contribuindo para a eficiência e a eficácia dos serviços prestados, requerendo bastante iniciativa e criatividade para adequação de processos e programas de trabalho, cujas decisões repercutem substancialmente no desenvolvimento das ações da política de atendimento e na vida institucional dos próprios usuários, frente à perspectiva de reinserção social.</p> <p>executar atividades técnicas e administrativas compatíveis com nível superior de escolaridade no desenvolvimento de políticas, planejamento, gestão, regulação, vigilância sanitária e epidemiologia, bem como outras atividades, independentemente da área de formação profissional, no âmbito da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, nos termos de legislação vigente.</p>	01 vaga específica para Pedagogia
Total				119

Fonte: Organizada pela autora a partir das informações disponíveis no site das instituições

Com base nos dados explicitados na Tabela 4, constatou-se que havia profissionais de Pedagogia atuando em várias instituições públicas no contexto mineiro, contudo, nesses espaços não se recrutava para o cargo denominado de pedagogo. O cargo requisitado exigia a formação em Pedagogia e para realizar atribuições concernentes a essa profissão e inerentes a essa área de conhecimento, mas a sua nomenclatura variava conforme o âmbito de atuação (área da saúde ou segurança).

Após verificar que os concursos ocorreram e que candidatas(os) com essa qualificação profissional foram aprovadas(os) e nomeadas(os)²⁷, realizou-se uma consulta ao Portal da

²⁷ Nos sites que disponibilizaram os editais, também constavam a relação dos candidatos nomeados.

Transparência do Estado de Minas Gerais²⁸ com vistas a identificar o quantitativo de profissionais que atuavam nos cargos identificados.

Esse levantamento se deu a partir da entrada com os seguintes filtros: Ano: 2021; Mês: Fevereiro; Situação: Ativo; Consulta: Cargo Efetivo; Filtro: indicando os cargos relacionados nos editais dos concursos públicos mencionados.

Os resultados seguem descritos na Tabela 05.

Tabela 5 – Profissionais atuantes nos cargos descritos segundo os Editais e o Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais

Cargo	Nº Total de Registros	Locus de Lotação dos Profissionais
Analista em Educação e Pesquisa em Saúde	54	Escola de Saúde Pública, Secretaria de Estado de Saúde, Fundação João Pinheiro, Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), Junta Comercial do Estado de MG
Analista de Gestão e Assistência à Saúde	963	FHEMIG, Secretaria de Estado de Saúde, Fundação Hemominas e outros espaços distintos da área da Saúde
Analista de Hematologia e Hemoterapia	199	Fundação Hemominas
Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	1333	Secretaria de Estado de Saúde, Fundação Hemominas, IPSEMG, Fundação Ezequiel Dias (FUNED), Escola de Saúde Pública e outros espaços distintos da área da Saúde
Analista Executivo de Defesa Social	1123	SEJUSP e em outros espaços da área da Segurança e distintos desta área
Total	3.672	

Fonte: Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais

É relevante destacar que nesse quantitativo apurado incluem-se todos os servidores públicos concursados para esses cargos, inclusive, aqueles que detinham formação em outras áreas, as quais eram requisitadas no concurso para ingresso na mesma carreira, a exemplo de Administrador, Contador, Psicólogo, Jornalista, Advogado etc. Deste modo, a identificação daqueles que exerciam o cargo por possuírem a graduação em Pedagogia dependia do repasse de informação de cada órgão. Também importa salientar que nem sempre o servidor estava lotado no órgão para qual fez o concurso, uma vez que ele poderia estar cedido ou ocupando cargo comissionado em outro órgão. Isso explica os distintos *loci* de lotação e atuação evidenciados na Tabela 5.

No mês de fevereiro de 2021 também se recorreu ao Portal da Transparência do Governo Federal²⁹ para identificar pedagogas(os) atuando nos três espaços de investigação

²⁸ <https://www.transparencia.mg.gov.br/estado-pessoal/remuneracao-dos-servidores>

delimitados para esta pesquisa. Esta busca se deu a partir do filtro “cargo/emprego” para o qual foi indicado “pedagogo/área”. Na sequência, foi filtrado por “Órgão/Entidade/Uorg Exercício”, considerando as 11 Universidades Federais situadas em Minas Gerais. A partir das respostas emitidas foram identificadas em quais IES federais do Estado de Minas Gerais haviam pedagogas(os) atuantes e quais as suas unidades de atuação. As unidades de lotação das(os) pedagogas(os) foram bem diversificadas, contudo, na UFMG havia a(o) profissional lotado em museu.

Uma segunda busca foi realizada, adotando o filtro “cargo/emprego” para o qual foi indicado “pedagoga – pedagogo - 40H – pedagogo I - pedagogo II - PROESU – pedagogo”. Foram encontrados as(os) pedagogas(os) que atuavam em diversas instâncias do Governo Federal (Fundação Escola Nacional de Administração Pública, Ministério do Desenvolvimento Regional, Ministério da Economia; Instituto Federal do Rio de Janeiro, Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, responsável pela Gestão dos Hospitais Universitários). Mediante os achados, a busca foi delimitada considerando o Estado de Minas Gerais e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Os dados seguem apresentados na Tabela 06.

Tabela 6 – Profissionais atuantes nos cargos de Pedagogo segundo o Portal da Transparência do Governo Federal

Cargo	Nº Total de Registros	Locus de Lotação
Pedagogo	02	Universidade Federal de Minas Gerais/Museus Universitários
Pedagogo	01	Hospital Universitário de Minas Gerais/ Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
Pedagogo	01	Hospital Universitário de Juiz de Fora/ Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
Pedagogo	01	Hospital Universitário do Triângulo Mineiro/ Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
Total	05	

Fonte: Portal da Transparência do Governo Federal

Como foi informado apenas um profissional com formação em Pedagogia atuando nos Museus geridos pela SECULT no Estado de Minas Gerais e foi identificado, por meio do Portal da Transparência de MG, que esse profissional possui o cargo de Professor de Educação Básica e, provavelmente, estava cedido à SECULT, um novo levantamento das(os)

²⁹ www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/consulta

profissionais que atuam em museus foi realizado tomando como base de dados a Plataforma Museusbr³⁰.

Esse mapeamento realizado na referida Plataforma, no mês de fevereiro de 2021, permitiu identificar 438 instituições museológicas cadastradas no Estado de Minas Gerais. Dessas, 326 são museus públicos, 102 são museus privados e 10 não informaram a qual esfera pertenciam, se pública ou privada. A partir de então, foi encaminhada uma correspondência para os gestores dessas instituições com vistas a identificar se o seu quadro de pessoal contava com a presença de pedagogas(os).

O processo de envio dessa correspondência foi iniciado em abril de 2021 e a sua conclusão, incluindo o recebimento das respostas, se estendeu até o dia 02 de junho de 2021. Esse processo foi muito moroso tendo em vista o quantitativo de instituições (438) e também por atender as prescrições relativas à ética na pesquisa. Dessa forma, os *e-mails* foram enviados um a um e muitas vezes, quando esses retornavam por estarem desatualizados, se fazia necessário consultar o site da instituição, da prefeitura, no caso de instituições geridas no âmbito municipal e até mesmo o site do Sistema Estadual de Museus³¹ (SEM-MG) para conferir se o endereço eletrônico disponibilizado pela Plataforma Museusbr estava correto.

Registra-se que algumas instituições se encontravam fechadas em virtude da *Covid-19*. Não obstante, observou-se uma boa recepção da pesquisa por parte daquelas que responderam ao *e-mail* com vistas a prestar a informação solicitada. Neste sentido, alguns gestores destacaram a relevância do estudo, o que pode estar associado ao contexto de pandemia vivenciado, o qual tem demonstrado a importância de se desenvolver pesquisas, não apenas na área da saúde, mais nas diversas áreas.

Ainda assim, o retorno foi baixo, tendo em vista que apenas 53 instituições informaram acerca da presença de pedagogas(os) no seu quadro de pessoal. Esse número representa um percentual de 16,3% dos museus públicos identificados. Dessas 53 instituições museais, 12 responderam afirmativamente e 11 disponibilizaram o *e-mail* de contato da(o) profissional de Pedagogia que atuava em sua instituição.

Considerando a informação dada pela SECULT, a obtida no Portal da Transparência do Governo Federal e o levantamento realizado na Plataforma Museusbr apresenta-se, na Tabela 7 o número de pedagogas(os) atuantes em museus mineiros, segundo a esfera administrativa dessas instituições.

³⁰ Instituída pela Portaria nº 6, de 09 de janeiro de 2017, “como sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros” (BRASIL, 2017). Dados disponíveis em <http://museus.cultura.gov.br>

Tabela 7 – Pedagogas(os) atuantes nas instituições museológicas do Estado de Minas Gerais

Museus por Dependência Administrativa	Nº de Profissionais
Esfera Pública Municipal	05
Esfera Pública Estadual	05
Esfera Pública Federal	03 ³²
Total	13

Fonte: SECULT, Plataforma Museusbr, Sistema Estadual de Museus de MG

Tendo identificado as(os) pedagogas(os) que atuavam em espaços museológicos, para levantar o número de profissionais de pedagogia que trabalhavam no âmbito da SES, de suas unidades vinculadas e da SEJUSP, foi encaminhada uma correspondência para o gestor dessas instituições. Algumas instituições, como a Fundação HEMOMINAS e a ESP, prontamente, informaram o número de seus profissionais que atuavam nos cargos por deter formação em Pedagogia, outras, porém, demoraram a retornar, sendo necessário, após 30 dias, reiterar a solicitação.

A HEMOMINAS informou que há dois profissionais com formação em Pedagogia que atuavam nas suas unidades, contudo, para maiores informações seria necessário submeter o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da própria instituição, além de firmar um convênio entre a Fundação e a UFOP. A ESP, a partir da correspondência encaminhada e mediante o envio do Projeto de Pesquisa do Doutorado e do Parecer de aprovação expedido pelo CEP/UFOP, autorizou o desenvolvimento da pesquisa e informou o número de 10 profissionais e seus contatos.

A SEJUSP, por meio do seu Núcleo de Pesquisa e Extensão, informou que devido à pandemia as visitas estavam suspensas nas unidades prisionais e socioeducativas e que em virtude da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, as demandas acadêmicas também se encontravam suspensas. Ainda assim, houve a orientação para enviar a solicitação acompanhada de cópia dos documentos pessoais, comprovante de matrícula e Termo de Responsabilidade e Sigilo de Dados para análise da viabilidade de atendimento do pleito, o qual foi negado.

Mediante o exposto, a informação recebida foi de que era possível realizar a pesquisa desde que não envolvesse informação pessoal. Deste modo, os dados deveriam ser requeridos

³¹ <http://www.sistemademuseus.mg.gov.br>

³² Os dois museus universitários identificados a partir do Portal da Transparência do Governo Federal também estão cadastrados na Plataforma Museusbr e foram computados novamente nesta Tabela.

via Portal e-SIC³³, Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão, cujo propósito é atender à Lei de Acesso à Informação. E para tanto, as orientações pertinentes foram repassadas com vistas a proceder ao cadastro no Portal e-SIC.

A partir dessa orientação, o cadastro da pesquisadora foi realizado no Portal e-SIC e foram protocoladas também as solicitações para a SEJUSP, SES, FHEMIG, FUNED. Nesta oportunidade, foram requeridas as seguintes informações relativas a cada cargo identificado conforme a Tabela 05: 1. N° total de servidores por cargo; 2. N° total de servidores por cargo com formação em Pedagogia; 3. N° total de servidores por cargo com formação em Pedagogia efetivos e contratados; 4. N° total de servidores por cargo com formação em Pedagogia efetivos por Unidade/Órgão de lotação e município.

Após decorrido o prazo estabelecido em lei para emissão da resposta ao solicitante, que é de 20 a 30 dias, foram disponibilizados os dados da SEJUSP, FHEMIG e FUNED. No caso da SES ainda foi necessário reiterar a solicitação.

A FUNED informou que não há profissionais com formação em Pedagogia atuando no seu quadro e descreveu os cargos que contempla, sendo esses pertencentes, exclusivamente, à área da saúde.

Os dados informados pelas demais instituições, seguem representados na Tabela 8 que apresenta o quantitativo de profissionais com formação em Pedagogia, segundo o cargo ocupado.

Tabela 8 – Profissionais formadas(os) em Pedagogia identificados via Lei de Acesso à Informação

Órgão/Unidade de Lotação	Cargo	Nº Total de Servidores por cargo	Nº Total de Servidores por cargo com Formação em Pedagogia
SEJUSP	Analista Executivo de Defesa Social	1250	93
SES	Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	1243	13 e 1 cedido para a ESP
FHEMIG	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	963	15
Total		3.456	122

Fonte: Portal e-SIC e respectivas instituições

É relevante registrar que em sua resposta a SEJUSP informou os dados relativos às questões 1 e 2 (N° total de servidores por cargo e N° total de servidores por cargo com formação em Pedagogia), justificando a impossibilidade de responder às questões 3 e 4 (N° total de servidores por cargo com formação em Pedagogia efetivos e contratados; N° total de

³³ <http://www.acessoinformacao.mg.gov.br>

servidores por cargo com formação em Pedagogia efetivos por Unidade/Órgão de lotação e município), em virtude de se tratar de informação muito restrita e que poderia viabilizar a identificação da pessoa, caracterizando-se, deste modo, como informação pessoal e de cunho sigiloso. Esse tipo de informação, a qual não se pode proceder com o seu fornecimento, encontra respaldo, especificamente, no disposto na Lei 12.527 de 18/11/11 (BRASIL, 2011) que regula o acesso à informação conforme dispõe a Carta Magna (BRASIL, 1988).

Segundo o artigo 4º da Lei 12.527, considera-se:

- I - informação: dados, processados ou não, que podem ser utilizados para produção e transmissão de conhecimento, contidos em qualquer meio, suporte ou formato;
- II - documento: unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato;
- III - informação sigilosa: aquela submetida temporariamente à restrição de acesso público em razão de sua imprescindibilidade para a segurança da sociedade e do Estado;
- IV - informação pessoal: aquela relacionada à pessoa natural identificada ou identificável;
- V - tratamento da informação: conjunto de ações referentes à produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transporte, transmissão, distribuição, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação, destinação ou controle da informação;
- VI - disponibilidade: qualidade da informação que pode ser conhecida e utilizada por indivíduos, equipamentos ou sistemas autorizados;
- VII - autenticidade: qualidade da informação que tenha sido produzida, expedida, recebida ou modificada por determinado indivíduo, equipamento ou sistema;
- VIII - integridade: qualidade da informação não modificada, inclusive quanto à origem, trânsito e destino;
- IX - primariedade: qualidade da informação coletada na fonte, com o máximo de detalhamento possível, sem modificações (BRASIL, 2011).

A SEJUSP fundamentou-se nesta legislação, fazendo referência aos incisos III e IV do artigo 4º e com vistas a complementar a informação destacou o inciso III do artigo 6º, o qual prescreve que:

- Art. 6º Cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a:
- I - gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação;
 - II - proteção da informação, garantindo-se sua disponibilidade, autenticidade e integridade; e
 - III - proteção da informação sigilosa e da informação pessoal, observada a sua disponibilidade, autenticidade, integridade e eventual restrição de acesso (BRASIL, 2011).

Ao concluir sua justificativa, a SEJUSP sugeriu que, por tratar-se de pesquisa acadêmica, seria oportuno entrar em contato com o setor responsável e verificar uma forma adequada de ter acesso aos dados para não inviabilizar o desenvolvimento da investigação. Foi realizada essa tentativa, contudo, não houve retorno. Dessa forma, a solicitação foi enviada diretamente ao Exmo. Sr. Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública do

Estado de Minas Gerais, o qual imediatamente autorizou a coleta de dados, sendo essa orientada e realizada com o apoio do Núcleo de Pesquisa e Extensão que disponibilizou o convite para as(os) profissionais por meio do seu portal, fazendo uso da intranet.

No caso da Secretaria de Estado de Saúde, a resposta contemplou os dados referentes ao cargo de Especialista em Políticas e Gestão da Saúde e a questão alusiva ao vínculo das (dos) profissionais.

Segundo a SES, as(os) 14 profissionais informadas(os) ocupavam cargo efetivo e estavam lotadas(os) nas seguintes unidades de exercício e municípios:

Tabela 09 – Especialistas em Políticas e Gestão da Saúde com formação em Pedagogia atuantes na SES por Unidade de Exercício e Município

Unidade Superior de Exercício	Município de Exercício	Nº Total de Servidores
Regional de Saúde de Alfenas	Alfenas	1
Regional de Saúde de Barbacena	Barbacena	1
Regional de Saúde de Coronel Fabriciano	Coronel Fabriciano	1
Regional de Saúde de Divinópolis	Divinópolis	1
Regional de Saúde de Leopoldina	Leopoldina	1
Regional de Saúde de Patos de Minas	Patos de Minas	3
Regional de Saúde de Pouso Alegre	Pouso Alegre	1
Superintendência de Gestão de Pessoas de Belo Horizonte	Belo Horizonte	1
Superintendência de Planejamento e Finanças de Belo Horizonte	Belo Horizonte	1
Superintendência de Vigilância Epidemiológica de Belo Horizonte	Belo Horizonte	1
Superintendência de Vigilância Epidemiológica de Uberaba	Uberaba	1
Total		13³⁴

Fonte: Portal e-SIC / SES

A SES também fez menção à Lei de Acesso a Informação que restringe o repasse de dados sigilosos e o acesso ao contato desses servidores e não indicou, tal como a SEJUSP, uma forma de obter acesso a essas(es) profissionais.

A resposta da FHEMIG contemplou o número de servidores que detém formação em Pedagogia, bem como, suas unidades de lotação. Em relação ao tipo de vínculo, apenas um profissional que atua no Hospital Infantil João Paulo II e um no Hospital Regional Dr. José Penido não detém cargo efetivo.

Os dados podem ser observados na Tabela 10.

Tabela 10 – Analista de Gestão e Assistência à Saúde com formação em Pedagogia atuantes na FHEMIG por Unidade de Exercício e Município

Unidade de Exercício	Município de Exercício	Nº Total de Servidores
Casa de Saúde São Francisco de Assis	BambuÍ	1
Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena	Barbacena	1
Centro Psiquiátrico da Adolescência e Infância	Belo Horizonte	1
Diretoria de Gestão de Pessoas	Belo Horizonte	2
Hospital Galba Veloso	Belo Horizonte	2
Hospital João XXIII	Belo Horizonte	3
Hospital Regional de Barbacena Dr. José Américo	Barbacena	1
Hospital Regional Dr. José Penido	Juiz de Fora	2
Instituto Raul Soares	Belo Horizonte	1
Hospital Infantil João Paulo II	Belo Horizonte	1
Total		15

Fonte: Portal e-SIC / FHEMIG

A forma de obter acesso a esses servidores não foi informada pela FHEMIG. Assim, a solicitação foi reiterada e a instituição informou que se fazia necessário submeter o projeto de pesquisa ao seu Comitê de Ética em Pesquisa, o que foi realizado. Após aprovação pelo Comitê de Ética da FHEMIG³⁵, os contatos das(os) profissionais foram disponibilizados. Deste modo, depois de receber todos os dados e concluir o mapeamento, o quantitativo de pedagogas(os) atuando em espaços de ENE em Minas Gerais segue registrado no Quadro 02.

Quadro 02 – Quantitativo de Profissionais formadas(os) em Pedagogia atuando fora do âmbito escolar em MG

Órgão/Instituição de Lotação	Cargo/Ocupação	Nº Total de Pedagogas(os)
Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública	Analista Executivo de Defesa Social	93
Secretaria de Estado de Saúde	Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	13 e 1 cedido para a Escola de Saúde Pública
Fundação Hospitalar do Estado de MG	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	15
Fundação Hemominas	Analista de Hematologia e Hemoterapia	02
Escola de Saúde Pública	Analista em Educação e Pesquisa em Saúde	10
Universidades Federais: Museus Universitários	Pedagogo	02
Universidades Federais: Hospitais Universitários	Pedagogo	03
Museus: esferas municipal, estadual e federal	Pedagogo	11
Total		149

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

³⁴ O total informado na Tabela 09 fecha em 13, tendo em vista que um dos profissionais foi cedido à ESP.

³⁵ O projeto de pesquisa registrado sob o número 45291421.5.3001.5119 foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FHEMIG em 31/03/2021 e aprovado em 04/11/2021.

Mediante os dados obtidos, constitui-se como público-alvo desta investigação, o quantitativo relacionado na Tabela 11.

Tabela 11 – Total de Profissionais de Pedagogia identificadas(os) atuando em ENE no Estado de MG

Espaços de Educação Não Escolar	Nº Total de Pedagogas(os)
Espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde)	27
Espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais)	11
Espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.)	93
Total	131

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Registra-se que foram excluídos desse quantitativo, aquelas(es) profissionais, as(os) quais a instituição onde atuam não forneceu o seu contato e o servidor informado pelo SECULT, tendo em vista que o mesmo não pertencia ao quadro desta Secretaria. Logo, embora essas(es) profissionais atuem em espaços de ENE, elas(es) não foram consideradas(os) para fins de participação na investigação.

Dessa forma, o convite para participar desta investigação foi enviado a essas(es) 131 profissionais de Pedagogia, conforme especificado na Tabela 11. Ao decidirem participar da investigação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam ao questionário de identificação do perfil profissional (primeira etapa). Na sequência, já tendo identificado aquelas(es) que se interessaram participar da entrevista (segunda etapa), essas(es) foram contactados.

4 PEDAGOGAS E PEDAGOGOS QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Este capítulo é alusivo à interpretação e análise dos dados que foram coletados para a investigação e tomou como objeto de estudo os pedagogos que atuam em espaços de educação não escolar no Estado de Minas Gerais.

Organizado em duas seções, na primeira evidencia-se os dados produzidos por meio do questionário que representa os resultados alusivos à primeira fase da investigação. Dessa forma, é possível conhecer o perfil formativo e profissional das(os) pedagogas(os) que atuam em espaços de ENE no Estado de Minas Gerais.

Na seção seguinte serão enfatizados os dados produzidos por meio da entrevista que correspondem aos resultados relativos à segunda fase da investigação. Neste sentido, busca-se apresentar e discutir os dados que foram selecionados e emergiram dos 3 eixos temáticos nos quais a entrevista foi estruturada: a formação inicial na percepção das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE; as trajetórias profissionais das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE; a atuação profissional das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE delimitados na investigação (espaços de tratamento e promoção da saúde, espaços de promoção da cultura e espaços de privação de liberdade).

O aporte teórico utilizado na análise e interpretação dos dados retoma autores como Lacerda (2016); Libâneo; Pimenta (2011); Oliveira (2015); Rabelo (2014); Santos (2009); Severo (2015); Souza (2016), os quais já foram citados no capítulo 01 que abordou o Estado do Conhecimento.

Os teóricos (CASTRO, 2007a; CUNHA, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2015; LIBÂNEO, 2001; 2006a; 2006b; 2010; 2021; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1995; 1997; 2014; PIMENTA *et al.*, 2017; PIMENTA; LIMA, 2012; PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021; PRETTO; PORTELINHA, 2022; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SEVERINO, 2007; SEVERO, 2012; 2017; SILVA, 2006; XER; MILITÃO, 2022) que discutiram o curso de Pedagogia e outras questões que perpassam a formação do pedagogo no Brasil no Capítulo 02, além daqueles que abordaram a ciência pedagógica e a profissão de pedagogo (FRANCO, 2008; 2012; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; LIBÂNEO, 2006a; PIMENTA, 2006; PIMENTA; SEVERO, 2021; SAVIANI, 2008a; SEVERO, 2015; SEVERO; QUEIROGA, 2020; SEVERO; ZUCCHETTI, 2021).

A análise dos dados ainda está fundamentada em documentos que envolvem as(os) profissionais de Pedagogia e os espaços de ENE localizados em Minas Gerais referenciados

na pesquisa, bem como em dados estatísticos do IBGE e dos censos da Educação Básica e Educação Superior.

Também corroboram com as análises obras essenciais que complementaram a discussão das temáticas que emergiram nos relatos das participantes e do participante desta investigação (AGUIAR, 2010; CECCIM, 2005; DAUFEMBACK, 2005; DELICADO, 2013; DESVALLÉS; MAIRESSE, 2013; FALCÃO, 2009; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; LARROSA BONDÍA, 2002; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; FONSECA, 2015; GATTI, 2004, 2008, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; GATTI *et al.*, 2019; HOUSSAYE, 2004; ISAIA, 2006; MARANDINO, 2001; MATOS; JARDILINO, 2016; MARIANO, 2017; MATOS; MUGIATTI, 2009; PIMENTA, 1995, 1997; PIMENTA *et al.*, 2017; PIMENTA; LIMA, 2012; PIMENTA; SEVERO, 2021; PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021; SARAIVA; FERENC, 2010; SARRETA, 2009; SILVA JÚNIOR, 2021; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2009; 2010). Por fim, outros autores e algumas legislações contribuíram para esse processo de análise e discussão.

4.1 PEDAGOGAS E PEDAGOGOS QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO CENÁRIO MINEIRO: O PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL

A seção que ora se inicia tem a finalidade de apresentar a descrição do perfil formativo e profissional das(os) 37 pedagogas(os) que atuam em espaços de ENE no Estado de Minas Gerais.

Os dados explicitados foram produzidos por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*. Esse instrumento de coleta de dados teve o propósito de apresentar a pesquisa às(aos) profissionais, convidá-las(os) a participar da mesma, traçar seu perfil formativo e profissional e levantar o interesse dessas(es) em participar da entrevista.

Do total de 131³⁶ profissionais que foram identificados em Minas Gerais atuando em espaços de ENE e receberam o convite para participar da pesquisa, 42 responderam ao questionário *on-line* a partir do *link* enviado. Os dados foram coletados no período de 29/06/21 a 09/08/22.

Após a análise das respostas dadas, foram desconsiderados da amostra o número de 5

³⁶ Esse foi o quantitativo de pedagogas(os) “identificadas(os)” atuando em espaços de ENE no cenário mineiro. Todavia, não significa que não há outras(os) profissionais atuando em outros *loci*, haja vista aqueles espaços que não responderam a essa pesquisadora, a exemplo da SES e dos demais museus. Há que se considerar também os outros espaços que não foram delimitados nesta investigação e que contam com a presença de pedagogas(os), por exemplo, no Poder Judiciário, em ONGs e demais instituições privadas.

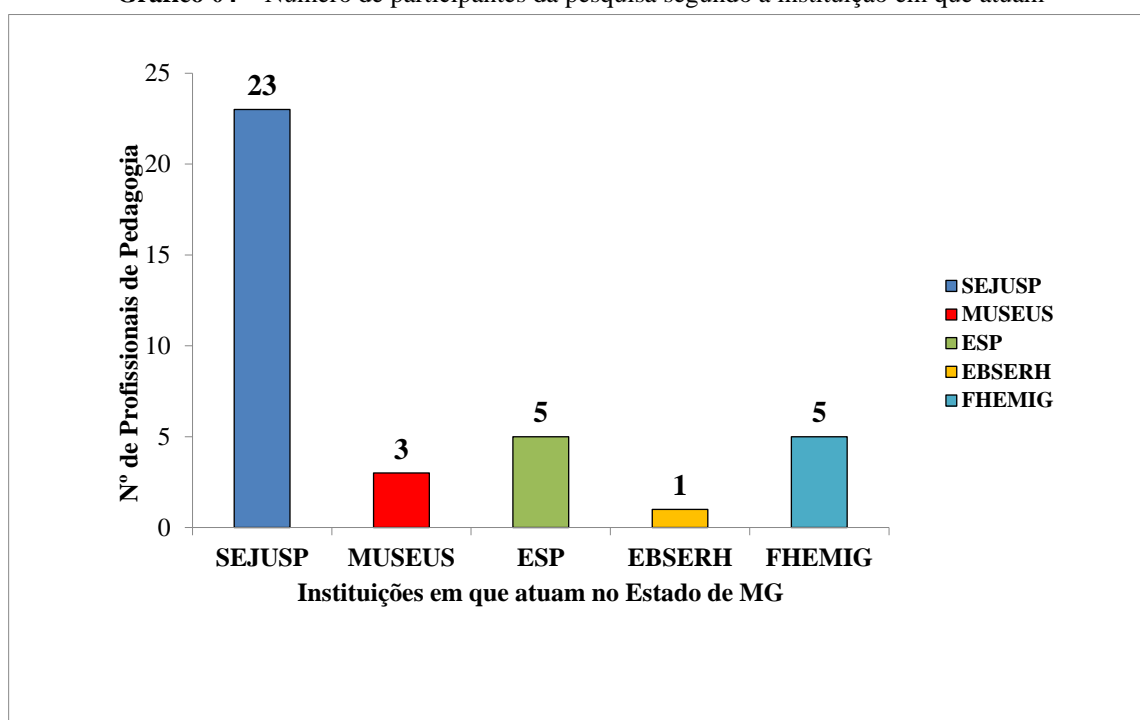
questionários, tendo em vista que o perfil das(os) respondentes não estava em consonância com os critérios estabelecidos para inclusão dos sujeitos, principalmente, no que se refere à qualificação profissional exigida para o ingresso no cargo: curso de graduação em Pedagogia e à função desempenhada: pedagoga(o). Deste modo, o número de questionários válidos fechou em 37, quantitativo que representa a totalidade da amostra.

Observando os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos e atentando-se para as normas de sigilo exaradas na Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011) e, principalmente, primando pelo cuidado em relação à segurança daquelas(es) servidoras(es) que atuam no âmbito da SEJUSP, ao responder o questionário, os participantes da pesquisa apenas deste *locus* possuíam a opção de se identificar ou não. As(Os) participantes dos demais espaços pesquisados da área da saúde e cultura necessitavam se identificar ao responder o questionário.

Do total de 37 respondentes, apenas 4 servidoras(es) lotadas(os) na SEJUSP optaram por manter sua identidade em sigilo, as(os) demais informaram seus nomes. Conforme registraram as(os) participantes, a maioria deles, 26, possui o hábito de participar de pesquisas.

O total de participantes, segundo a instituição em que atuam, segue registrado no Gráfico 04:

Gráfico 04 – Número de participantes da pesquisa segundo a instituição em que atuam



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Observa-se que nessa primeira fase da pesquisa houve uma expressiva participação das(os) pedagogas(os) que estão lotados na SEJUSP. Esse alto índice de adesão, se comparado aos demais espaços, pode ser justificado pela forma de se obter os dados. Tendo em vista que, em virtude das normas de segurança, não foi possível a pesquisadora ter acesso direto aos sujeitos quer seja por *e-mail* ou telefone, a via encontrada para convidá-los a participar da pesquisa foi por meio da Intranet da própria SEJUSP.

Uma servidora de determinado setor responsável pela produção de pesquisas na SEJUSP se incumbiu de realizar essa tramitação, após o consentimento do Secretário de Estado. Assim, foram repassados a ela as orientações e o *link* que dava acesso ao questionário, sendo esses encaminhados para a divulgação no site da SEJUSP. Dessa forma, ao terem contato com o convite, a(o) profissional de Pedagogia lotada(o) naquele espaço optava por participar ou não da pesquisa.

Acredita-se que nessa investigação, a forma de abordagem dos sujeitos que foi adotada pela SEJUSP, fazendo uma chamada para a pesquisa e disponibilizando o *link* de acesso a essa no *site* da instituição, despertou o interesse delas(es) e facilitou a adesão do grupo. O mesmo retorno não ocorreu em relação aos demais espaços quando a própria pesquisadora enviou diretamente o convite por *e-mail*. Muitas vezes, foi necessário reenviar o *e-mail* e até mesmo fazer o contato via telefone.

Conforme evidencia o Gráfico 04, no Estado de Minas Gerais, há profissionais formadas(os) no curso de Pedagogia atuando em instituições que extrapolam o âmbito das escolas de Educação Básica e o Sistema de Ensino. Ou seja, esse achado reitera que há campo de trabalho para a(o) pedagoga(o) além da docência e dos espaços de educação regular e que outros espaços sociais se constituem campo de atuação da(o) pedagoga(o), como salientaram Lacerda (2016), Libâneo (2001; 2006a; 2006b; 2010), Souza (2016), dentre outros autores. E como defendem Libâneo e Pimenta (2011). Esses autores reiteram que

[...] os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes das novas necessidades e demandas sociais [...]. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial, as áreas da saúde, as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 36).

Ao revisitar o percurso histórico do curso de Pedagogia, verifica-se que ele é fruto da preocupação com a formação de docentes que atuavam no Ensino Normal (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; CASTRO, 2007a). Libâneo e Pimenta (2011) também comungam desse entendimento. Na visão desses autores, o curso se originou com o propósito de formar

professores para atuar nas escolas e no sistema de ensino formal. E esse *locus* que compreende as escolas e as demais instituições que compõe o sistema educacional, foi se constituindo, ao longo dos anos, como o principal campo de inserção dos egressos desse curso, ou melhor dizendo, o campo majoritário, pois, era um campo capaz de absorver um quantitativo expressivo dos discentes que concluíam esse curso.

Explicar o campo de atuação da(o) profissional de Pedagogia exige olhar para o percurso histórico desse curso e, especificamente, para seus marcos legais que o regulamentaram durante a sua existência, os quais sempre enfatizaram a formação para a docência, enfocaram o espaço escolar e acabaram por respaldar esse *locus* de atuação, a escola e o sistema escolar, como campo hegemônico de inserção da(o) pedagoga(o). Espaços distintos do escolar, “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, “contextos não-escolares”, “ambientes não escolares” são evidenciados, explicitamente, no último marco legal (BRASIL, 2006, p.2). Talvez aqui se prenuncie uma abertura legalmente instituída, mas, no contexto social, essa abertura já vinha se configurando.

Na conjuntura vigente, a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o grande número de escolas de Educação Básica de que o país dispõe corroboram para explicar o campo de atuação das(os) licenciadas(os) em Pedagogia. Como já referenciado, os artigos 62 e 64 da LDBEN nº 9394/96 tratam da formação dos profissionais da educação que atuarão nas escolas e nos sistemas de ensino, nas atividades relativas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, na gestão dessas instituições.

O Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022) demonstra que no Brasil, no ano de 2021, havia 178.370 escolas de Educação Básica, sendo que 2/3 desse total, 60,2%, estão sob a competência do município, ente federado que detém a incumbência de manter a Educação Infantil, garantindo, com prioridade, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nessa legislação em vigor (BRASIL, 1996) que trata da formação dos profissionais da educação, a(o) profissional formado nos cursos de Pedagogia é o que está apto a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, o grande quantitativo de instituições escolares favorece, significativamente, a inserção das(os) pedagogas(os) no âmbito da educação formal.

Ademais, a escola se constitui como campo majoritário também pode ser justificado em função do contexto histórico em que se dá essa formação. Ou seja, desde aqueles anos, a demanda maior pela inserção da(o) pedagoga(o) estava concentrada nas escolas, especialmente, na vigência do Parecer CFE Nº 252/69 (BRASIL, 1969) que cria a figura do Especialista em Educação.

Todavia, apesar das escolas e dos sistemas de ensino se constituírem o maior campo de trabalho para a atuação dessas(es) profissionais, no decorrer dos anos, como indicou Libâneo (2010), outros campos de inserção profissional foram se estabelecendo e acabaram por absorver essa(e) profissional.

De acordo com Libâneo (2010, p.26) “[...] as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Exemplo disso, são os distintos *loci* que figuram como campo de pesquisa nesta investigação e que se situam além das escolas de Educação Básica. Esses são os espaços de tratamento e promoção da saúde, os espaços de promoção da cultura e os espaços de privação de liberdade que contam com a presença da(o) profissional de Pedagogia em seu quadro de pessoal.

No que concerne às transformações citadas por Libâneo (2010), pode-se considerar alguns marcos legais que, no contexto internacional e nacional, foram sendo proclamados e evidenciaram o direito à educação e a relevância dessa para os processos de emancipação e humanização dos indivíduos e para o progresso social das nações.

No contexto internacional são destaques a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien) de 1990 e a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997).

Especificamente, em nosso país, a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988) havia se tornado um marco significativo dos direitos sociais, principalmente, ao declarar a educação como o primeiro direito social de todos os cidadãos, resultado das lutas de movimentos sociais diversos que, há muitos anos, reivindicavam uma educação pública, laica e gratuita, a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso à escola.

Assim outorgado, é direito de todos ter acesso à educação, independente, de sua idade, gênero, raça ou cor, credo, condição física, social e econômica, do local em que se encontra, quer seja por estar privado de sua liberdade, quer por se encontrar em um leito realizando tratamento de saúde.

A Lei de Execução Penal nº 7210 (BRASIL, 1984) também garante a assistência educacional que compreende a instrução escolar e a formação profissional ao preso e ao internado. A educação como direito de todos é reiterada na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Essa lei também assegura o atendimento educacional ao aluno da Educação Básica internado para tratar de sua saúde.

A referida lei que disciplina a educação escolar confere à educação um sentido abrangente que extrapola o âmbito das instituições de ensino formal. Conforme prescreve o artigo 1º da LDBEN nº 9394/96, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Comungando deste sentido, Severo (2017), traz uma consideração relevante para pensar esse termo e a ciência pedagógica. Nas palavras do autor,

Torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo *educação* não corresponde à escolarização nem à instrução. Designa um processo global de formação humana através da inserção dos sujeitos na cultura a partir de mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente à formação escolar ou instrução formal, estando essas inseridas no contexto daquela (SEVERO, 2017, p.133).

Se a educação está intrinsecamente relacionada com a formação humana e não se dá apenas no espaço escolar, como prescrevem a LDBEN nº 9394/96 e Severo (2017) ao mencionar os diversos agentes, dispositivos e contextos, fica evidente que onde existe uma demanda de formação humana, há também um campo no qual pode se inserir a(o) profissional de Pedagogia.

As demandas de educação presentes na sociedade contemporânea e, especialmente, o lugar que a educação ocupa nesse cenário, corroboraram para a abertura de outros campos para a inserção da(o) pedagoga(o), projetando essa(e) profissional para espaços de trabalho além da escola de Educação Básica e do Sistema de Ensino.

O quantitativo de participantes dessa investigação e o *locus* no qual se inserem, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos, superintendência educacional etc.), no Estado de Minas Gerais ratificam essa realidade.

Essas(es) profissionais exercem sua atividade em diversos municípios localizados em Minas Gerais, Estado que pertence à Região Sudeste, possui 853 municípios e uma população estimada em torno de 22 bilhões de habitantes.

Visando resguardar a identificação dessas(es) profissionais, os municípios onde essas(es) exercem suas atividades serão explicitados adotando o agrupamento definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao adotar uma nova organização³⁷, a partir de 2017, o IBGE dividiu as cinco regiões geográficas do Brasil e suas respectivas unidades da federação em regiões geográficas intermediárias e imediatas. Minas Gerais possui 13 regiões geográficas intermediárias, as quais se subdividem em 70 regiões geográficas imediatas. As(Os) participantes dessa investigação são profissionais atuantes em 8 das 13 regiões geográficas intermediárias de Minas Gerais, conforme explicitado na Tabela 12.

Tabela 12– Regiões Geográficas Imediatas de Minas Gerais representadas na Pesquisa

Regiões Geográficas Imediatas	Nº de Profissionais
Belo Horizonte	26
Barbacena	03
Governador Valadares	01
Ipatinga	01
Montes Claros	01
Patos de Minas	02
Uberaba	01
Varginha	02
Total	37

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Optou-se por explicitar o seu município de atuação profissional levando em consideração a apresentação do território mais abrangente, o que dificulta a identificação do município já que as regiões geográficas imediatas congregam dezenas de cidades.

Em relação à instituição em que estão lotadas(os), essa já foi descrita no Gráfico 04. No que concerne às Unidades de lotação informadas, registra-se que as(os) participantes da pesquisa são oriundos de unidades como hospital, centro hospitalar quando da área da saúde; de unidades como presídio, penitenciária, centro socioeducativo, superintendência educacional de segurança pública e centro de remanejamento provisório quando da área de segurança. Destaca-se que nem todas as respostas incluem unidades de lotação tendo em vista que muitas(os) participantes estão lotadas(os) no próprio órgão central e em setores pertencentes a esse, como será evidenciado posteriormente.

No que tange ao setor de trabalho onde as(os) pedagogas(os) atuam foi identificada uma variedade: pedagógico; núcleo de ensino; núcleo de ensino e profissionalização; núcleo de ensino a distância; núcleo de ensino e pesquisa; pedagogia; diretoria pedagógica; diretoria de ensino e profissionalização; técnico e pedagógico; coordenação de promoção, cuidado e vigilância em saúde; assessoria de educação a distância; assessoria de gestão acadêmica; setor

³⁷ Informação disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_geogr%C3%A1ficas_intermedi%C3%A1rias_e_imediatas_do_Brasil. Acesso em 23 abr. 2023.

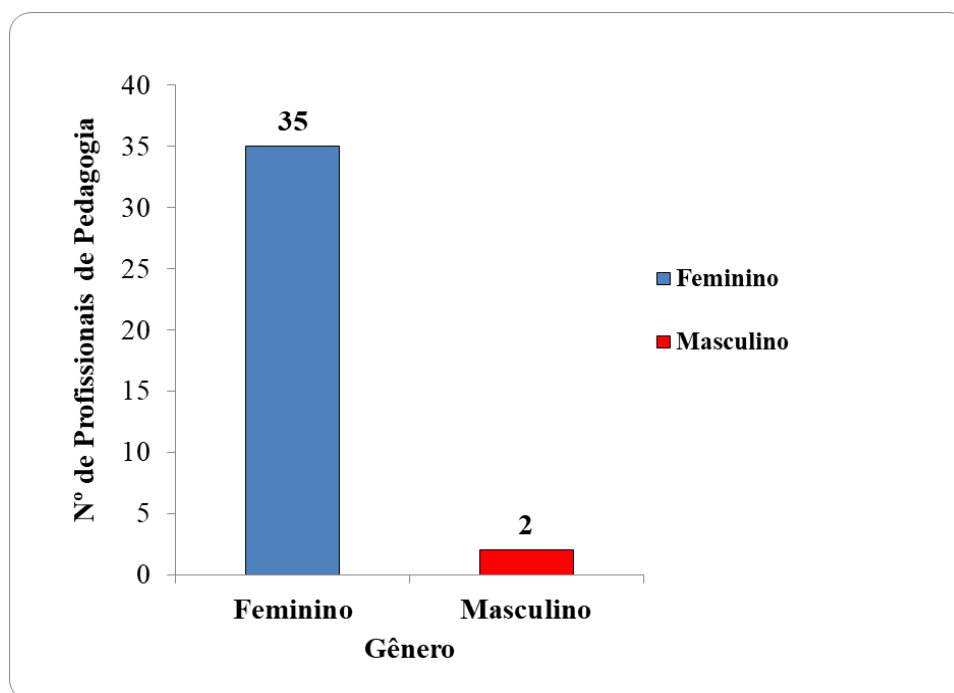
de baixa visão; educativo; coordenação de ações educacionais; creche; unidade de tratamento intensivo e unidade de tratamento de queimados; museu.

Como se pode notar, tratam-se de setores que se vinculam com atividades inerentes à educação, à formação e ao ensino, desde o planejamento e a implementação dos programas e projetos até ao seu desenvolvimento e a sua avaliação. Essa análise será mais bem esclarecida quando forem apresentados os dados relativos à entrevista e que enfocam, especificamente, questões relacionadas às atribuições que as(os) participantes da pesquisa desenvolvem.

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (2011) ao mencionarem os diversos campos sociais da educação nos quais a(o) pedagoga(o) se insere, também fazem alusão às funções que serão desempenhadas pelas(os) profissionais. As atuais diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) prescrevem no artigo 5º que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; [...]” (p.2). As diretrizes também fazem alusão aos variados tipos de público a que as ações educacionais se destinam (crianças, adolescentes, jovens e adultos) e os diversos contextos.

O gênero dos participantes da pesquisa segue registrado no Gráfico 05.

Gráfico 05 – Número de participantes da pesquisa segundo o gênero



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Os dados sinalizam que as mulheres são maioria nesta profissão, atuando em espaços de ENE, em MG. Essa realidade já vem sendo abordada por investigadores que realizam pesquisa na área educacional, acerca das licenciaturas e da profissão docente. Assim, os

estudos de Gatti e Barretto (2009), Gatti (2010), Saraiva e Ferenc (2010), de Gatti *et al.* (2019) e de Louro (1989) indicam que as mulheres são a maioria nesse campo. Para Gatti (2010),

[...] e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI, 2010, p.1362).

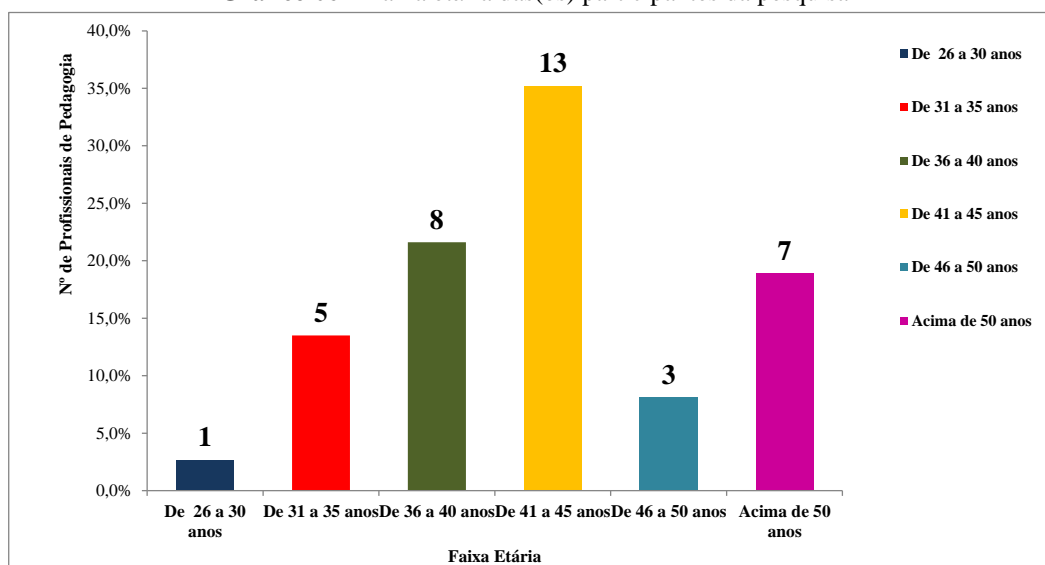
Gatti *et al.* (2019, p. 161) ao tratarem da maciça presença feminina nos cursos de Pedagogia destacam que:

Os cursos de Pedagogia também se voltam à formação de docentes para as creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental. À semelhança do papel que desempenharam os cursos normais do século passado, os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão acedendo a esse nível de escolaridade. No conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e, entre todos os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%.

Especificamente em espaços distintos do escolar, os estudos de Lacerda (2016), Rabelo (2014), Santos (2009) contaram com a participação de profissionais de Pedagogia do sexo feminino. No caso de Souza (2016), embora houvesse um profissional do sexo masculino, os demais eram do sexo oposto. Existe uma minoria de homens que optam pela profissão de pedagogo, todavia, os dados reiteram a supremacia das mulheres e denotam a tendência da Pedagogia como um ofício tipicamente feminino.

A faixa etária das(os) participantes da pesquisa encontra-se expressa no Gráfico 06.

Gráfico 06 – Faixa etária das(os) participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

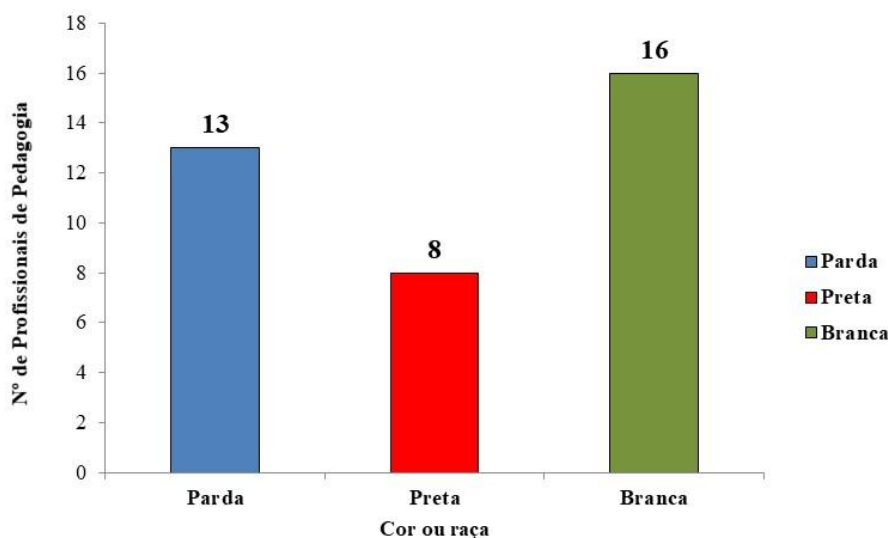
Verifica-se que se trata de um público mais experiente e que já possui uma trajetória de atuação profissional e até mesmo, uma determinada experiência no cargo que atua, o que poderá ser comprovado ao se visualizar o tempo de serviço que essas(es) profissionais detêm.

Esses dados estão em consonância ao que expõem Gatti *et al.* (2019). Ao tratar do envelhecimento dos estudantes, as autoras sinalizam que:

Quanto à idade, os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos entre 2005 e 2014. Os de Pedagogia, que já ocupavam as faixas etárias mais avançadas que os demais, como constatado em 2005, passam dos 34,7% de jovens que tinham então entre 18 a 24 anos, para 21% em 2014. Aumentam os da faixa de 30 a 39 anos (de 26,6% para 34,4%) e os dos grupos etários subsequentes, ainda que em proporções menores (GATTI *et al.* 2019, p.155).

Com vistas a identificar a cor ou raça da população brasileira, o IBGE (2019) adota as categorias branca, preta, parda ou indígena e amarela (para quem se declara de origem chinesa, japonesa e coreana). Trata-se de uma característica autodeclarada pelo informante. A cor ou raça declarada pelos participantes desta investigação segue explicitada no Gráfico 07.

Gráfico 07 – Cor ou Raça



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Ao analisar o Gráfico 07 constatou-se que a maioria das(os) participantes da pesquisa são de cor ou raça parda e preta. Gatti e Barretto (2009) indicaram a relevância da profissão docente na inserção profissional de indivíduos de cor ou raça parda e preta, sobretudo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Vargas (2016) na sua pesquisa realizada com egressos do curso de Pedagogia da UFMG destacou que:

[...] as licenciaturas, pouco concorridas e de acesso mais fácil em comparação a cursos que proporcionam remunerações médias mais elevadas, têm atraído uma clientela que de outro modo teria poucas chances de ingressar no ensino superior, apresentando assim maior presença de pardos e pretos em comparação a cursos como Medicina (VARGAS, 2016, p. 194-195).

Teixeira (2006), autora do capítulo intitulado “A presença negra no magistério: aspectos quantitativos”, na obra organizada por Oliveira (2006), realizou uma análise dos professores no contexto brasileiro, segundo o gênero e a cor. Teixeira (2006, p.20) concluiu que:

[...] percebe-se que os brancos aumentam ainda mais a sua participação nas categorias de professor de nível mais elevado – professores de nível superior, seja atuando nesse mesmo nível de ensino, seja atuando na educação infantil – enquanto pretos e pardos encontram-se mais ocupados no sistema de ensino como professores de nível médio na educação infantil, no ensino fundamental e profissionalizante.

Oliveira (2006, p.108) ao analisar as representações de docentes do Rio de Janeiro acerca de alguns aspectos relacionados à sua profissão, dentre as suas conclusões, declara “a raça como fator determinante da condição dos indivíduos na sociedade [...]”. Esses dados trazem reflexões acerca do lugar destinado à população parda e preta nos postos de trabalho.

No que concerne ao vínculo que as(os) profissionais de Pedagogia mantêm com as instituições, 36 possuem vínculo efetivo, ou seja, ingressaram na instituição pública em que trabalham por meio de concurso público, como determina o inciso II do artigo 37 da Carta Magna:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

A exceção à regra é apenas para a única participante que atua em um hospital universitário, tendo em vista que os serviços hospitalares no âmbito dessa instituição federal de ensino foram terceirizados e a empresa responsável por essa prestação de serviços é a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares³⁸ (EBSERH), uma empresa pública de direito privado que está vinculada ao Ministério da Educação.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.105) salientam que o Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao assumir o governo da nação brasileira, entre 1995 e 2002, adotou um projeto

estritamente alinhado à ideologia neoliberal ou neoconservadora dos organismos internacionais que impulsionavam as reformas de Estado com vistas a torná-lo ajustável aos interesses do capital. Esse projeto, conforme expõem Frigotto e Ciavatta (2003, p.106), é originário do *Consenso de Washington*, uma cartilha neoliberal que pressupõe:

[...] primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial.

As investidas contra o serviço público têm origem na ideologia neoliberal que continua a ser propagada pelo atual governo estadual, na pessoa do Governador Romeu Zema, reeleito para a Gestão 2023 a 2026 e foi propagada em âmbito federal pelo ex-presidente Presidente Jair Messias Bolsonaro que esteve à frente da Presidência entre 2019 e 2022.

Consoante ao que registram os autores, as estratégias adotadas visam a desregulamentação (eliminação de leis, o que significa excluir direitos e estabelecer um Estado mínimo apenas para as políticas sociais); a descentralização e autonomia (imposição da responsabilização aos agentes pela disputa no mercado da venda de seus produtos e serviços); e a privatização (o Estado se desfaz de seu patrimônio público e privatiza serviços que são direitos, como saúde, educação, transporte, dentre outros). Esse último aspecto que faz referência à privatização dos serviços de saúde pode explicar a terceirização ocorrida no âmbito do hospital onde atua uma das participantes desta pesquisa.

Em relação ao cargo que as(os) pedagogas(os) ocupam foram citadas as seguintes nomenclaturas: Analista Executivo de Defesa Social/Pedagogo; Analista de Educação e Pesquisa em Saúde; Analista de Gestão e Assistência à Saúde; Pedagogo.

Tabela 13– Cargo

Cargo	Nº de Profissionais
Analista Executivo de Defesa Social	23
Analista de Educação e Pesquisa em Saúde	05
Analista de Gestão e Assistência à Saúde	06
Pedagogo	03
Total	37

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

³⁸ A EBSERH tem o propósito de prestar serviços de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade. Também atua junto às instituições federais de ensino prestando apoio ao ensino, à pesquisa, à extensão e na formação de pessoas no campo da saúde pública.

A nomenclatura dos cargos está em consonância com o estabelecido nos Planos de Carreiras das instituições em que atuam. Apesar de nomenclaturas diferenciadas, o requisito para ingresso em todos os cargos foi a Graduação em Pedagogia.

Das(os) pesquisadas(os), 08 possuem função gratificada por assumirem atividades relacionadas à assessoria, coordenação e direção.

Quanto à carga-horária de trabalho, do total de participantes, apenas 01 possui uma carga horária de trabalho de 30 horas, sendo que os demais 36 tem um regime de trabalho de 40 horas semanais.

O ano de ingresso no cargo segue registrado na Tabela 14

Tabela 14 – Ano de ingresso no cargo em que atuam

Ano	Nº de Profissionais
1994	01
2008	08
2009	01
2011	05
2012	05
2013	01
2014	09
2015	01
2016	01
2017	01
2018	01
2019	01
2021	02
Total	37

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Conforme já exposto, o ano de ingresso demonstra o tempo de experiência que esses sujeitos detêm no cargo que ocupam e que, possivelmente, colaboram com sua prática e os saberes que são inerentes a esses espaços. Assim, constata-se um expressivo quantitativo de profissionais que contam com quase uma década de experiência ou mais anos.

Todavia, a Tabela 14 também sinaliza que nos últimos anos não houve uma entrada significativa de novas(os) profissionais nessas instituições, o que pode ter relação com o que salientaram Frigotto e Ciavatta (2003) acerca do estabelecimento de um Estado Mínimo e da privatização de serviços que até então eram públicos e competiam ao Estado.

Esse fato também pode estar relacionado com a ocupação das vagas que vem se mantendo e, de certa forma, afasta a rotatividade de profissionais, bem como, não haver por parte do poder público uma ampliação do número de vagas, o que pode impor às(aos)

profissionais que ali atuam certa intensificação do trabalho ao não ampliar o quadro de vagas ou mesmo ao não repor as vagas em aberto.

É importante salientar que na gestão do Presidente Michel Temer, empossado em 31 de agosto de 2016 após o *impeachment* da titular, Dilma Rousseff, foi aprovada a Emenda constitucional 95/2016, conhecida como a “PEC do Teto dos Gastos”, que instituiu novo regime fiscal e congelou o investimento nos serviços públicos por um período de 20 anos.

Na compreensão de Mariano, a fixação de um teto

impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras, o que se faz necessário em virtude do crescimento demográfico, e sobretudo em razão dos objetivos e fundamentos constitucionais, que direcionam um projeto constituinte de um Estado de Bem Estar Social (2017, p.262).

Essa legislação corrobora para manter inalterado o número de servidores públicos, o que pode explicar a manutenção do quantitativo de servidores e dos quadros de pessoal registrados nos últimos seis anos na Tabela 14.

Acerca de experiência profissional precedente ao cargo ocupado, do total de participantes, 36 informaram que já possuíam algum tipo de experiência antes de ingressar no cargo que se encontram atualmente. Apenas um participante ingressou no cargo sem deter experiência anterior de trabalho. Esse dado também reforça a bagagem profissional que essas(es) pedagogas(os) trazem consigo e que, possivelmente, contribui para a realização do seu trabalho no novo *locus* de atuação.

Das(os) 36 participantes que já contavam com uma experiência de trabalho, 17 destacaram que possuíam experiência profissional, exclusivamente, na área de educação; 14 afirmaram que possuíam experiência na área de educação e também em outros setores econômicos; 5 possuíam experiência apenas em outros setores econômicos, ou seja, não tinham experiência anterior na área de educação.

A partir do exposto, foi constatado que 19 participantes da investigação tinham experiência em outros setores econômicos, como segue registrado na Tabela 15.

Essas atividades estão em consonância com a classificação estabelecida pelo IBGE (2007).

Tabela 15 – Experiências anteriores das(os) profissionais em outras atividades econômicas

Atividades Econômicas	Nº de Profissionais
Administração pública, defesa e seguridade social	01
Alojamento e alimentação	01
Atividades administrativas e serviços complementares	04
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	01
Atividades profissionais, científicas e técnicas	02
Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	05
Outras atividades de serviços	03
Serviços domésticos	01
Transporte, armazenagem e correio	01
Total	19

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Ao serem questionadas(os) se já atuaram como pedagogas(os) em espaço escolar e em demais instituições do sistema de ensino, 19 responderam afirmativamente a essa questão e 18 disseram que não atuaram em espaços escolares. Acredita-se que a experiência oriunda do espaço escolar certamente tenha corroborado com o trabalho na instituição de ENE em função da base de conhecimentos que é própria do setor da educação.

A Tabela 16 ilustra os cargos ocupados pelas(os) pedagogas(os) no espaço escolar e em demais instituições do sistema de ensino.

Tabela 16 – Cargos ocupados no espaço escolar e nas demais instituições do sistema de ensino

Cargo Ocupado	Escola Municipal	Escola Estadual	Escola Privada	Secretaria Municipal de Educação	Superintendência Regional de Ensino	Secretaria de Estado de Educação
Coordenador Pedagógico	03	01	04	01	0	0
Supervisor Pedagógico	01	05	01	0	0	01
Orientador Educacional	0	04	0	0	0	0
Inspetor Escolar	0	0	0	0	02	0
Total	4	10	5	01	02	01

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Outras(os) profissionais também mencionaram cargos distintos dos referenciados acima, mas que também estão relacionados ao campo escolar. Um pedagogo atuou como Monitor de Educação Infantil em Escola Municipal e outro profissional como Professor de Apoio em Escola Privada.

Em relação aos espaços de ENE, alguns participantes da pesquisa relataram que já atuaram como pedagogas(os) em outros espaços, a saber: Orientador Social no Programa

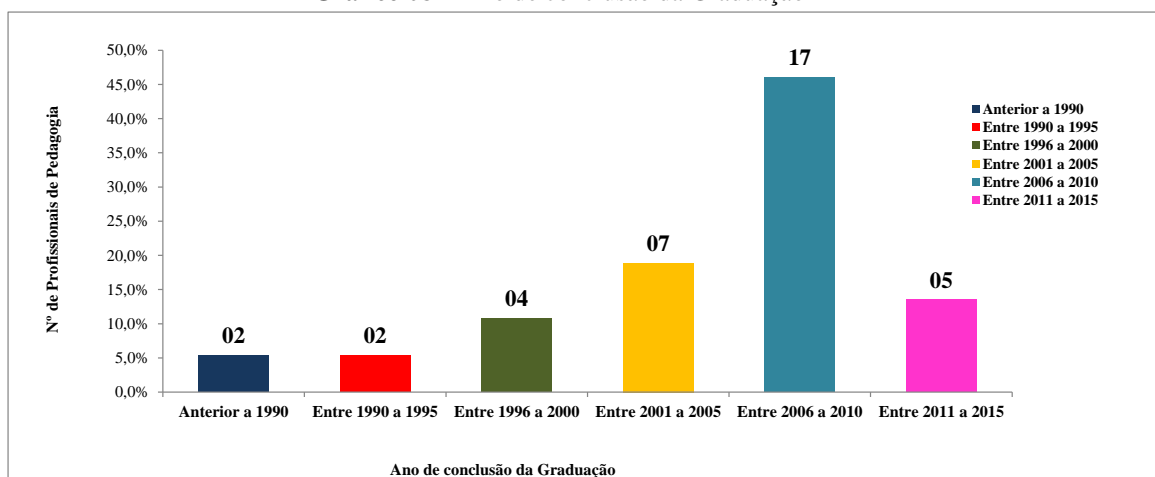
Agente Jovem na Prefeitura de São João del Rei, Designer Instrucional EaD, Tutor EaD, Orientador de conclusão de curso, conteudista, instrutor de informática; como militar pedagoga da Aeronáutica e como coordenadora de um Centro de Passagem para crianças em situação de rua e vulnerabilidade social; Pedagoga na FHEMIG; Analista de Educação e Saúde Pública na ESP; com EaD em instituição privada.

Acerca da experiência na docência, 21 registraram que possuíam experiência como docente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 02 registraram experiência docente no Ensino Superior e esse mesmo percentual possui experiência na Educação Básica e na Educação Profissional. A experiência na docência é considerada pela LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) a base para as demais funções no Magistério. Segundo consta no artigo 67 dessa legislação, “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Das(os) 37 profissionais, 12 disseram ter cursado o antigo Ensino Normal, curso destinado à formação de profissionais para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a grande maioria, 25 não cursaram essa habilitação em nível médio.

O gráfico 08 discrimina o ano de conclusão da graduação em Pedagogia.

Gráfico 08 – Ano de conclusão da Graduação



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Conforme retratou o Gráfico 08, a maior parte das(os) profissionais que participou desta investigação, 22, foram formados sob a égide da última diretriz estabelecida para o curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP Nº 01/2006 (BRASIL, 2006). Deste modo, segundo essa legislação, na formação da(o) pedagoga(o) deveria ter sido contemplado o

conhecimento a respeito dos espaços não escolares. Terá o curso contemplado esse conhecimento?

O Gráfico 08 também evidenciou uma parcela significativa de sujeitos, 15, que atuam em espaços de ENE e certamente não tiveram na sua formação o conhecimento alusivo a esses espaços em razão do tempo histórico em que sua formação foi realizada e dos marcos normativos que antecederam o atual marco regulatório do curso.

O Parecer do CFE 252/69 (BRASIL, 1969) ilustra bem essa situação. Em vigor a partir de 1969 até o ano 2005, esse parecer regulamentava a formação do especialista de educação (Supervisor, Orientador, Administrador e Inspetor Escolar). Esses especialistas atuavam nas escolas e em órgãos do Sistema Educacional. Logo, os espaços de ENE não era objeto de sua formação.

Os dados produzidos a partir da entrevista aprofundarão, na próxima sessão, acerca da formação da(o) pedagoga(o) para os espaços de ENE, contudo, alguns estudos já apresentam indícios que essa formação não tem sido privilegiada nos cursos de Pedagogia (SEVERO, 2012, 2015; PIMENTA *et al.*, 2017).

A Tabela 17 explicita a rede de ensino na qual as(os) participantes da pesquisa concluíram sua graduação em Pedagogia.

Tabela 17 – Rede de Ensino da IES na qual as(os) pedagogas(os) concluíram a graduação em Pedagogia

Rede de Ensino	Nº de Profissionais
Estadual	10
Federal	10
Privada	17
Total	37

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Observa-se que um número expressivo concluiu sua graduação em uma instituição de ensino privada, contudo, um número superior concluiu seu curso em universidades públicas, se considerarmos a categoria administrativa estadual e federal.

O Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020, p.19) demonstrou que a partir da década de 1980 houve uma exponencial expansão das instituições da rede privada, chegando essas a alcançarem em 2019 o percentual de 75,8% contra 24,2% das instituições públicas.

Dados do Censo da Educação Superior de 2021 (BRASIL, 2022), registra que o país contava em 2021 com 2.574 instituições de ensino superior. Ao classificá-las segundo a

organização acadêmica constata-se que o número de universidades públicas (113) supera o quantitativo de universidades privadas (41), contudo, há uma alteração desse quadro quando se modifica a organização acadêmica dessas instituições. Dessa forma, o número de Centros Universitários e Faculdades privadas ultrapassam as instituições com organização acadêmica similar, porém, de natureza pública. Ao analisarmos as instituições de ensino superior segundo a categoria administrativa constatou-se que 87,8% das instituições são privadas. As instituições públicas das esferas municipal, estadual e federal totalizam 12,2%.

Quanto à oferta de vagas, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2021, a esfera privada oferta um número de vagas superior (21.850.441) em relação à esfera pública (827.045). Neste sentido, a rede privada ofertou 96,4% de vagas de graduação, enquanto a rede pública ofertou apenas 3,6%. Esse dado, extremamente preocupante, demonstra que a formação em nível superior no Brasil encontra-se sob a égide das instituições privadas, muitas de cunho mercantilista, que vem se expandindo a cada ano. Não menos preocupante foi averiguar que houve um aumento de ingressantes na modalidade a distância ao mesmo tempo em que houve uma queda de ingressantes na modalidade presencial.

Dados do Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020) revelaram que no que tange à oferta de cursos presenciais de graduação, o curso de Pedagogia, na Rede Federal, se encontra como o segundo maior curso em números de matrícula, ficando atrás somente do curso de Administração. Entretanto, esse cenário se inverte quando se analisa o contexto da sua oferta na modalidade EaD. Nesse caso, o curso de Pedagogia assume o topo da lista de cursos de graduações.

Quando a análise enfoca a oferta de cursos presenciais de graduação na Rede Privada, constata-se que o curso de Pedagogia ocupa o sexto lugar em termos de número de matrículas e assume o primeiro lugar quando se trata da modalidade EaD.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020), as instituições privadas são as maiores detentoras do curso de Pedagogia, o que causa uma preocupação tendo em vista a forma como algumas dessas instituições, principalmente, as de cunho mercantilista, organizam esses cursos. Muitas vezes, são cursos aligeirados e que, pelo fato de estarem no âmbito de uma instituição privada, a formação requerida não se dá de forma abrangente e os alunos deixam de vivenciar outras experiências desencadeadas a partir de projetos específicos e de ações de pesquisa e extensão, eixos salutareos para uma formação universitária de qualidade. A ausência de atividades de pesquisa e a oferta de uma carga horária mínima para os cursos de Pedagogia é uma preocupação apresentada por Pimenta (2014).

Com base nos dados estatísticos produzidos pelo INEP (2020), Severo e Melo (2021) tecem considerações acerca da expansão de matrículas no curso de Pedagogia. Na visão desses autores, “a lógica da mercantilização do Ensino Superior afeta diretamente o curso de Pedagogia e ameaça a consistência teórico-prática da formação de pedagogas/os, considerando as demandas históricas de efetivação do Direito à Educação no Brasil” (SEVERO; MELO, 2021, p.858).

Além disso, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2021, a titulação dos docentes na rede pública (Doutorado) é superior à daqueles docentes que atuam na rede privada (Mestrado).

De acordo com o Glossário produzido pelo INEP (BRASIL, 2014), as instituições de ensino superior se classificam em:

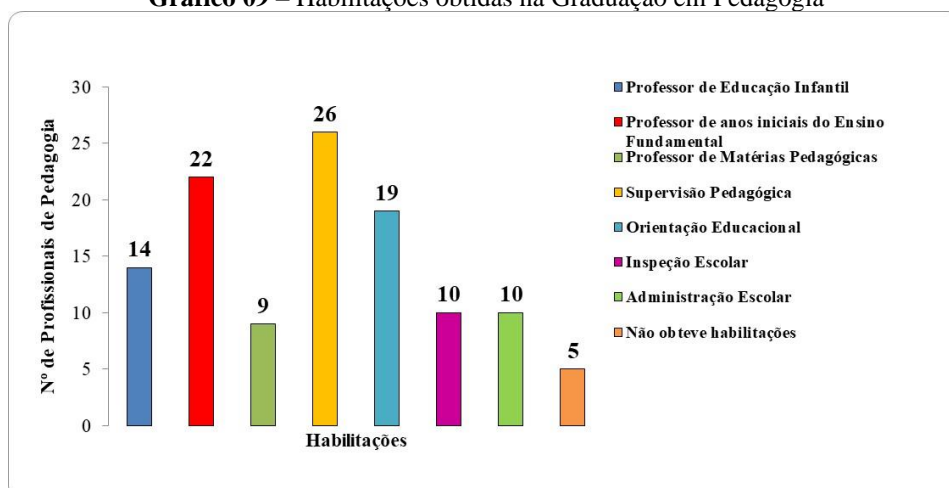
Faculdade – instituição de educação superior que atua em um número reduzido de áreas do saber, no qual são especializadas e oferecem apenas cursos na área de saúde ou de economia e administração, por exemplo. Não possuem autonomia para criar programas de ensino e cursos, e seu corpo docente deve ter titulação de, no mínimo, pós-graduação lato sensu (p.7).

Centro universitário – instituição de educação superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracteriza pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico, oferecidas à comunidade escolar. Deve possuir corpo docente com pelo menos um terço de professores com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e pelo menos um quinto de professores em regime de tempo integral. Gozam de autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (p.5).

Universidade – instituição de educação superior que deve oferecer, obrigatoriamente, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (serviços ou atendimentos à comunidade) em várias áreas do saber. Tem autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Ainda exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Um terço do corpo docente, pelo menos, deve ter título de mestrado ou doutorado. Um terço de seu corpo docente deve ter contrato em regime de tempo integral (p.13).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2021 também mostram que o regime de trabalho docente adotado é um diferencial. A rede pública adota o regime de tempo integral enquanto a rede privada adota o regime parcial. Enfim, todos esses indicadores explicitados impactam a qualidade da formação que tem sido ofertada aos discentes.

O gráfico 09 retrata as habilitações que foram obtidas pelas(os) pedagogas(os) no curso de Pedagogia.

Gráfico 09 – Habilitações obtidas na Graduação em Pedagogia

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Como evidencia o Gráfico 09, as habilitações mais cursadas são a Supervisão Pedagógica, a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Orientação Educacional.

Constatou-se que as(os) 05 participantes que relataram não obter habilitação no curso de Pedagogia concluíram a graduação nos anos de 2008, 2012, 2013 e 2013, data em que as habilitações haviam sido extintas, tendo em vista a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 01/2006.

Dos 37 participantes desta investigação, 35 cursaram uma Pós-Graduação e apenas 02 não a fizeram. Em relação ao nível dessa, esse pode ser observado na Tabela 18 que demonstra ser a Especialização o nível mais cursado pelos pedagogos.

Tabela 18 – Nível da Pós-Graduação

Nível da Pós-Graduação	Nº de Profissionais
Especialização Lato Sensu	28
Mestrado	03
Doutorado em curso	01
Especialização Lato Sensu, Mestrado e Doutorado	01
Especialização Lato Sensu e Mestrado	02
Não se aplica	02
Total	37

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Em relação às áreas nas quais as(os) pedagogas(os) cursaram a Pós-Graduação, no que concerne àquelas(es) que, além da Especialização também cursaram o Mestrado, esses foram em Mestrado Profissional em Educação e Docência (01), Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde (01). Aquelas(es) que cursaram apenas o Mestrado foram em Educação

(01); Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde (01); Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação (01). No que tange ao Doutorado (um concluído e outro em curso), esses são na área de educação (02).

As áreas nas quais as(os) 28 pedagogas(os) realizaram a Especialização são diversas e seguem evidenciadas na Tabela 19.

Tabela 19 – Áreas de realização da Pós-Graduação em nível de Especialização

Áreas	Nº de Profissionais
Antropologia	01
Design Instrucional para EaD Virtual	02
Educação	01
Educação de Jovens e Adultos	02
Educação Empreendedora	01
Educação Técnica Profissional em Saúde	01
Gestão Curricular	01
Gestão de Escolas Técnicas do SUS	01
Gestão de Recursos Humanos	01
Gestão do Sistema Prisional	01
Gestão Pedagógica	01
Gestão Pública	01
Gestão Pública Municipal	01
Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos	01
Informática Educacional	01
Inspeção Escolar	01
MBA em Gestão Educacional	01
MBA Executivo em Saúde Pública	01
Mídias na Educação	01
Orientação Educacional	01
Pedagogia Empresarial	01
Psicopedagogia, Psicopedagogia Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional	08
Saúde Pública	01
Socioeducação	01
Socioeducação e Gestão de Políticas Públicas	01
Sociologia	02
Supervisão, Orientação e Direção	01
Total	37

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

É importante salientar que 05 das(os) participantes realizaram Especialização em 2 áreas distintas, 01 realizou em 3 áreas diferentes e outro realizou em 7 áreas diversas. Outras(os) apenas informaram que possuíam uma Especialização, mas não discriminaram a área na qual essa foi realizada. Como pode ser observado a área da Psicopedagogia foi a mais buscada por essas(es) profissionais.

4.2 AS PEDAGOGAS E O PEDAGOGO QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO CENÁRIO MINEIRO: CARACTERIZAÇÃO, FORMAÇÃO, TRAJETÓRIAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção tem por finalidade apresentar os dados que foram obtidos na segunda fase da investigação tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados. Está organizada a partir de 4 subseções, a saber: 1) onde serão apresentadas as características das(os) pedagogas(os) entrevistadas(os) para que o leitor possa compreender quem é cada um, 2) que tratará da formação inicial realizada no curso de Pedagogia trazendo à tona a percepção das(os) pedagogas(os) a respeito dessa, 3) as trajetórias profissionais serão abordadas explicitando as experiências e os locais de trabalho pelos quais passaram e como se deu seu processo de inserção profissional e 4) que tratará sobre a atuação profissional das(os) participantes.

4.2.1 Caracterização das(os) participantes: quem são e onde atuam as pedagogas e o pedagogo

Das(os) 37 pedagogas(os) que responderam ao questionário na primeira fase da pesquisa, 30 (81,1%) registraram o interesse em participar da entrevista, contudo, por circunstâncias diversas nem todos a concederam. Deste modo, os dados que embasam esta subseção e as seguintes são alusivos aos 14 (46,7%) participantes, sendo 13 pedagogas e 01 pedagogo que constituíram a amostra da segunda fase de investigação.

Como forma de apresentar as características desses participantes, optou-se pela elaboração de um quadro, o qual situa para o leitor quem é essa(e) profissional, o seu espaço de atuação e lugar de fala.

O Quadro 3 – Caracterização das participantes e do participante da pesquisa - retoma algumas das categorias já descritas na seção anterior quando foram apresentados e discutidos o perfil formativo e profissional da totalidade de pedagogas(os) identificadas(os) em Minas Gerais atuando em espaços de ENE. Desta maneira põe em evidência as questões relativas ao gênero, idade, cor, ano de conclusão do curso e rede de ensino na qual cursou Pedagogia, Pós-Graduação, atuação como pedagoga(o) em espaços escolares, cargos ocupados nas escolas e no sistema educacional, ano de ingresso no espaço de ENE. Um código foi atribuído a cada entrevistada(o) com vistas a preservar sua identidade.

Quadro 3 – Caracterização das participantes e do participante da pesquisa

Entrevistada(o)	Código	Gênero	Idade	Cor	Ano de conclusão da Pedagogia e Rede de Ensino	Pós-Graduação	Atuação como pedagogo em espaços escolares	Cargos ocupados nas Escolas e no Sistema Educacional	Ano de Ingresso no espaço de ENE
Pedagogo 01 Espaços de Tratamento e Promoção da Saúde	PED01S	F	36 a 40 anos	Branca	2006 - Federal	Especialização em Educação Corporativa; Psicopedagogia e Mestrado em Educação	Sim	Analista Educacional na S.R.E.	2015
Pedagogo 02 Espaços de Tratamento e Promoção da Saúde	PED02S	F	Acima de 50 anos	Branca	1992 - Estadual	Especialização em Gestão de Escolas Técnicas do SUS	Sim	Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Docente da Educação Profissional	2012
Pedagogo 03 Espaços de Tratamento e Promoção da Saúde	PED03S	F	36 a 40 anos	Parda	2009 - Federal	Especialização em Educação Técnica-profissional em Saúde	Sim	Pedagogo/Coordenador Pedagógico	2011
Pedagogo 04 Espaços de Privação de Liberdade	PED04P	F	41 a 45 anos	Branca	1997 - Privada	Doutorado em Educação (em curso)	Sim	Pedagogo/Coordenador Pedagógico/Supervisor Pedagógico; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Docente da Educação Profissional, Docente Universitário	2014
Pedagogo 05 Espaços de Privação de Liberdade	PED05P	M	41 a 45 anos	Branca	2003 - Privada	Especialização em Psicopedagogia; Inspeção e Supervisão Escolar; Libras; Planejamento em EaD	Sim	Pedagogo/Coordenador Pedagógico; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	2009

Entrevistada(o)	Código	Gênero	Idade	Cor	Ano de conclusão da Pedagogia e Rede de Ensino	Pós-Graduação	Atuação como pedagogo em espaços escolares	Cargos ocupados nas Escolas e no Sistema Educacional	Ano de Ingresso no espaço de ENE
Pedagogo 06 Espaços de Privação de Liberdade	PED06P	F	36 a 40 anos	Preta	2006 - Estadual	Especialização em Socioeducação e Gestão de Políticas Públicas; Psicopedagogia clínica e institucional.	Sim	Inspetor Escolar na S.R.E.	2008
Pedagogo 07 Espaços de Tratamento e Promoção da Saúde	PED07S	F	41 a 45 anos	Branca	2001 - Privada	Mestrado em Educação Profissional em Saúde	Sim	Pedagogo/Supervisor Pedagógico; Docente da Educação Profissional	2011
Pedagogo 08 Espaços de Promoção da Cultura	PED08C	F	36 a 40 anos	Preta	2008 - Estadual	Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do SUS	Não		2021
Pedagogo 09 Espaços de Privação de Liberdade	PED09P	F	31 a 35 anos	Parda	2012 - Privada	Especialização Educação em Prisões (em curso)	Sim	Monitora da Educação Infantil e Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	2016
Pedagogo 10 Espaços de Privação de Liberdade	PED10P	F	41 a 45 anos	Preta	2007 - Federal	Especialização em Psicopedagogia	Não		2008
Pedagogo 11 Espaços de Tratamento e Promoção da Saúde	PED11S	F	31 a 35 anos	Parda	2008 - Privada	Especialização em Psicopedagogia; Docência do Ensino Superior	Sim	Pedagogo/Coordenador Pedagógico; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	2013

Entrevistada(o)	Código	Gênero	Idade	Cor	Ano de conclusão da Pedagogia e Rede de Ensino	Pós-Graduação	Atuação como pedagogo em espaços escolares	Cargos ocupados nas Escolas e no Sistema Educacional	Ano de Ingresso no espaço de ENE
Pedagogo 12 Espaços de Tratamento e Promoção da Saúde	PED12S	F	41 a 45 anos	Parda	2003 - Privada	Especialização em Psicopedagogia; Pedagogia Hospitalar; Educação Especial. Mestrado (em curso)	Sim	Pedagogo/Coordenador Pedagógico; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Docente da Educação Profissional	2011
Pedagogo 13 Espaços de Privação de Liberdade	PED13P	F	Acima de 50 anos	Parda	2006 - Privada	Especialização em Mídias na Educação	Não		2008
Pedagogo 14 Espaços de Promoção da Cultura	PED14C	F	31 a 35 anos	Branca	2013 -Federal	Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação	Sim	Pedagogo/Orientador Educacional; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	2018

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

4.2.2 A formação das(os) participantes: a percepção das pedagogas e do pedagogo³⁹ que atuam em espaços de educação não escolar

Eu já entrei no curso sem querer ser professora, tentando entender um pouco o que que era ser pedagogo, sabe? (PED03S)

Os dados aqui evidenciados retomam aspectos da formação inicial que foi cursada pelas pedagogas e pelo pedagogo em épocas distintas. A partir dos relatos obtidos foi possível compreender como se constituiu o percurso formativo desses sujeitos no curso de Pedagogia.

O termo percepção adotado nesta análise toma o sentido atribuído por Matos e Jardimino (2016, p.30), o qual possui a finalidade de “informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado”.

A formação inicial, na perspectiva de Aguiar (2010, p.1) refere-se à “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional”. O termo “formação inicial” segundo DINIZ-PEREIRA (2015) é muito criticado em outros países e dessa forma, ele propôs o termo “formação acadêmico-profissional” para substituí-lo. Independente da terminologia utilizada, esta investigação faz a referência à formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, com a finalidade de habilitar a(o) profissional para atuar na Educação Básica como define o artigo 62 da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

As pedagogas e o pedagogo tecem apontamentos acerca da ênfase dada na formação e dos campos de atuação enfatizados no seu processo formativo, das disciplinas que possibilitaram o contato com o campo de atuação profissional, do estágio, das atividades acadêmicas complementares e da sua formação continuada.

Nesta investigação, optou-se por privilegiar a percepção que essas pedagogas e esse pedagogo tiveram acerca da sua formação. A pesquisa buscou reconhecer essa percepção, principalmente, no que tange à abordagem e ao contato com o campo da ENE, principal *locus* em que, na atualidade, as pedagogas e o pedagogo exercem sua atividade laboral. Trazer à cena as percepções desses sujeitos permite não somente conhecer como o processo formativo foi realizado, mas, também identificar pistas de como a formação foi implementada na prática profissional.

Ademais, refletir sobre seu processo formativo permite ao sujeito estabelecer relações entre o que foi sua graduação e o que dela se aplica no exercício da profissão.

³⁹ Após ter identificado o gênero dos sujeitos da pesquisa passou-se a adotar “as pedagogas e o pedagogo”.

É relevante salientar também que as pedagogas e o pedagogo fizeram seus cursos de Pedagogia em épocas distintas, entre os anos de 1992 a 2013. Exemplo claro é relativo aqueles participantes (PED02S, PED04P, PED07S, PED12S e outros) que concluíram seu curso na vigência do Parecer CFE N° 252/69 (BRASIL, 1969) o qual previa a formação do Especialista de Educação, sendo a pedagoga e o pedagogo formados para atuarem nas funções de Supervisor, Orientador, Administrador e Inspetor Escolar.

4.2.2.1 Da ênfase dada na formação e dos campos de atuação enfatizados no processo formativo

Nos relatos que seguem é possível constatar a ênfase dada durante a formação no curso de Pedagogia conforme as distintas épocas em que as pedagogas e o pedagogo se formaram. Da mesma forma pode-se observar os campos de atuação que foram enfatizados.

PED02S, PED04P, PED05P, PED07S e PED12S se formaram na vigência do Parecer CFE n° 252/69 (BRASIL, 1969) que ao reorganizar o curso de Pedagogia instituiu junto à habilitação de formação de professor para atuar no Ensino Normal, as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar. Assim, os concluintes da Licenciatura em Pedagogia recebiam o título de Especialista de Educação.

PED02S declarou que

Eu concluí o curso em 1992 a noite. Era aquela formação que eles falavam que o currículo era amplo, que a gente tinha duas habilitações. Supervisão e Orientação Educacional. Então eu tenho duas habilitações em virtude de ser esse currículo que na época estava em vigor. [...] na verdade, eu acho que esse olhar que você traz agora, falando sobre as possibilidades da Pedagogia em outros espaços faz todo sentido. Na época não existia muito essa preocupação. Existia muito a Pedagogia Empresarial, tenho certeza que talvez você tenha ouvido falar disso durante muito tempo e a Pedagogia que era Escolar. Na verdade, era isso que a gente tinha naquele momento. [...] Eu não acho que o curso tinha essa visão ampliada não. Ele era bem focado em escola. No meu período, principalmente, a Educação Fundamental I e II. A supervisão acontecia sempre no Fundamental I, tinha esse enfoque. E no Fundamental II tinha essa coisa de orientação educacional, de coordenação educacional, alguma coisa neste sentido. Foi assim que foi a minha formação. (PED02S)

Conforme destacou PED02S, naquela época a sua formação foi centrada no espaço escolar e não havia uma visão ampla do campo de atuação como se tem na atualidade. Esse fato pode ser justificado em função do tempo histórico em que se deu essa formação e pela própria legislação inerente ao curso.

Naquele contexto, a Lei n° 5.540/68 (BRASIL, 1968) conhecida como Lei da Reforma Universitária foi uma das responsáveis por imprimir mudanças na legislação relativa ao curso

de Pedagogia. Valnir Chagas, relator do Parecer CFE nº 252/69, fez menção ao artigo 23 da referida lei, o qual dispõe que: “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1968, p. 4). Assim sendo, visando atender às demandas daquele contexto, o curso tinha como propósito formar docentes para atuar no Ensino Normal e o Especialista de Educação, em diferentes habilitações, para atuar no âmbito das escolas e do sistema educacional.

É relevante ressaltar que, em termos da legislação que regulamenta o curso de Pedagogia no Brasil, essa visão ampliada dos espaços de inserção da(o) profissional mencionada por PED02S ganhou visibilidade no último marco legal estabelecido. Contudo, mediante a ocorrência de práticas educativas em diversos espaços sociais como apontaram Gohn (2005), Franco (2008); Libâneo (2006a, 2010); Libâneo; Pimenta (2011) e Severo (2015; 2017), já se configuravam outros campos sociais capazes de atrair os profissionais formados nos cursos de Pedagogia, a exemplo das organizações não governamentais como registraram Gohn (2005) e Severo (2017).

Gohn (2005) afirma que

As novas ONGs passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais como: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda etc. Ou seja, as ONGs, via terceiro setor, entraram para a agenda das políticas sociais. Na educação, por exemplo, atuam em programas com meninos e meninas nas ruas, jovens/adolescentes em situação de risco face o mundo das drogas, treinamento e capacitação de profissionais da rede escolar, creches e/ou escolas de educação infantil, campanhas e programas de educação para os direitos humanos, civilidade no trânsito, prevenção de doenças e da AIDS, educação ambiental etc. (GOHN, 2005, p. 17)

Segundo Severo (2017),

Com efeito, as práticas de ENE na sociedade brasileira assumem um caráter mais institucionalizado na esteira da expansão do associativismo no terceiro setor, circunstância que evidencia o protagonismo de Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam no campo da educação não formal, ainda que nem todas reflitam concepções educativas críticas e emancipatórias, haja vista sua vinculação a ideologias neoliberais de suas entidades financiadoras e da própria política que tornou as ONGs um mecanismo que suplanta responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado (SEVERO, 2017, p.135).

Ademais, as legislações que antecederam o atual marco regulatório do curso de Pedagogia (BRASIL, 1939; 1963; 1969) não mencionavam outros espaços além daqueles destinados à educação formal.

PED05P também se formou na vigência do Parecer CFE nº 252/69. A instituição em que ele se graduou ofertava além das habilitações uma ênfase em Ensino Religioso. PED05P relatou que

Eu fiz o curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Me formei em 2003. Depois fiz mais um semestre para me habilitar em Supervisão Escolar porque como o curso era ênfase em Ensino Religioso ele não saía com habilitação em Supervisão, por isso que eu tive que fazer mais seis meses. [...] como o meu curso era ênfase em Ensino Religioso, então metade do curso era grade de Teologia, Ensino Religioso para nos habilitar como professor de Ensino Religioso também, além das matérias pedagógicas, primeira à quarta série, gestão escolar. [...]. Era um curso ofertado a noite com essa grade e de manhã era ofertado sem Ensino Religioso. [...]. Inclusive, atuo também como professor de Ensino Religioso hoje. (PED05P)

PED11S concluiu esse curso na mesma instituição que PED05P, porém, em ano distinto.

PED13P já vivenciou uma formação diferenciada. Embora tenha iniciado a graduação no ano de 2003 ainda sob a égide do Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) o seu curso já vislumbrava, segundo ela, uma tentativa de mudança ao adotar a transversalidade.

[...] em 2003 que eu iniciei meu curso de Pedagogia. Naquela época se trabalhava o currículo de Pedagogia transversal [...]. Você via no contexto de cada disciplina que outras disciplinas estão ali, mas, não tinha uma disciplina específica. Era tudo por transversalidade. [...]. E foi muito intrigante esse meu curso porque eu também pensava que eu ia formar somente para trabalhar com os Anos Iniciais, com a Educação Infantil. E meu curso me deu possibilidades de trabalhar com Gestão Empresarial e de trabalhar com outros ambientes não escolares. Trabalhar com escolas do campo, quilombolas, trabalhar com necessidades especiais, trabalhar nas empresas na área de recursos humanos, mas, não teve foco à pessoa em privação de liberdade. [...] Porque seria uma nova modalidade de ensino que se pretendia [...] uma proposta que seria levada, eu me lembro muito bem de ter falado sobre isso, seria levada para o MEC para que fosse implantada nos cursos de Pedagogia. [...] Eu saí com formação para a Gestão Escolar, para Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Trabalhar também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Empresarial. (PED13P)

A situação descrita por PED13P reflete as discussões pelas quais passava o curso de Pedagogia acerca de sua configuração.

PED03S ingressou no curso em 2005. Durante sua formação ocorreu uma reforma curricular, ela fez opção pelo currículo antigo e pela ênfase na Gestão Escolar, contudo, durante seu processo formativo fez, por conta própria, buscas pelos conhecimentos inerentes aos espaços distintos do escolar. Segundo ela, não tinha interesse em atuar como docente.

Eu ingressei na UFMG no meio de 2005, [...]. Dentro da minha formação pela FAE, o curso sempre foi voltado muito para a questão escolar, educação regular, porém, desde o meu início da graduação, eu tentava, de certa forma, encontrar outros espaços de atuação. Primeiramente com foco na questão da educação social. [...] Paralelamente à minha formação, eu buscava algumas disciplinas que tinham essa

abertura para a Educação Social, [...] A certeza que eu tinha na minha graduação era de que eu não queria atuar como professora dos anos iniciais e educação infantil. Então, minha formação sempre caminhou para outros espaços, para espaços não escolares. [...] O currículo da FAE, eu acho que ele passou por reforma curricular em 2006/2007, mas o nosso curso pode optar em qual currículo ia ficar, em qual currículo ia permanecer. Então, eu permaneci com o currículo antigo e eu tenho a ênfase de formação na pedagogia, a minha ênfase é em gestão escolar. Tentei aí fugir das outras ênfases que tinham no currículo, que todas eram voltadas para a escola [...] Eu já entrei no curso sem querer ser professora, tentando entender um pouco o que que era ser pedagogo, sabe? [...] No primeiro contato eu já tinha certeza de que não queria atuar diretamente com escola, diretamente com aluno, com as questões de alfabetização. Eu não tinha, é, afinidade mesmo, de trabalho. E aí, por isso desde que eu entrei eu procuro outras questões. A ênfase, eles tinham 4 ênfases na FAE. [...]. E no final das contas, você saía com docência plena, acho que é Licenciatura Plena com ênfase em ..., aí você poderia escolher, educação infantil, anos iniciais, EJA ou gestão do espaço escolar. [...]. Eu não lembro. Mas, eu acho que tem agora, no momento, Educação Social, como ênfase. (PED03S)

PED14C e PED09P formaram na vigência da atual diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia. Essa legislação preconiza que a base da formação do pedagogo é a docência, mas o curso também deverá propiciar o conhecimento sobre os espaços não escolares. Em seus relatos, ambas as pedagogas salientaram a fragilidade da formação para os espaços não escolares.

Então, é até um dos meus questionamentos. A ênfase dada é exatamente a questão escolar. Instituições escolares. Até um dos questionamentos que eu tive depois que eu entrei no Museu foi exatamente esse. Eu não tive nenhuma disciplina ou estágio ou algum tópico especial na graduação que trabalhasse ambientes não escolares. Sempre o foco da graduação foi, principalmente, Educação Infantil e Ensino Fundamental. (PED14C)

Eu cursei Pedagogia na Unilavras [...]. É uma universidade particular e foi um curso assim, muito proveitoso, uma área que eu sempre gostei muito, sempre sonhei em trabalhar na área de educação, mas, voltando para as atividades do pedagogo nos espaços não escolares eu vejo que é bem pouco falado. Não é tão abordado esse assunto, a gente não tem tantas disciplinas que aprofundam neste sentido da atuação do pedagogo fora dos espaços escolares. [...] O curso é voltado mais para a área escolar. [...]. O curso enfocou mais a formação do professor. (PED09P)

É possível identificar nos relatos das pedagogas PED09P e PED14C que se formaram na vigência da última regulamentação para o curso de Pedagogia alguns indícios sobre o tratamento dispensado aos espaços de ENE durante seu processo formativo. Os excertos de ambas revelaram que a formação para os espaços de ENE inexistia ou se dá de forma superficial, uma vez que atendendo a atual diretriz que regulamenta o curso, o seu foco é centrado na escola.

Para Saviani (2008a, p.154) “na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. [...], a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. [...]”

Saviani (2008a) tece considerações que expressam como a escola tem sido privilegiada na formação do pedagogo a partir da legislação em vigor. O autor declara que ao tomar a escola “como *locus* privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo” (SAVIANI, 2008a, p.152) seria possível formar os pedagogos alcançando os cinco objetivos propostos na Resolução CNE/CP nº 01/2006:

a formação para o exercício da docência (1) na educação infantil, (2) nos anos iniciais do ensino fundamental, (3) nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, (4) em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB poderá ser contemplado nesse mesmo projeto. (SAVIANI, 2008a, p.152)

Saviani complementa justificando: “isso porque, ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola” (2008a, p.153). Em que medida ter pleno domínio da escola qualifica o pedagogo para atuar em outros espaços de ENE?

De acordo com Libâneo (2021), a educação não está restrita apenas às práticas escolares. Para Severo (2015, p. 82),

[...] a escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais.

Os estudos de Pimenta *et al.* (2017) e de Severo (2017) já apontavam para esses resultados acerca do trato dado aos espaços de ENE mencionados por PED14C e PED09P.

Pimenta *et al.* (2017) ao analisar 144 matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, enquadraram os conhecimentos relativos à escola e aos espaços não escolares na categoria “conhecimentos relativos à gestão educacional”.

Essa categoria, gestão educacional, segundo a definição da Comissão Especialista responsável pela elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia é “entendida como organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas formais e não formais; [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.11).

A partir da análise das matrizes curriculares dos cursos investigados, Pimenta *et al.* (2017, p.21) concluíram que na categoria “conhecimentos relativos à gestão educacional” a

carga horária destinada aos espaços não escolares corresponde a 0,36% do total, enquanto a carga horária destinada à escola corresponde a 6,37%.

Severo (2017) desenvolveu estudos empíricos entre os anos de 2014 e 2015 que resultou em um mapeamento curricular cujo objetivo era explorar como a ENE se insere enquanto conteúdo na formação inicial de pedagogos. Em seus estudos ele identificou a pouca visibilidade da ENE nos cursos de Pedagogia bem como se discute pouco nas pesquisas a inserção do pedagogo em espaços distintos do escolar. O autor registrou que:

Nenhum projeto contemplou a definição conceitual de ENE e o próprio conceito de Educação como cenário de práticas profissionais do pedagogo, em um sentido amplo, envolvendo diversos âmbitos e setores, tampouco é significativamente evidenciado. Por outro lado, a discussão sobre questões relacionadas à escola, à docência e à atividade de professor, tendo como pano de fundo debates acerca da educação escolar brasileira, são claramente recorrentes (SEVERO, 2017, p.140).

A pesquisa desenvolvida por Gatti e Barretto (2009, p.119) enquadrou o estudo alusivo aos contextos não escolares na categoria “Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos – reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados”, dentre esses, na Educação Infantil, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação em contextos não escolares.

Assim como demonstraram Pimenta *et al.* (2017) e Severo (2017), Gatti e Barretto (2009) também haviam destacado o baixo percentual de atenção curricular para os contextos não escolares, 0,5%. Segundo elas, “algumas instituições abrem um pouco mais de espaço a um ou outro desses percursos de formação, nos limites das horas que o curso deve cobrir minimamente” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.123).

A partir dos relatos apresentados pode se constatar que, na percepção das pedagogas e do pedagogo entrevistados, as instituições de ensino superior onde eles concluíram sua graduação propiciaram um curso de Pedagogia voltado para a educação regular, para o espaço escolar, ou seja, independente da época que o curso foi realizado a atuação do pedagogo estava voltada para o espaço escolar.

Falava-se, como comentou uma entrevistada que concluiu seu curso no ano de 1992, de Pedagogia Escolar e até de Pedagogia Empresarial, mas o foco da formação foi centrado na escola. Não havia naqueles contextos uma preocupação com os espaços de ENE.

Com base no relato de PED14C e PED09P, pode-se observar que a falta de preparação para os espaços não escolares continua sendo recorrente. Isso, mesmo após a aprovação de uma diretriz que estabelece no seu artigo 5º que o egresso desse curso deverá estar apto a: “[...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de

sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...]” (BRASIL, 2006, p.2). Como pode um egresso estar apto a trabalhar em espaços não escolares se durante o curso não teve nenhum estudo sobre essa temática?

Outra questão que chama bastante atenção nos depoimentos é a exposta por PED03S. O aluno tem interesse pela área da Pedagogia, no entanto, não tem interesse em ser professor da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PED03S afirma já ter ingressado no curso querendo entender o que é ser pedagogo e tendo certeza de que não queria trabalhar com a docência, nem diretamente com o aluno e menos ainda na escola. Neste sentido, ela própria começou a buscar uma trajetória formativa que extrapolasse à docência e o contexto escolar. Assim, buscava conhecimentos relativos a Pedagogia Social⁴⁰ e aos espaços não escolares.

Considerando a expansão das práticas educativas na sociedade contemporânea, o entendimento da Pedagogia como uma ciência que investiga o fenômeno educativo independente do espaço em que esse ocorre e ainda, o que estabelece o inciso IV do supracitado artigo 5º das atuais diretrizes (BRASIL, 2006), indaga-se: quando o aluno não interesse pela docência, o que curso de Pedagogia irá proporcionar a ele? Ser pedagogo se resume a ser professor? Certamente não. A pedagogia está além da docência e não pode ser reduzida a essa.

Libâneo e Pimenta (2011) argumentam acerca do reducionismo da Pedagogia à docência e conseqüentemente à redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente. Para esses autores,

[...] a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico conceitual. A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. [...]. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.33).

Assim como declararam Libâneo e Pimenta (2011) que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho docente, o profissional formado no curso de Pedagogia, o pedagogo, não se

⁴⁰ De acordo com Saviani (2008a) a Pedagogia Social pode ser entendida como socialização do indivíduo e remete-se para a educação não-formal como trabalho social de caráter multidisciplinar no qual se insere o trabalhador social definido como o profissional da Pedagogia Social.

resume a ser docente. A esse respeito se pronuncia Franco (2012) ao estabelecer uma distinção entre o pedagogo e o professor. Conforme essa autora,

Uma das dissonâncias, no entanto, precisa ser evidenciada: os cursos de formação de pedagogos, a partir da legislação atual e por força desta, são obrigados a considerar que o pedagogo é o professor, ou de educação infantil ou de séries iniciais do ensino fundamental. Os estudiosos da ciência Pedagogia sabem que a similaridade professor-pedagogo não é correta. De modo geral, pode-se dizer que, ao professor, a tarefa prioritária é ensinar; já ao pedagogo, a tarefa primordial será a de discutir/refletir e organizar as condições para que o ensino possa realizar-se de maneira adequada, com alunos aprendendo, buscando o conhecimento, e com professores felizes e saudáveis. Está certo que o professor, para formar-se, precisa dos conhecimentos da ciência pedagógica, fundamentos da docência, assim como precisa dos conhecimentos disciplinares daquilo que vai ensinar. O pedagogo precisará dos conhecimentos da ciência pedagógica, de aproximações com os conhecimentos disciplinares, buscando especialmente aprofundar-se nos mecanismos que permitem processos de transposição didática, a fim de poder trabalhar com o coletivo de professores e auxiliá-los na construção/avaliação/reconstrução de suas práticas docentes (FRANCO, 2012, p.30).

O curso, pela sua trajetória histórica forma professores e deve fazê-lo, entretanto, deve propiciar também a formação de um profissional que esteja apto a atuar em outros espaços educativos que não estão circunscritos à escola e ao sistema educacional.

O perfil do profissional formado pelo curso de Pedagogia inclui a docência, mas, está além dessa. Para Franco (2008, p.124), o pedagogo durante o seu processo formativo “deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente”. Assim sendo, não se pode negar no curso de Pedagogia a formação do cientista da educação, um profissional que “é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa [...] aquele que procura conjugar teoria e a prática a partir da sua própria ação” (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

O pedagogo para Houssaye (2004)

[...] é um intelectual, desenvolve ideias em relação aos seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos. De certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e “pratica” o intelectual. Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer; é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um fazer da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema e um sentido. (HOUSSAYE, 2004, p. 25)

Ao tratarem da profissão de pedagogo (a), Pimenta e Severo (2021) afirmam que essa

possui um significado que se associa a uma expertise composta por saberes e práticas específicas; decorre de um movimento histórico que inspira novas possibilidades de inserção laboral, dentro e fora das escolas; e mobiliza-se pela defesa do princípio ético-político de educar para superar estruturas que atualizam sistemas de negação da condição humana (PIMENTA; SEVERO, 2021, p.14).

Na década de 1980, quando se discutia o processo de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, algumas iniciativas foram colocadas em prática e instituições optaram por inserir alguma ênfase nesses cursos. Esse foi, por exemplo, o caso da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) que, além de ofertar no diurno um curso de Pedagogia voltado para as habilitações, também ofertou no noturno, conforme registrou PED07S em sua entrevista, um curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, do qual 2 entrevistados (PED05P e PED11S) desta investigação cursaram.

No caso do curso de Pedagogia, o foco voltado especificamente para a educação escolar começou a ser repensando a partir do movimento dos educadores⁴¹, na década de 1980, quando se visavam reformas curriculares capazes de promover alterações na formação até então destinada aos educadores. Os documentos produzidos e disponibilizados pela ANFOPE no seu sítio eletrônico trazem os registros e elucidam acerca desses movimentos e das demandas relativas à formação dos educadores nesse período.

A ênfase na educação escolar também foi repensada ao considerar o contexto social contemporâneo em que a educação se fazia presente em diversos outros espaços, o que levou as comissões responsáveis pela elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia prever e incluir no texto do Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005) que antecedeu a Resolução CNE/CP Nº 01/2006 a formação para os espaços não escolares.

Nessa normativa a base de formação do pedagogo é a docência, o que instigou muitos currículos a enfatizar a formação para a docência, sobretudo, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, como se pode observar no depoimento de PED14C e como salientaram Evangelista e Triches (2008). Há um entendimento, conforme propõe Silva (2021) que a base do curso deve ser docência e a formação continuada seria o caminho para aprimorar o conhecimento e o exercício voltados para as demais funções. Para Saviani (2008a) a formação continuada também seria esse caminho.

Todavia, houve uma ampliação do campo de atuação do pedagogo, conforme declararam Pimenta *et al.* (2017, p. 18) ao afirmar que “[...] observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares”.

Neste sentido e ao considerar o contexto vigente defende-se a inserção da ENE nos cursos de Pedagogia, uma vez que segundo Severo (2017):

⁴¹ Conforme indicam Libâneo e Pimenta (2011) o marco do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo no ano de 1980.

A inserção da ENE no âmbito pedagógico constitui-se como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas. Por isso, é importante demonstrar o caráter pedagógico da ENE e ressaltar a sua importância para a promoção dos processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e se educar (SEVERO, 2017, p.130).

Além disso, como prescreve o autor,

[...] a ENE não serve apenas para representar interesses corporativos das instituições, mas, principalmente, para ativar processos de cidadania que dependem da formação, da participação e da integração sócio-política de pessoas e grupos nas esferas de luta pelos direitos sociais e por uma democracia efetiva (SEVERO, 2015, p.80).

Entretanto, mesmo com uma diretriz estabelecida em 2006, os dados obtidos nesta investigação ratificam que a formação para os espaços não escolares tem se demonstrado insuficiente ou não tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia. Nesses cursos se privilegia a formação para o exercício da docência e para o âmbito escolar, conforme dita a própria norma.

4.2.2.2 Das disciplinas que possibilitaram o contato com o campo de atuação profissional

As disciplinas que na percepção das pedagogas e do pedagogo possibilitaram o contato com o campo de atuação profissional escolar e de ENE seguem registradas na Tabela 20, a qual também explicita a frequência em que essas disciplinas foram mencionadas.

Tabela 20– Disciplinas que possibilitaram o contato com o campo de atuação profissional

Disciplinas	Frequência
Específicas da ENE e aquelas vinculadas ao conhecimento desse espaço	4
Fundamentos da Educação (Psicologia, História e Sociologia)	4
Ensino Religioso	1
Metodologias	2
Supervisão / Coordenação Pedagógica	5
Orientação Educacional	2
O papel do pedagogo	1
Inspeção Escolar	1
Gestão Escolar	2
Administração Escolar	1
Didática	1
Educação de Jovens e Adultos	1

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas

Foi possível perceber nos dados que mesmo o curso que frequentaram sendo, em sua maioria, voltado para o espaço escolar, algumas disciplinas pela sua natureza e finalidade, acabaram corroborando e dando suporte para questões alusivas aos espaços escolares e aos espaços de ENE. Aqui enquadram-se, principalmente, as disciplinas de Supervisão/Coordenação Pedagógica e de Fundamentos da Educação (Psicologia, História e Sociologia).

A gente tinha aqueles Fundamentos da Educação, inicialmente, da Psicologia, Sociologia, História da Educação, nos períodos iniciais e depois, a gente tinha muita parte voltada para a Metodologia, essa coisa da Psicologia que no meu curso a gente teve por 5 períodos que foi até muito interessante. Eu gostava da disciplina, é uma coisa que eu sempre gostei. E tinha depois assim, essa coisa do que era supervisão educacional e o que era orientação educacional. Uma coisa bem objetiva, bem voltada para a prática [...]. (PED02S)

Mais a Psicologia da Educação que trabalhou a questão do aprendizado do ser humano e isso poderia me dar uma atuação melhor dentro ou fora da sala de aula. [...]. A parte de Fundamentos da Educação como um todo, História da Educação, porque isso ajuda a gente refletir sobre outras formas de atuação mesmo e a Supervisão Pedagógica. (PED11S)

As disciplinas de Psicologia e Sociologia possibilitaram um olhar mais aprofundado sobre o ser humano, seu desenvolvimento, seus processos de aprendizagem e contribuíram para pensar a educação.

PED03S mencionou as contribuições dessas duas disciplinas para sua formação.

[...] é a que mais me motivava no curso que é Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, que é esse pensar a educação, sabe? Isso sempre me foi muito afim, sempre tive muita afinidade com essas reflexões, porém, metade do currículo era voltado para metodologias de ensino. [...] (PED03S)

O estudo de Gatti e Barretto (2009, p.122) evidencia nas ementas dos cursos de Pedagogia analisados “[...] antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia [...]”. O mesmo cenário é descrito por Gatti e Nunes (2009), as quais registram que há nos currículos dos cursos de Pedagogia uma preocupação em ofertar as teorias psicológicas e sociológicas que oferecem subsídios para contextualizar os desafios do trabalho nas diversas modalidades de ensino.

Outras disciplinas, como é o caso da Supervisão/Coordenação Pedagógica, Administração/Gestão, Didática e Metodologias contribuíram em virtude da própria atividade que o pedagogo desempenha.

Algumas disciplinas, como a Educação de Jovens e Adultos, além de se configurar como uma modalidade ensino, colaborou por relacionar-se com o público-alvo que o

pedagogo lida em espaços de ENE, no caso, os jovens e os adultos. Logo, essa disciplina torna-se significativa tanto para o espaço escolar quanto para os espaços de ENE, principalmente, os espaços de privação de liberdade.

Não tem assim especificamente não. Só a disciplina extra para a EJA porque parece que eles colocaram muito automático o pedagogo ir para a sala de aula. Eu tenho muitas colegas, inclusive, que estão na sala de aula. São poucas que foram por outros caminhos. Eu fui conhecer outros espaços quando eu me formei, na verdade. A gente tinha a disciplina de Supervisão/Coordenação Pedagógica, alguma coisa assim, mas, tudo sempre voltado para o espaço escolar. Aquela questão mesmo, ou o pedagogo está em sala de aula ou o pedagogo está cuidando de uma intervenção educativa, um aluno com dificuldade, aquele acompanhamento. Basicamente é isso, um apoio ao professor. Não tinha uma outra visão fora dali não [...]. (PED10P)

PED10P citou a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que na sua atuação profissional lida diretamente com o público adulto que é atendido em presídios e penitenciárias. Além dessa, fez referência à Supervisão/Coordenação Pedagógica e pontuou que as disciplinas citadas enfocaram mais os espaços escolares.

PED01S e PED09P elencaram disciplinas que se voltavam especificamente para os espaços de ENE. PED06P também o fez, contudo evidenciou uma disciplina que não era específica sobre o espaço de ENE, mas que possibilitou o contato com esse campo.

Mas teve disciplinas sim que abrangeu também a Pedagogia nos espaços não escolares (ENE) porque eu lembro que a gente fez um trabalho até em um hospital que tinha lá, neste sentido, sabe? Teve sim, algumas disciplinas, neste sentido. (PED01S).

Nós tivemos uma disciplina sim, que chamava Educação em Espaços não Escolares. A gente teve uma disciplina de 60 horas. A nossa instituição é uma universidade pública, sabe? Eu fiz a graduação em universidade pública e tinha uma única disciplina que falava sobre essas diversas áreas que o pedagogo poderia atuar, além do espaço escolar. A gente tinha uma aula por semana, eu não me recordo a professora. Não me recordo neste momento, mas a gente a tem no histórico escolar, a gente a identifica lá. É, discuti a questão do pedagogo empresarial, alguns textos, o referencial teórico foi apresentado. Nós tivemos também a menção a pedagogia hospitalar, eu fiz um estágio voluntário de 6 meses no hospital universitário da minha cidade, sem remuneração[...] E a professora indicava quem quisesse fazer para participar. Eu fiz. É, também ela fez menção à pedagogia do cárcere, na questão prisional. A que eu atuo, a socioeducativa, eu não me recordo se teve menção sobre ela não. Então as mais abordadas foram a empresarial, hospitalar e carcerária. (PED06P)

Foi nessa questão, teve a atuação do pedagogo nos hospitais, em empresas e na coordenação e na atuação como professor regente. A disciplina não era específica para Pedagogia Hospitalar, o tema era, se eu não me engano, Saúde da Criança e Desenvolvimento e a gente fez o estágio no hospital, mas, a disciplina não tinha esse nome. Já tem um tempinho que eu formei, então, não me recordo o nome certo da disciplina. (PED09P)

Em relação às disciplinas que abordaram os espaços de ENE sobressaíram nos relatos aquelas voltadas para a Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial e a Pedagogia do Cárcere. Além dessas, pode-se acrescentar os estudos acerca da Educação Social evidenciada por PED03S.

Essa pedagoga comentou acerca da sua busca por disciplinas que contemplassem os estudos acerca de espaços distintos do Escolar. Segundo PED03S, não havia no seu curso nenhuma disciplina voltada para os espaços de ENE e ao buscar a disciplina de Psicologia Social acabou se deparando com os estudos acerca da Educação Social, sendo estimulada, inclusive, para se inserir em espaços de ENE.

É, eu acho que o currículo da Faculdade de Educação da UFMG sempre foi muito restrito em questão de espaços não escolares. Não tinha nenhuma disciplina. Eu estou aqui pensando se eu lembro de alguma que contemplava essa questão dos outros espaços. Eu tive a experiência com esse professor Walter Ude que era Psicologia Social e aí, portanto, ele levantava essa bandeira, numa disciplina que nem era de Educação Social. Era uma disciplina de Psicologia e por ser uma vertente de estudo dele, ele colocava na ementa, estudar esse espaço, por exemplo, de educador social. Ele levou pessoas com essas experiências para relatar para gente e trocar essas informações. Logo no segundo, terceiro período. Então, eu acho que também me abriu muito por aí. Já entrei sem querer ser professora e vem o professor que desperta, que diz, olha, sim, pode ser que você tenha outra atuação aqui possível. E eu segui nesse quesito, mas é, no currículo mesmo, não tinha disciplinas voltadas para espaços não escolares. Eu não lembro de nenhuma, a não ser as optativas que a gente podia buscar dentro da FAE e a gente podia, de certa forma, procurar por outras disciplinas ou formações que não fossem só o contexto escolar. [...] (PED03S)

De acordo com Severo (2017, p.155)

É fundamental que as disciplinas sobre ENE estejam relacionadas com o conjunto de componentes do currículo, a fim de que a abordagem da ENE não se resuma a uma simples descrição da dinâmica educativa nesses espaços e, assim, produz uma integração de saberes que promove o reconhecimento das dimensões teóricas e práticas do trabalho pedagógico não escolar em seus múltiplos nexos psicológicos, históricos, filosóficos, sociológicos, didáticos etc.

Alguns participantes registraram a ausência de disciplinas que poderiam favorecer o contato com o campo da ENE. Como nos disse PED14C que se formou em 2013, na vigência da atual diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia e, ao relatar acerca do seu processo formativo registrou a ausência da discussão sobre os espaços de ENE. Segundo ela, não houve disciplinas, nem tópicos especiais e nem estágio. Nada na sua graduação contemplou essa discussão. E esse foi o questionamento que ela se fez quando ingressou em um espaço de ENE.

Os dados evidenciados pelas pedagogas e pelo pedagogo indicaram as disciplinas que possibilitaram um contato com o campo de atuação profissional dos pedagogos. Como se

pode constatar, em alguns casos essas estavam completamente voltadas para os espaços escolares dado o contexto da época em que se formaram. Em outros, foi possível observar a oferta de disciplinas que enfocavam os espaços de ENE.

Os achados sinalizaram que as disciplinas referenciadas colaboraram de alguma forma pela sua natureza e propósito, contudo, algumas delas que foram direcionadas, exclusivamente, para a atuação na educação escolar não dispensam um enfoque mais amplo. É preciso, neste sentido, considerar o trabalho pedagógico de forma mais abrangente, como apontou Severo (2017).

Essa amplitude busca contemplar, por exemplo, um estudo do público-alvo que se insere nos espaços de ENE, acerca desses ambientes e de suas metodologias que diferem do espaço escolar e das relações que são construídas nesses espaços. Essas questões ganham visibilidade nos relatos e serão abordadas mais à frente quando tratarmos da atuação profissional das pedagogas e do pedagogo em espaços de ENE.

4.2.2.3 Do estágio

Quanto ao estágio, os dados nos mostraram semelhanças quanto à oferta de disciplinas que tratam dos espaços de ENE no curso de Pedagogia. Ou seja, assim como há nas disciplinas essa ausência de discussão sobre a possibilidade de inserção do profissional de Pedagogia nos espaços de ENE, acerca do seu trabalho nesses ambientes, das características desses e do público atendido, o mesmo também aconteceu em relação ao estágio. Nessa análise há de se considerar o tempo histórico em que a graduação foi realizada. Logo, nem sempre os estágios estavam voltados para os espaços de ENE.

Poucos entrevistados tiveram a oportunidade de realizar o estágio em espaços de ENE. Do total de pedagogos entrevistados apenas 06 (PED01S, PED03S, PED06P, PED07S, PED09P e PED13P) se inseriram em espaços de ENE por meio do estágio obrigatório, remunerado ou voluntário. A maior parte das instituições em que as pedagogas e o pedagogo se formaram priorizou o estágio na escola, na área da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Outras instituições por sua vez propiciaram o estágio na Supervisão e nos cursos de Magistério e em outras funções, segundo a oferta das habilitações e da ênfase dada no curso. Esse é o caso da PED02S e PED06P que fizeram estágio conforme as funções que poderiam atuar e de PED11S que cursou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso.

Todos, só os obrigatórios. Eu já trabalhava, então ficou difícil para mim. Eu trabalhava o dia inteiro e aí era os obrigatórios e olhe lá. Rsss. Não tive outros não. Eu fiz em escolas de nível fundamental I. Fiz no próprio curso de Magistério, lá no Instituto de Educação. [...] E fiz em escolas da rede municipal, porque eu era concursada de Contagem nessa época, sabe? Então eu fiz estágios em escolas da rede municipal de Contagem também. Supervisão fiz. Eu fiz todos os estágios, tudo certinho. Tanto que depois eu comecei a trabalhar na supervisão lá em Contagem, depois que eu formei, sabe? (PED02S)

[...], eu acho que a partir do segundo período eu lembro que a gente fez uma visita a uma Escola de Educação Inclusiva para Altistas. E aí já começou a fazer os estágios. Essa visita ela foi computada na carga horária de estágio obrigatório. A partir do segundo período eu me recordo que a gente já começou a fazer sim os estágios obrigatórios. A universidade dava essa abertura pra gente, no caso, eu que já trabalhava, a gente já começar antes os estágios, no momento em que estava sendo dada as disciplinas, a gente já fazia o estágio paralelamente e computava essas horas. [...] teve mais de um estágio na área da regência de 1ª à 4ª série, era estágios por exemplo de Língua Portuguesa, estágio de Matemática. Então assim, era por disciplina essa carga horária. Da supervisão também eu me lembro que a gente ficou por mais de 3 meses acompanhados por supervisor escolar. Orientação também. Tem menos profissionais na minha cidade, mas a gente tinha que cumprir essa carga horária. Eu só não me recordo da gestão. Gestão escolar nós não fizemos o acompanhamento não. O inspetor escolar também, o analista. Eu fiz o estágio de mais de um mês na Superintendência de Ensino acompanhando o inspetor escolar. Não teve nenhum estágio obrigatório na minha grade curricular de espaço não escolar não. Todos os estágios que eu exerci foi no espaço escolar que era os obrigatórios para atuar enquanto regente de turma, professora de séries iniciais e acompanhando supervisores e gerenciadores educacionais. Todos em ambiente escolar, nenhum estágio foi obrigatório no espaço não escolar. [...]. (PED06P)

O curso contemplava bastante um período longo de estágio. A gente começou a fazer o estágio no quinto período. A gente teve um ensaio no quarto período. A gente fez visita às escolas no quarto, mas, como um trabalho acadêmico mesmo e no quinto a gente começou com os estágios obrigatórios. Os não obrigatórios eu comecei bem no início do curso mesmo, no segundo e no terceiro período e foi em escola. [...] Por incrível que pareça a maior parte do estágio foi direcionada para a Educação Infantil e séries iniciais. Fiz o estágio também para Ensino Religioso. Se eu não me engano, foram em dois períodos eu tive que fazer bastante horas, muitas horas de Ensino Religioso. E na parte de gestão, ficou mais para o final do curso que eu fiz a de Supervisão/Coordenação Pedagógica, mais para o finalzinho do curso mesmo. (PED11S)

No que tange às habilitações, o Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) instituiu a obrigatoriedade do estágio para cada uma das habilitações que fossem cursadas, o que no entendimento de Bissolli da Silva (2006) possibilitava ao acadêmico uma vivência na sua especialidade de formação.

PED14C já se formou na vigência da atual diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia e não realizou estágio em espaços de ENE, apenas nos espaços escolares. Segundo ela,

Não curricular, eu fiz estágio na Secretaria Escolar. Fiz estágio na Educação Infantil. Agora, os obrigatórios fiz na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Alfabetização, EJA, Gestão. O estágio começou no segundo período e eram 45 horas de estágio em cada semestre até o final do curso, o oitavo período. O estágio da gestão teve foco na

Direção. Eu acompanhei um diretor de escola. No espaço não escolar não fiz estágio nem curricular e nem não obrigatório. (PED14C)

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) trata do estágio nos artigos 7º e 8º. No inciso II do artigo 7º informa o total de horas a serem cumpridas e as áreas que serão contempladas, a saber: “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;” (BRASIL, 2006, p.4).

Neste inciso observou-se uma abertura para que os espaços de ENE deixem de ser contemplados no estágio já que a prioridade desse está voltada para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, segundo a Resolução, outras áreas específicas poderão ser contempladas também desde que conste no projeto pedagógico da instituição. Essa forma de tratamento estabelecida pelas diretrizes ao mesmo tempo em que confere autonomia para a instituição definir as ênfases da formação também traz implicações para essa. Ao priorizar determinada área, outra deixa de ser contemplada e o pedagogo não se forma em sua totalidade, ocasionando a redução da Pedagogia à docência, por exemplo.

O artigo 8º por sua vez já trata da integralização de estudos em conformidade com o projeto pedagógico da instituição. O inciso IV faz referência ao estágio.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p.5).

Analizamos que embora o inciso IV tenha mencionado os ambientes não escolares apenas no preâmbulo, entretanto, ao citar as áreas, as escolares foram desmembradas e novamente há o destaque para a realização do estágio, prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os incisos e os artigos referenciados podem sinalizar os indícios pelos quais PED14C não realizou estágio nos espaços de ENE, embora tenha se formado na vigência da atual diretriz.

Algumas pedagogas como PED01S, PED09P e PED13P tiveram a oportunidade de realizar o estágio em espaços de ENE, pois, nos cursos que fizeram havia a previsão de realização do estágio nesses *loci*.

PED01S salientou que

O estágio ele prioriza mais a questão da docência. A gente tinha uma carga horária grande para estar acompanhando, principalmente, Educação Infantil, mas, principalmente, o Ensino Fundamental, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Teve uma carga horária pequena pra gente atuar em espaços não escolares ou nessa área da gestão, mas é pequena. A carga horária maior é da docência mesmo. Ele não era durante todo o curso não. Era mais para o final mesmo. Não, é uma carga horária grande. Não era uma carga horária pequena não. Eu acho que a gente começava, foi no quinto período, se não me engano. E tinha sim professores acompanhando, tinha que fazer trabalhos, o professor supervisionando o estágio. Tinha trabalhos que a gente tinha que entregar depois, os relatórios. Mas assim, eu lembro que grande parte do estágio foi na área da docência mesmo, principalmente, específico para Matemática nos anos iniciais, Português nos anos iniciais. Tinha muito isso, disciplinas específicas nos anos iniciais. (PED01S)

O excerto de PED01S além de evidenciar o foco do estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ilustra, assim como o relato dado anteriormente por PED06P, um estágio com foco em disciplinas específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já a pedagoga PED09P realizou estágios obrigatórios em espaços escolares e espaços de ENE e ressaltou os espaços pelos quais passou bem como as atividades que foram desenvolvidas ao longo desses estágios.

Os estágios foram a partir do meio do curso em diante e nós tivemos o estágio na coordenação, o estágio de regente de turma na sala de aula mesmo nos anos iniciais e na Educação Infantil. O estágio obrigatório no hospital, como pedagogo hospitalar e pedagogo empresarial a gente fez também um estágio obrigatório. [...]. Eu fiz o estágio que foi complementar na Polícia Florestal de Lavras porque lá tem o espaço que chama Ecolândia que recebe as crianças da escola para conscientiza-los sobre a educação no trânsito. Eles solicitavam estudantes da Pedagogia para auxiliar eles na atividade com as crianças lá. Eles faziam excursão. As escolas da cidade passavam uma tarde na Polícia Rodoviária e Florestal e a gente fazia o estágio lá. [...]. Foi estágio na escola, Educação Infantil e Ensino Fundamental, na coordenação, o pedagogo empresarial e o pedagogo hospitalar. O estágio na Ecolândia não foi um estágio obrigatório. O único que eu consegui fazer que não foi obrigatório foi esse por causa do meu horário de não conseguir ter disponibilidade para me empenhar mais no curso, sabe? [...] No hospital, a gente estava na parte da Pediatria. Como a cidade não é muito grande, teve dias de estágio sem ter paciente internado na ala da Pediatria e a gente ficava lá fazendo relatório de meses anteriores, mas, quando tinha criança internada a gente elaborava atividades para que elas pudessem fazer lá no leito mesmo. Se a gente tivesse mais tempo a proposta era que pesquisasse em qual série, a gente fazia isso, antes de começar a gente imprimia umas atividades no dia mesmo, na hora e cada semana era uma surpresa, era paciente diferente. Às vezes, já tinha trocado, já tinha ido embora. A gente perguntava qual série que a criança estava, terceira série, quarta série. A gente perguntava o que eles estavam aprendendo e a gente tentava dar uma sequência na atividade que eles estavam aprendendo na escola, mas, também muito superficial porque não era todo dia e

dividia a turma do estágio na sala de aula de cinco alunos então, uma turma estava no hospital, outra turma estava na empresa. A gente foi no asilo também. A gente fazia estágio no asilo que era também atividades educacionais, pedagógicas com os idosos, como atividade laborativa de estimular o raciocínio, coordenação motora deles. [...]. No hospital a gente tentava dar sequência na atividade da escola com o paciente na parte educacional. Na empresa era mais a questão de gestão, de palestra de trabalho em equipe, entrevista, currículo a gente analisava. Era nessa parte mais burocrática da parte da empresa. E no asilo, era tipo educação infantil no asilo. Tentar levar atividades lúdicas para a gente trabalhar com os idosos. [...]. Mas essa parte do estágio em espaço não escolar foi um semestre e a gente revezava durante a semana. Não foi um semestre inteiro em um lugar, a gente passava por muitos lugares durante um mês. Era isso mesmo, a gente fazia um rodízio. Dividia a turma e cada semana uma turma estava em um lugar. Se essa semana eu estava no hospital, na semana que vem eu ficaria no asilo e outra estaria na empresa. (PED09P)

Assim como PED13P teve a oportunidade de se inserir em vários espaços ao realizar os seus estágios durante o curso. Ela também vivenciou outras experiências que foram computadas como estágio como pode ser observado no excerto abaixo:

Tinha os estágios obrigatórios e os não obrigatórios. Eu fui em creches, também em escolas de anos iniciais. Fiz estágio na APAE, na cidade vizinha. Naquela época a gente não sabia ainda do pedagogo no sistema prisional. Também fiz no hospital lá em Uberlândia, onde tinha um pedagogo também. Tive oportunidade de, não era obrigatório, mas aí você começa a se desafiar. Eu reunia na minha casa algumas pessoas analfabetas que se diziam, hoje nem se fala mais que eram aquelas pessoas que como se fossem parcialmente alfabetizados, mas que não é. Eu reuni e comecei a trabalhar com eles o método Paulo Freire. A palavração. E foi muito interessante, foi um desafio enorme. Pessoas que nem conheciam as letras do alfabeto, vogais, consoantes, não desenhavam o nome, em três meses já estavam lendo com fluência, fazendo interpretação de textos. [...] Todos eles foram alfabetizados através da palavração. E contava como estágio obrigatório, tinha que fotografar, fazer relatório e eu fiz isso na minha casa. [...] E fiz também um trabalho com uma pessoa com cegueira. A pessoa ia para a minha casa. O estágio foi durante todo o curso, desde o primeiro semestre até o oitavo semestre. Foram 4 anos. Então, deixava-se muito a vontade do aluno, da disponibilidade do aluno. Você tinha aquela carga horária a ser cumprida em cada semestre, mas, não especificavam, você tem que fazer em dois meses. Não. Eu tinha seis meses para fazer aquela carga horária, mas, eles determinavam. Nesse semestre você vai atuar em tal área. [...] No próximo você vai ter que ir para dentro de uma empresa para ver como funciona e como o pedagogo pode atuar nesse ambiente. [...] Na empresa já era um outro leque. Foi trabalhar a questão de recrutamento, seleção de pessoal para ingressar na empresa. Você fazia entrevistas, analisava cada entrevista que era feita, ajudar na seleção de pessoal, qual seria o melhor perfil. (PED13P)

Além dos estágios obrigatórios em espaços escolares, PED06P realizou estágio voluntário em um hospital universitário. Ela comentou acerca das atividades de acompanhamento escolar que desenvolveu, as quais são bem similares às apresentadas por PED09P. PED06P afirmou que:

O estágio voluntário ele surgiu no hospital porque foi justamente na época que a gente estava tendo a disciplina que se criou a pedagogia hospitalar no nosso hospital universitário. Abriu um espaço da pedagogia hospitalar e o hospital convidou o curso de nossa universidade a participar da abertura desse espaço. Nesse estágio, nós

tivemos uma semana de capacitação. Eu me lembro que a gente tinha sempre a manhã ou era uma tarde. Aí tinha várias profissionais do hospital e professores que davam palestras, falavam sobre espaço hospitalar, como envolvia a pedagogia naquele espaço. Tinha uma pedagoga responsável. Ela que elaborava o Projeto Político Pedagógico, ela que orientava os estagiários. No caso, na época, a maioria era voluntário. Tinha dois estagiários de pedagogia que era remunerado. E aí a gente fazia, sempre era atividade de roda de conversa, tinha brinquedoteca, as crianças iam para brincar, nós contávamos histórias. As atividades também de cunho de acompanhamento escolar também eram feitas no leito da criança ou do adolescente. A gente ia até o leito para ajudar realizar quando a escola encaminhava ou se criança conseguisse chegar até o espaço da pedagogia hospitalar a gente fazia naquele espaço. Era como se fosse uma sala de aula dividida com a brinquedoteca. Então, a gente fazia esse tipo de acompanhamento. À noite a gente atendia os pais, fazia uma roda de conversa com os pais, iam com as crianças, a gente trazia assuntos sobre a importância da escola, relação pai e filho e ficava discutindo em roda de conversa mesmo com esses pais e essas crianças. (PED06P)

Três pedagogas (PED03S, PED07S e PED06P) realizaram estágio remunerado em espaços de ENE.

PED06P foi uma das pedagogas que mais vivenciou experiências de estágio em espaços distintos. Além dos estágios obrigatórios realizados em várias funções nos espaços escolares, ela realizou estágio voluntário no Hospital e um estágio remunerado na Fundação Hemominas, ambos espaços de ENE. Segundo ela,

Eu tive aquele estágio, também era um estágio remunerado, é, no Hemominas, também atuando enquanto na área da pedagogia, na captação de doadores. Eu trabalhei diretamente com a pedagoga, nessa parte de palestras, orientações, captar doadores para poder participar do Hemominas. Trabalhei 1 ano nesse estágio. Seria a pedagogia hospitalar também. Lá é considerado como Pedagogia Hospitalar. (PED06P)

PED07S durante a sua graduação realizou estágio remunerado na própria instituição em que atua hoje. Ela destacou que “o estágio na ESP surgiu a partir de uma colega minha que já trabalhava lá, já conhecia o espaço, o ambiente e ela soube dessa nova vaga e comentou comigo. O pré-requisito era ser estudante de Pedagogia e ter experiência com Informática. Só isso.” (PED07S)

PED03S fez estágios obrigatórios em espaços escolares e realizou estágio remunerado no Ministério Público de Minas Gerais, na Promotoria de Infância e Juventude. Segundo ela,

[...] eu fiz um processo seletivo para atuar, enquanto estagiária de Pedagogia, no Ministério Público de Minas Gerais. Fiquei lá 1 ano e meio também. Fiz o estágio no atendimento ao público, na Promotoria de Infância e Juventude. Hoje eu acho que é até criado um *call* educação, um centro especializado em educação, mas, na época, a Promotoria de Infância e Juventude tinha um setor, chama setor técnico de educação que tinha 2 a 3 pedagogos que atuavam nas questões educacionais dos menores em conflito com a lei, ou alguma questão de infrequência na escola, demanda de conselho tutelar. Então eu fiz meu estágio, 1 ano e meio de estágio nas questões de garantia de políticas públicas no setor de educação, dentro da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude. (PED03S)

Os dados apresentam indícios de que é o próprio licenciando visando aprofundar o conhecimento sobre os espaços de ENE, muitas vezes, é quem faz essa busca pelo estágio. O relato da pedagoga PED03S ilustrou essa questão em relação à busca pelas disciplinas que propiciassem maior conhecimento sobre os espaços de ENE. O mesmo procedimento foi adotado no que concerne ao estágio e a outros meios de obter conhecimento sobre esses espaços.

Pretto e Portelinha (2022) abordaram a contextualização histórica acerca do estágio nos cursos de formação profissional. Essas autoras destacam a dimensão do estágio como ato formativo e como trabalho.

Para Pretto e Portelinha (2022, p.185),

A legislação vigente do estágio no Brasil, a Lei n.º 11.788/2008, definiu duas modalidades de estágio, sendo elas: o estágio obrigatório também denominado estágio curricular, por se tratar de uma atividade curricular obrigatória nos cursos de formação profissional, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, e o estágio extracurricular, ou estágio não obrigatório, aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida ou não à carga horária regular obrigatória. Esse último, por sua vez, pode ser remunerado ou não. Assim, o estágio remunerado pode ser considerado uma particularidade do estágio não obrigatório. [...]

Pimenta (1995) considera o estágio um componente curricular que constitui uma atividade e não uma disciplina. No entendimento dessa autora, o estágio “é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente” (PIMENTA, 1995, p.63).

O estágio curricular configura-se também como uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.45). O propósito dessa atividade é “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar” (PIMENTA, 1997, p.13-14).

Por sua vez, o estágio não obrigatório, segundo Pretto e Portelinha (2022, p.195),

[...] se apresenta no contexto das formações acadêmicas de forma opcional, inserindo-se dentro dos espaços educativos com a finalidade de promover o acesso ao conhecimento via experiência, ou com a finalidade de cunho financeiro, no provento de recursos para dar continuidade aos estudos.

Xer e Militão (2022) realizaram uma pesquisa que teve como objeto de estudo o estágio remunerado. Essas autoras tecem alguns apontamentos acerca desse tipo de estágio, principalmente, em relação a sua finalidade e ao acompanhamento do estagiário. Os dados

que as autoras evidenciam são relevantes para pensar a forma como o estágio remunerado se realiza. Esse tipo de estágio deve ter um caráter formativo e um supervisor para acompanhar e orientar o estagiário, contudo, como indicado por Pretto e Portelinha (2022), muitas vezes o estágio remunerado é uma forma de atender às necessidades financeiras do estudante ou das instituições suprirem a falta de mão de obra qualificada. Desse modo, segundo Xer e Militão (2022), essa prática não agrega valor para a formação do estagiário e a formação se torna esvaziada da teoria.

A partir das ideias de Pimenta (1995; 1997) e de Pimenta e Lima (2012) constatou-se que o estágio, principalmente, o obrigatório, possibilitou às pedagogas e ao pedagogo conhecimento do seu campo de atuação, sobretudo, da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que foram as áreas de estágio mais enfatizadas pelos cursos e quando o curso previa alguma habilitação e/ou ênfase.

Entretanto, menos da metade dos entrevistados, 06, conseguiu se aproximar das realidades dos espaços de ENE por meio do estágio. Esses espaços em que os estágios foram realizados estavam relacionados às áreas da Saúde (Pedagogia Hospitalar), Organizacional (Pedagogia Empresarial), Assistencial (Asilo) e Jurídica (Ministério Público).

Ao se referirem à Lei nº 11788/2008, Pretto e Portelinha (2022, p.189) destacaram que nela “configuram-se a modalidade de estágio enquanto possibilidade de inserção na prática e de percurso formativo, a preparação para o trabalho produtivo, o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular”.

Se o estágio possui o caráter formativo (XER; MILITÃO, 2022; PRETTO; PORTELINHA, 2022), é uma forma de aproximação das realidades profissionais como salientou Pimenta (1997) e se constitui um meio dos futuros profissionais apreenderem a realidade e visualizarem o pedagogo em cena no cotidiano de sua profissão, como os acadêmicos poderão se aproximar desse *locus* e refletir sobre suas especificidades e a atuação profissional se em muitos cursos o estágio em espaços de ENE nem é contemplado?

“[...] Como dispositivo que dinamiza a relação entre teoria e prática, o estágio deve ser um foco de convergência curricular e se espalhar para cenários práticos que contemplem a sala de aula na escola, mas também outros âmbitos profissionais [...]”, conforme preconizam Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 65).

Os dados já indicaram a necessidade do conhecimento teórico acerca dos espaços de ENE, entretanto, não basta apenas tratar da teoria. A prática também se faz necessária. O profissional que teve pouco contato e desconhece a realidade do seu futuro campo de atuação certamente não terá condições de fazer intervenções nesse.

No entendimento de Franco (2008, p.78) “a prática deverá fecundar as teorias e estas iluminarem as práticas [...]”. Para Saviani (2008a), teoria e prática são importantes e se configuram como elementos indispensáveis no processo pedagógico.

Saviani afirma que:

[...]. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-se coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. [...] (SAVIANI, 2008a, p.126).

Não obstante, os dados demonstraram outras formas que os licenciandos possuem de acessarem o seu futuro *locus* de atuação profissional que ultrapassam o estágio curricular obrigatório. Deste modo, o conhecimento desses espaços pode ocorrer por meio de estágios remunerados e voluntários como nos casos de PED06P, PED03S e PED07S.

Na atual conjuntura, a forma referenciada não exime as instituições de ensino superior de propiciar o conhecimento teórico e prático acerca dos espaços de ENE, seja por meio de disciplinas, do contato com o futuro *locus* de atuação ou a partir de outras estratégias possíveis traçadas pelas universidades. Neste sentido, reafirma-se a necessidade e urgência de se incluir nos cursos de formação a discussão dessa temática e a realização do estágio em espaços de ENE.

4.2.2.4 Das atividades acadêmicas complementares

As pedagogas revelaram que, além dos estágios, tiveram outras formas de adentrar no campo de atuação profissional por meio das atividades acadêmicas complementares. No estudo que realizaram, Gatti e Barretto (2009, p.120), definem essas atividades como “[...] atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: Atividades Científico-Culturais, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural etc.”

Cinco pedagogas relataram a respeito dessas atividades e de suas contribuições para a sua formação profissional. Entretanto, o pedagogo não teve tantas oportunidades, pois como já trabalhava em uma escola suas experiências formativas ficaram restritas ao ambiente dessa.

De acordo com os dados obtidos foi constatado que a realização de trabalhos em espaços de ENE, a participação em eventos (seminários, congressos, palestras etc.) e em projetos de extensão, iniciação científica possibilitaram o conhecimento acerca dos espaços de ENE e uma aproximação com esse campo profissional.

PED01S fez menção aos trabalhos que foram realizados nos espaços de ENE. Segundo ela,

Pois é. Na verdade, assim, se for falar especificamente da Pedagogia, eu acho que envolveu muito os trabalhos que foram feitos nesses espaços não escolares. Porque foi a partir daí que me deu esse interesse em trabalhar em outras áreas que não fosse a escola. [...]. Eu queria pensar a educação através de outros olhares, de outras instituições que não fosse específico a escola. Então a gente teve a oportunidade, um trabalho em grupo. A gente fez um trabalho muito bacana no hospital, lá no hospital pediátrico de internação. E eu achei muito bacana isso, sabe? Então assim, a minha experiência ela vem muito, no período da Pedagogia, veio muito dessa atuação por fazer esse trabalho nessa área hospitalar, da Pedagogia Hospitalar. Mas, eu não tive outra oportunidade de estar em outros espaços que não fossem ou a escola ou o hospital quando eu estava na graduação. Eu não atuei em outro lugar nesse período da graduação. (PED01S)

O relato dessa pedagoga demonstrou que outras formas de obter contato com o campo de atuação profissional possibilitam não apenas se apropriar dos conhecimentos inerentes a esse *locus*. Essa proximidade e o acesso ao campo por diversas vias corroboraram para ampliar o conhecimento dos acadêmicos acerca dos espaços de atuação do pedagogo que se situam além da docência e extrapolam o campo escolar. No caso dela, essa aproximação foi determinante para influenciar sua decisão acerca do seu futuro campo de inserção profissional. PED01S hoje atua como pedagoga em um hospital.

O depoimento supracitado também nos aponta dados referentes ao tratamento dispensado ao conhecimento desses espaços. Como ela disse, durante a sua graduação, foi possibilitada a vivência em apenas um espaço de ENE, no hospital.

PED11S evidenciou em seu depoimento a contribuição relativa à participação em eventos. Ela declarou que

Teve alguns seminários. A PUC fazia a semana do Pedagogo, a Semana da Pedagogia e nessa semana tinham palestras, seminários e outros pedagogos eram chamados para se apresentar. Inclusive, eu tive o maior contato e interesse quando eu fiquei conhecendo a questão da Pedagogia Hospitalar. Porque eu já tinha o interesse e nessa semana teve uma pedagoga lá falando a respeito da Pedagogia Hospitalar, da Pedagogia Empresarial. [...] Eu tive mais interesse por causa de Seminários. Esse foi o contato que eu tive na Faculdade. (PED11S)

Para essa pedagoga, os seminários e eventos similares se constituem uma forma de obter o conhecimento do campo, das especificidades inerentes à profissão e a determinados espaços de ENE em virtude das experiências que são compartilhadas pelos profissionais que já atuam na área e possuem legitimidade para abordar o tema demandado. PED11S registrou que já possuía o interesse pela Pedagogia Hospitalar e que esse aumentou em função desses seminários.

O depoimento de PED11S também faz referência à Pedagogia Hospitalar e à Pedagogia Empresarial. Com base no depoimento de PED11S, acrescido do relato anterior de PED1S e considerando também os achados em relação aos estágios, conclui-se que essas são duas temáticas frequentes na abordagem relativa aos espaços de ENE.

De acordo com o artigo 43 da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), uma das finalidades da educação superior é “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Por sua vez, o artigo 53 designa como atribuição das universidades “III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;” (BRASIL, 1996).

PED03S e PED10P mencionaram as atividades de extensão como outra forma de obter contato com os espaços de ENE. PED10P participou, na qualidade de voluntária, de um projeto de extensão sobre a identidade da população do congado. PED03S participou do Projeto de Extensão Guanabara e discorreu sobre sua experiência vivenciada.

Então, desde o terceiro período, me incluí no estágio num projeto social que era de extensão da UFMG, um projeto chamado Guanabara que atendia crianças extra turno com atividades, de por exemplo, de inclusão digital que era a minha área de atuação, atividades de reforço e de alfabetização, esportes, artes, entre outras atividades. Então me inseri neste projeto. Fiquei, acredito que 7 meses, mais ou menos, atuando nesse espaço. [...]. E aí, nos 4 anos de curso era essas duas experiências [de estágio e de extensão] com outras experiências mais rápidas em abrigo, com atividades também extracurricular e extraescolar em abrigos de Belo Horizonte [...]. Era um projeto de extensão da UFMG, da Faculdade de Educação Física da UFMG, da Escola de Educação Física. Ele era coordenado pelas professoras de lá. Ele tinha um patrocínio, a questão financeira, ele era financiado pelo Instituto Ayrton Senna. Então a coordenação era de dentro da Escola de Educação Física, não era exatamente por um pedagogo e tinha uma pedagoga que fazia a coordenação dos estagiários voltados para a inclusão digital e da pedagogia que era uma pedagoga, até eu acho, da FAE hoje. Ela era da FAE. Acho que Suzana. Não me lembro o sobrenome, mas, era Suzana. Então o projeto ele tinha 4 pilares: trabalhava com a questão da inclusão digital, que eu era estagiária na verdade da inclusão digital, então eu fazia o trabalho com os alunos. Eram alunos, aqui no Campus, eles atendiam alunos de escolas públicas da redondeza, da região da Sumaré, da região da Vila São José, que eu lembro que tinha. E aí, esses alunos iam para a escola, por exemplo, de manhã, iam ao projeto 3 vezes por semana, à tarde. E aí eram atendidos na questão de esporte, atividades esportivas, atendimento em

saúde bucal e médico, tinha estagiário da área de medicina, tinha estagiária da odontologia, que acompanhavam a questão de saúde das crianças, que acompanhavam essa questão da saúde das crianças. É, o pessoal das atividades físicas, os alunos, vários esportes, os alunos da Educação Física. O apoio pedagógico se pautava em atividades de reforço e alfabetização. Atividades de leitura, contação de histórias e aí tinham mais estagiários de Pedagogia que trabalhavam diretamente com essas atividades e tinha também atividades de artes que era o pessoal das artes plásticas lá da UFMG, da Belas Artes que trabalhava também com atividades lúdicas, atividades de eu não me lembro muito bem assim especificamente, mas, desenho, pintura, essa inclusão de artes. É, o projeto, ele tinha uma sede aqui na Pampulha, no campus da Educação Física, funcionava lá. Os espaços físicos utilizados era o de lá. Atendia mais ou menos umas 60 crianças aqui. E a outra sede dele era no bairro Guanabara, em Betim. Eu acho que, pelo que eu entendo, surgiu lá o projeto e fez um elo aqui com a UFMG. Então, existia um campus em Betim, que eu fui algumas vezes, no sábado tinha um trabalho lá também. Lá era terça, quinta e sábado e era a mesma atividade também no bairro que era de periferia em Betim, perto da FIAT Automóveis. E a gente fazia as mesmas atividades que existiam aqui no campus, existiam lá também na unidade de Betim. E aí, é isso que eu me lembro do projeto em si. (PED03S)

O excerto citado demonstra que a extensão também constitui uma via de formação profissional, uma vez que propicia ao graduando o contato com a realidade social e ele consegue participar e visualizar como se desenvolvem as atividades naquele espaço, o tipo de atividade ofertada e as peculiaridades do público atendido.

O depoimento também indica o desenvolvimento de um trabalho coletivo e multidisciplinar, uma vez que há profissionais de distintas áreas atuando. Além disso, é possível constatar que houve uma articulação entre a pedagogia e a outra área (Educação Física) para a oferta do projeto de extensão. Teve a previsão de um pedagogo para acompanhar a atuação dos estagiários de Pedagogia e inclusão digital. Ou seja, a educação se fazia presente e estava vinculada a outras áreas com vistas a propiciar a formação.

O apoio pedagógico realizado pelos estagiários de Pedagogia estava voltado, segundo PED03S, para as atividades de reforço, alfabetização, leitura, contação de histórias e inclusão digital.

No relato de PED03S é possível constatar na ação de extensão proposta o vínculo entre os processos formais com aqueles não formais em espaço distinto do escolar ou em outras palavras, as “práticas consideradas formativas situadas fora da escola” (SEVERO, 2017, p.136) que conceitua a educação não escolar.

Conforme registra Severino (2007, p.32), [...] a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, [...]”.

PED14C mencionou que atuar como bolsista e voluntária em diversos projetos contribuiu para acessar seu campo de atuação profissional.

Eu tive as bolsas e tive contato com os espaços de atuação do pedagogo. Eu tive bolsa de Iniciação à Docência, eu tive bolsa de treinamento profissional, eu atuei como voluntária no Laboratório de Alfabetização que a gente ia fazer a atuação em uma escola da prefeitura da cidade. Eu acho que foram as bolsas mesmo. Todas as bolsas eram de projeto de pesquisa, só o PIBID que era o Programa de Iniciação à Docência [...] (PED14C).

A atual diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) prevê as atividades complementares no artigo 7º e 8º. O inciso III do artigo 7º prevê a oferta de “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” (BRASIL, 2006, p.4).

O artigo 8º faz referência às formas de integralizar esses estudos no projeto político pedagógico, a saber:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; (BRASIL, 2006, p.4)

A partir dos dados levantados conclui-se que há distintas outras formas do acadêmico acessar seu futuro campo de atuação profissional, dentre essas, as atividades acadêmicas complementares. Essas atividades quando ofertadas e vivenciadas pelos graduandos certamente enriquecem e possibilitam uma formação mais abrangente.

Todavia, é relevante questionar se a formação para atuar nos espaços de ENE poderia ter lugar apenas nas atividades acadêmicas complementares. Tal indagação é pertinente tendo em vista que essas atividades podem ser ofertadas ou não pela instituição formadora. Da mesma forma, no plano do aluno, as atividades acadêmicas complementares podem ser realizadas ou não, já que é uma opção individual. Nesta investigação, dos 14 entrevistados, apenas 35,7% mencionaram sua participação nessas atividades.

4.2.2.5 Da Formação Continuada

O último tópico desta subseção trata dos processos de formação continuada das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE. Deste modo, eles evidenciaram se participam de ações de formação continuada e qual é a estratégia utilizada para se formarem.

De acordo com Cunha (2006, p.354) a formação continuada pode ser definida como “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”.

Segundo Gatti e Barretto (2009, p.203),

[...] Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Diniz-Pereira (2015) já adota o termo “desenvolvimento profissional” que transcende a lógica dos cursos de atualização, capacitação etc. pelo fato de considerar a escola, o espaço de trabalho como *locus* de produção do conhecimento e os docentes, os educadores como investigadores de sua própria prática examinando criticamente o seu cotidiano de atuação.

Ao discutirem acerca da produção teórica e empírica sobre a formação continuada de professores, Gatti e Barretto (2009, p.208) revelam que

[...]. A concepção que prevalece é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar. [...]

Na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, conforme registra o artigo 17, a formação continuada

[...] deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p.14).

O conceito de formação continuada adotado nesta análise é o proposto por Gatti (2008). Para essa autora, a educação continuada

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os

pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Para as pedagogas e o pedagogo que atuam nos espaços de ENE no Estado de Minas Gerais a formação continuada tem a finalidade de complementar os conhecimentos inerentes à sua área de formação inicial. Em vista disso, grande parte (12) cursou uma Especialização, outros buscaram um Mestrado (04) e um Doutorado (01) como forma de dar continuidade ao seu processo formativo após a formação inicial.

A medida em que foram tendo mais conhecimento do seu campo de atuação profissional e mais experiência na função que desempenhavam, algumas pedagogas e o pedagogo (05) buscaram um segundo e até mais de um terceiro curso em nível de Especialização. PED05P, por exemplo, chegou a realizar quatro cursos de Especialização.

Pois é, igual eu te falei, quando eu formei Pedagogia eu fiz uma Psicopedagogia, uma Especialização lá na Universidade do Estado de Minas Gerais. Atuei nessa área um bom tempo também. [...]. Depois eu saí e fiz outra Especialização de Inspeção e Supervisão Escolar. Depois eu fiz uma Especialização em Libras, foi até antes de eu começar a minha graduação em Libras. Também sou Licenciado em Libras como eu já falei, só que eu fiz a pós em Libras antes porque eu via que era uma área interessante, tem pouca gente formada. E assim, sempre está precisando de gente nessa área e não encontra. Então eu vi um outro nicho de mercado, eu achei interessante e fiz a pós, fiz a graduação. Depois, no ano de 2018, 2019 eu acho, [...] eles sortearam uma bolsa de pós-graduação, de cursos de formação continuada para os servidores. Eu fui contemplado com uma bolsa de Especialização, [...]. Quarta Especialização eu acho exagero, mas, já que eles estavam sorteando e era uma bolsa de cem por cento, na área de ensino a distância, planejamento e tal, eu me empolguei, peguei e fiz. [...] (PED05P)

Os dados referenciados explicitam o que Gatti (2008, p.57) afirmou acerca do entendimento do que seja formação continuada. Nesse caso, todas as pedagogas e o pedagogo buscaram por “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação”, com o propósito de agregar conhecimento à sua formação inicial e também à atuação profissional.

Além dos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, primeira categoria de formação continuada mencionada por Gatti (2008, p.57), essa autora também faz referência a outras duas categorias que englobam a formação continuada. A segunda categoria trata dos “cursos estruturados e formalizados após o ingresso no exercício” e a terceira categoria contempla “qualquer tipo de atividade que contribua com o desempenho profissional”.

Enquadram na segunda categoria apresentada por Gatti (2008) 05 pedagogas. PED01S, PED02S, PED03S, PED06P e PED07S pedagogas registraram que os cursos de Especialização realizados foram cursados após o ingresso no exercício e em conformidade com a área de sua atuação.

Nos excertos que seguem é possível identificar esses cursos e suas áreas, em conformidade com o *locus* de exercício das pedagogas.

Então eu fiz a Pedagogia em 2006, depois em 2008 eu fiz um curso de pós-graduação em Educação Corporativa. Só que eu fiz esse curso porque quando eu formei, eu fiz um concurso e fui trabalhar na Superintendência de Ensino como Analista de Educação na área pedagógica, na minha cidade. Então, eu achei que para trabalhar nessa área de recursos humanos que eu gostava muito, eu achei que estava faltando uma formação nesta área. [...] Então, para o meu trabalho o que eu faço hoje de aprimoramento profissional, eu faço um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia clínica e institucional, lá na UEMG. Aí é o que estou fazendo atualmente. [...]. (PED01S)

Então, depois que eu formei, eu fui atuar como Inspetora Educacional na Superintendência de Ensino. Eu fui designada. Formação, eu fiz duas pós-graduações por iniciativa própria. Fiz Supervisão Escolar focada na Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional e fiz uma de Socioeducação e Gestão Pública que é a minha área, para atuar com a educação de adolescentes e jovens em medidas de atos infracionais. [...] (PED06P)

Olha, a ESP é um ambiente de formação para os profissionais da Escola e para os profissionais do Sistema de Saúde. Então, assim, a gente tem, ao longo do tempo que eu estou lá, eu entrei em fevereiro de 2012 na ESP, estou no nono ano de trabalho lá dentro, a ESP sempre fomentou muito a formação dos profissionais. Sempre as pessoas que quiseram ou tiveram oportunidade de se qualificar, seja, em cursos livres ou em uma formação específica, uma especialização, um mestrado, um doutorado, sempre foi possível. Eu nesse contexto eu fiz a minha especialização lá dentro da ESP, em gestora de Escolas Técnicas do SUS, especificamente, que eu acho uma formação interessante para o nosso campo de trabalho e todas as qualificações que foi possível de serem realizadas nesse campo da educação continuada eu fiz várias. Da educação continuada, da educação permanente, então a ESP é um lugar de fomento para o ensino e para a pesquisa e para a educação como um todo. (PED02S)

Sim, eu participo muito lá na ESP. Como a gente está dentro desse ambiente da Saúde, já tem essa Política de Educação Permanente em Saúde. Então, a gente está sempre participando de cursos que são ofertados. Muitos deles são financiados pelo próprio Ministério da Saúde. Por meio desse eu fiz a minha Especialização em Gestão Escolar das Escolas Técnicas do SUS. [...] Quando eu tive a oportunidade eu fiz a Especialização da própria ESP. Eu sou Especialista em Saúde Pública também, até mesmo para complementar a minha formação porque eu trabalhava com cursos voltados para a área de Saúde, mas, não tinha um aprofundamento sobre o tema, a parte teórica. Eu tinha muito da questão prática e mais no campo da educação. Então, eu senti o desejo e a necessidade de fazer o curso na área da Saúde Pública para alinhar esses dois conceitos. [...] Eu fui e busquei por conta própria o curso de educação a distância pelo SENAC, fiz uma Pós. Na hora que a gente vê as lacunas, a gente vai sentindo as necessidades. Eu fiz uma Pós em Educação a Distância, era ofertada pelo SENAC e me abriu as portas para onde eu estou atuando hoje. [...] (PED07S)

As pedagogas PED02S e PED07S relataram que participam dessas formações exatamente porque a instituição onde atuam é um campo de fomento e existe a Política de Educação Permanente em Saúde.

A terceira categoria de formação continuada que Gatti (2008, p.57) mencionou abarca “qualquer tipo de atividade que contribua com o desempenho profissional”. Essa categoria inclui várias subcategorias. No âmbito desta pesquisa, foram citadas pelas pedagogas e pelo pedagogo as seguintes subcategorias: a troca com os pares, os congressos, os seminários e os cursos de diversas naturezas, sendo essa última a citada com maior frequência pelos participantes da pesquisa.

Deste modo, 08 participantes da pesquisa se formam por meio de cursos de diversas naturezas. Abaixo, alguns relatos são evidenciados.

Formação continuada foi algo que eu sempre investi. Eu sempre participei, me mostrei muito dedicada. Aqui também, tanto nas escolas que eu trabalhei, na rede privada tinha-se esse entendimento como profissional que eu até falei que eu sempre aproveitei. Sempre a Direção apoiou, investiu em mim. Depois quando eu fui trabalhar na rede pública sempre teve a formação continuada para os professores. Eu lembro que aqui tinha um Centro de Formação que chamava CEFORES. Tinham muitos cursos que eram ofertados e eu não fazia só um, eu fazia mais. Sabe? [...] Mas, o próprio Estado oferta muitos cursos, eu sempre participo, sempre. É algo assim que eu faço não por mera obrigação, capacitação, treinamento, não. [...] Eu aproveito aquilo que vai me trazer benefícios, vantagens. Então, esses cursos eu sempre me disponho a participar. Isso de livre e espontânea vontade. [...] Na área de Segurança Pública tem vários. Tem cursos voltados para a adolescência, tem uns que falam sobre o próprio socioeducativo. Tem cursos voltados para a mediação de conflitos, curso de gerenciamento de crise em unidade socioeducativa, criança e adolescente. São cursos de curta duração, são mini cursos. Depende, 30 horas, 60 horas. São cursos rápidos, mas, o Estado oferta diariamente. (PED04P)

[...] A gente vai fazendo também esses cursos de capacitação em tempos menores. Principalmente, na minha área de atuação eu tenho feito o que a instituição em que eu trabalho oferta. E também o que aparece a gente vai fazendo para agregar mais conhecimento. Agora, nesse momento, eu estou fazendo o Mestrado, Mestrado em Educação. [...] (PED06P)

Dentro da SEJUSP que é a Secretaria de Segurança Pública, ela sempre oferece cursos para nós voltados para a segurança. Tem alguma coisa do âmbito educacional. Eu tento participar o máximo possível de curso de 20 horas, 30 horas, são cursos mais enxutos. É de forma *online*. Tem uma plataforma de cursos da nossa Secretaria e que tem para todas as áreas: da segurança, da saúde, psicossocial, área de educação. Então, todo mês, o governo disponibiliza cursos para nós, de diferentes áreas. Eu procuro participar o máximo possível das atividades para aprimorar, principalmente, nossa atuação aqui que é um espaço que a gente tem que ter muita cautela e muito cuidado. Pela clientela ser pessoas privadas de liberdade, então a gente tem que ser capacitada mesmo porque a gente tem que pisar em ovos, é uma linha tênue. Não passar do limite e fazer o nosso trabalho. [...] Sabe? Muito diferente de escola. Muito diferente. Então, a formação continuada são esses cursos que o Estado oferece e a Pós-Graduação também. [...] Geralmente, são a distância, 100% *online*. Tem alguns cursos que tem um público específico. Antes da pandemia, era *online* e presencial. Geralmente, a gente ia para a nossa regional, [...]. A gente ia para lá, mas, agora com a pandemia, só os cursos de agente de segurança que às vezes é defesa pessoal, essas coisas assim, manuseio de arma, tiro, que é voltado só

para a segurança está suspenso porque é 100% presencial. Nesses outros que são administrativos que é a minha parte, é tudo *online*. Tem uma plataforma só voltada para os cursos da SEJUSP, do Sistema Prisional. (PED09P)

[...] Quando tem disponibilidade de cursos com carga horária livre eu sempre estou atualizando e fazendo. Atualmente, eu estou focada mais nos cursos voltados para a Educação Tecnológica, Educação a Distância, Coordenação de Projetos, novas tecnologias. A inserção nesses cursos acaba sendo meio a meio porque tem alguns cursos que são ofertados pelo próprio Ministério da Saúde. Nós tivemos dois no ano passado voltados para o Ensino Tecnológico justamente para fortalecer o desenvolvimento da Educação a Distância das Escolas Técnicas, principalmente, por conta da pandemia houve essa necessidade. Então, a gente teve um curso voltado para a formação de cursos mesmo na área de Educação e Saúde desde a questão da plataforma lá do *Moodle* até a implementação do *Moodle*, desenho de projeto, desenvolvimento de metodologias, ferramentas de aprendizagem. Ele foi em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Depois eles deram um curso sobre Desenhos de Formação voltados para a Educação Permanente em Saúde. É o foco do campo da saúde, então, eles fizeram essa formação para a gente. [...] (PED07S)

Analisando os excertos identificamos que uma das características dos cursos mencionados é que eles possuem uma carga horária pequena sendo muitos desses realizados à distância. Gatti e Barretto (2009) salientam que a educação a distância tem sido bastante empregada como forma de viabilizar a formação continuada dos profissionais da área da educação.

Entre os participantes da pesquisa duas das 13 pedagogas participam de congressos, sendo que o mesmo percentual também recorre aos seminários como forma de se capacitarem.

[...] O hospital por ser um hospital universitário, hospital escola, geralmente, a gente tem muitos, todo ano, anualmente, a gente tem os congressos. Então eu participo dos congressos, que são congressos específicos da Oftalmologia e de atualizações nessa área que eu atuo hoje, especificamente, que é a área da baixa visão. (PED01S)

Olha, hoje eu estou no grupo de pesquisa e estou lá no Mestrado que já está tomando bastante tempo em relação a essa ação de formação. Estou sempre estou participando de congressos. Agora, já estou buscando [congressos] até fora porque os daqui a gente já vai conhecendo essas realidades e precisa partir para outras realidades para agregar mais [...]. (PED12S).

Essas outras capacitações que são bem curtas, elas são ofertadas pela instituição que eu trabalho. Normalmente, é de 1 dia, 3 dias ou seminários. São específicos para o pedagogo que está atuando no Sistema Socioeducativo. Anualmente, tem seminários que acontecessem em Belo Horizonte. Às vezes é possível participar, às vezes não. Agora, com essa possibilidade a distância, *on-line*, com a pandemia, isso minimizou, tem tornado mais acessíveis as capacitações. Eu acho que é um legado que a pandemia vai trazer para a educação, as possibilidades de diminuir as distâncias. E aí a gente está conseguindo ter um acesso a um número maior de capacitações, de participação em eventos e a própria Secretaria também ela tem ofertado mais cursos neste período de pandemia. (PED06P)

Outras três pedagogas, PED14C, PED13P, PED03S e o pedagogo PED05P registraram que já participaram mais de cursos, congressos e outros, todavia, agora não participam muito.

Atualmente, nenhuma. Faço alguns cursos, pequenos, até de algumas questões museais. Eu fiz Libras em espaços museais, montagem de exposição voltada para a parte educativa. Eu fiz alguns cursos sim. Metodologias Ativas que é uma coisa que na época eu não estudei. Então, fiz alguns cursinhos. Cursos pequenos, mais nessa área. Até esse ano mesmo, mas, não foram cursos grandes não. No máximo 60 horas. Mais é isso agora. (PED14C)

E sempre estou fazendo cursos, preferencialmente, a distância devido ao nosso trabalho. Sempre estou me aperfeiçoando, fazendo cursos e formação em instituições, faculdades, em qualquer instituição que eu vejo que tem um curso, uma área que me interessa, que dá para eu fazer também. Hoje eu estou olhando bastante assim, às vezes, o curso me interessa, mas o tempo que eu estou tendo está pouco e então não dá para eu fazer. Então, eu estou deixando de fazer, mas, eu já tive mais tempo nos anos anteriores então eu fazia bastante curso de formação continuada, curso de curta duração, essas coisas assim (PED05P).

No momento eu não estou desenvolvendo, mas, eu sempre procurei durante todos os quatorze anos que eu trabalhei. Eu sempre estava estudando, fazendo pesquisas, interagindo com outras colegas pedagogos. Quando eu estava diretora nós conseguimos fazer várias capacitações para o pedagogo. (PED13P)

Destaca-se ainda o relato de PED13P que agora não tem participado tanto como antes, citou como uma de suas estratégias de formação a troca com os pares. Para Ferreira *et al.* (2017) a troca de experiências entre os docentes contribui não só para a inserção profissional como também para a melhoria da prática docente.

Entre as justificativas sobre a não participação em atividades de formação, PED03S justificou que é devido à sua carga horária de trabalho.

[...] Não procuro muito essa questão pela gente trabalhar 8 horas/dia. Ela é exaustiva, uma questão de busca extra. A gente tem, eu confesso que eu mesma tenho buscado pouca coisa para além disso. É mais essa questão do aprimoramento dentro da instituição mesmo. A gente tem outros cursos funcionais como usar ferramenta SEI, tem vários cursos funcionais assim. O que que a gente utiliza na prática e o que que a gente vai precisar de formação para aprimorar o que faz. [...] (PED03S).

PED03S também destacou como ocorria essa formação na instituição em que atua, considerada pelas demais colegas de trabalho como um campo de fomento da formação.

Na verdade, existia uma comissão interna da ESP que era de formação de RH. Então, as escolas levantavam a demanda e aí com o próprio recurso da escola contratava. Por exemplo, há demanda alta de produção de material didático, então vamos contratar alguém, externamente, com o apoio até da FAPEMIG. Tinha um recurso da FAPEMIG disponibilizado e aí a gente contratava. A gente pesquisava alguém que poderia dar esse curso, o perfil, indicava para a FAPEMIG e ela fazia a contratação, dentro desse projeto de formação interna do RH e aí esse curso acontecia internamente. Vários os cursos que foram ofertados nesse mesmo processo. Levantava-se a demanda interna e a partir da, tem mais votação para ter um curso de material didático, de metodologias ativas e de aprendizagem? Aí eram contratados profissionais especialistas nessas áreas, seja de qualquer estado, enfim, era um custo bem investido, era algo bem investido no Estado. E aí essa pessoa vinha e dava esse curso pra gente de 30, 40 horas, depende da demanda que a gente mesmo programava com a pessoa o curso, sabe? Era um diálogo bem bacana assim.

E a questão da Especialização, a ESP faz parte da rede de Escolas Técnicas do SUS, que é uma rede nacional, que reúne todas as escolas técnicas do país. Todos os Estados têm Escolas Técnicas do SUS e elas ofertam cursos para servidor de saúde, para a área da saúde, igual a Escola de Saúde de Minas, a ESP/MG. E a ESP faz parte dessa rede e aí tem uma centralização dessa rede no Ministério da Saúde, não sei como está isso atualmente, mas, era uma centralização muito forte, uma coordenação muito atuante, e aí nesse momento de 2012 a 2014, eles refizeram. Viram que há necessidade de refazer uma qualificação para essas escolas técnicas do SUS que atuavam no Brasil inteiro. Essa coordenação do Ministério da Saúde programou essa Especialização de Gestão de Escolas Técnicas do SUS. Ofertou a distância, era semipresencial, tinha momentos aqui em Minas presenciais, que reuniam as escolas do Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Então o pessoal do ES vinha pra cá e nós fazíamos os momentos presenciais aqui e ela terminava, prosseguia com as formações em EaD. E aí foi nesse contexto de políticas públicas para fortalecer as Escolas Técnicas do SUS que foi ofertada essa Especialização. É uma coisa meio assim, tem 8 vagas para a Escola de Minas, tem 8 vagas para cada escola. E aí cada escola indicou seus profissionais que atuavam no contexto e foi nesse contexto a Pós-Graduação. (PED03S)

Os dados demonstraram que a formação continuada é relevante para as pedagogas e o pedagogo que atuam em espaços de ENE. Esses investem em formação continuada, sendo que os cursos de Especialização são os mais buscados como forma de complementar e aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Para aqueles que já atuam em um determinado *locus*, é como se sentissem a necessidade de buscar novos conhecimentos a partir do momento em que vão se apropriando do espaço que já se encontram e identificando as demandas. Para outros, os cursos vão sendo realizados à medida que vão se inserindo nos espaços e em conformidade com esses locais.

No exercício da função, as pedagogas e o pedagogo também realizam cursos, participam de grupos de pesquisa e eventos diversos (congressos, seminários) para aperfeiçoar seus processos de trabalho.

Ainda que os processos de formação continuada tenham como foco a atualização e o aperfeiçoamento profissional, eles não se limitam a esses, pois também se configuram como uma oportunidade de propiciar uma reflexão sobre a prática profissional e transformar os cenários nos quais os pedagogos desenvolvem suas atividades laborais.

Um dado relevante nesta investigação é que essas ações de formação continuada, em alguns casos, são ofertadas pela própria instituição em que os profissionais atuam, mas, também há uma busca autônoma por parte de cada pedagoga e do pedagogo conforme sua necessidade e interesse. Conforme afirma Cunha (2006, p.354), a formação continuada “tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação”.

Por sua vez, a busca pessoal demonstra o protagonismo e a responsabilidade das pedagogas e do pedagogo com a sua formação. “[...] Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992, p.13)

Embora nem todas(os) as(os) profissionais estejam investindo, no momento, na sua formação continuada, os dados indicaram que a formação continuada faz parte do contexto de atuação das pedagogas e do pedagogo, seja pela iniciativa do sujeito, da instituição em que ele atua ou ainda, pela característica peculiar do espaço. Os distintos *loci* pesquisados nesta investigação se configuram como espaços educativos, espaços de formação. Assim sendo, participar das formações aparenta ser algo intrínseco à profissão desses pedagogos.

4.2.3 A trajetória profissional das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE

Formei. E agora? Não pode parar. Eu comecei a correr atrás dos editais de concurso. (PED10P)

Esta subseção tem o propósito de trazer à cena a trajetória profissional das pedagogas e do pedagogo que foram as(os) protagonistas desta investigação⁴².

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Isaia (2006) define a expressão “trajetória” sob duas perspectivas: a trajetória profissional e a trajetória de formação. Ambas apresentam características similares ao indicarem que a trajetória evidencia os espaços de atuação profissional dos docentes.

A trajetória profissional segundo Isaia (2006, p.368) refere-se a um “processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos”. A trajetória formativa trata-se de um “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. (ISAIA, 2006, p.368).

A partir da definição dada, observa-se que a segunda expressão assume um sentido mais amplo em relação a primeira. Deste modo, esta subseção foi elaborada tentando

⁴² Como o foco desta subseção é a trajetória profissional das pedagogas e do pedagogo que se inseriram em espaços de ENE serão apresentados os relatos inerentes aos 14 participantes a cada temática que for tratada.

explicitar uma linha temporal que retrata a construção das trajetórias profissionais das pedagogas e do pedagogo que atuam nos espaços de ENE.

Como forma de organização do texto, buscou-se primeiro indicar as experiências que essas pedagogas e o pedagogo vivenciaram antes de ingressarem nos espaços de ENE. Assim, são evidenciados os cargos e os espaços em que essas experiências se constituíram. Na sequência será descrito o processo de inserção profissional das pedagogas e do pedagogo no seu atual campo de trabalho, os espaços de ENE da área da saúde, cultura e privação de liberdade, enfatizando-se “como seu deu”, “por que ingressaram” e “por que permanecem” neste *locus*.

4.2.3.1 Das experiências vivenciadas antes do ingresso no espaço de ENE

Larrosa Bondía (2002, p.20) propõe pensar o termo educação a partir do “par *experiência/sentido*”. Ele afirma que “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar) e a sua raiz “per” se relaciona com a travessia, o percorrido, a passagem. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25).

Larrosa Bondía (2002) chama a atenção para a capacidade que a experiência possui de formar e de transformar. A experiência é singular e irrepitível. “A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.28)

As experiências de atuação profissional pelos quais as pedagogas e o pedagogo passaram seguem registradas de forma individual com o propósito de privilegiar a trajetória profissional de cada sujeito da pesquisa. Todavia, optou-se por explicitá-las agrupadas conforme as unidades de registro que emergiram dos relatos, ou seja, organizadas segundo as proximidades de travessias.

Assim, ao falarem acerca das experiências que vivenciaram, as pedagogas e o pedagogo evidenciaram nos seu relatos questões concernentes às experiências na área educacional; às experiências em outras áreas; à falta de experiência; às experiências vivenciadas em distintos espaços de ENE que situam em uma mesma área (segurança); às influências recebidas para ingressar na área de educação; à busca pela estabilidade; às contratações temporárias; ao incentivo de chefias e de amigos para realizarem concursos; ao

hábito de estudar para concursos e de realizar concursos; à percepção de possuírem uma trajetória curta. Essas similaridades de travessias seguem apresentadas na Tabela 21.

Tabela 21– Proximidades de travessias

Aspectos que se aproximam	Frequência
Experiência anterior na área de educação antes de ingressar no <i>locus</i> atual	11
Atuação profissional como docente	7
Atuação profissional como pedagoga(o)	9
Experiência em outras áreas	8
Falta de experiência na área de educação	2
Experiências em espaços de ENE diferenciados dentro de uma mesma área	2
Influências para ingressar na área de educação	3
A busca pela estabilidade	3
As contratações temporárias	2
Incentivo de chefias e amigos para realizar concursos	3
Hábito de estudar e de realizar concursos	7
Percepção de possuir uma trajetória curta	2

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas

No tocante à experiência na área educacional, os dados indicaram que 11 dos 13 profissionais (PED01S, PED02S, PED03S, PED07S, PED11S, PED12S, PED14C, PED04P, PED05P, PED06P e PED09P) possuíam experiência anterior na área de educação antes de ingressarem em espaços de ENE. Desses, 07 (PED02S, PED11S, PED12S, PED14C, PED04P, PED05P, PED09P) detinham experiência como professor(a) e 09 (PED01S, PED02S, PED03S, PED07S, PED12S, PED14C, PED04P, PED06P, PED13P) atuaram como pedagoga(o), em funções distintas da docência, como poderá ser constatado nos relatos.

PED04P foi uma das pedagogas que apresentou experiência na docência. Dentre as suas experiências de trabalho, ela relatou que

Eu atuei na Educação Infantil, depois, eu fui trabalhar nessa escola com crianças e adolescentes, esse projeto de ritmo e expressão corporal. Depois eu tive uma experiência na Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES). E lá eu trabalhei como pedagoga de um projeto chamado Aprendendo e Construindo. Foi um trabalho com adolescentes. [...]. Esse projeto mesmo, chamado Aprendendo e Construindo, eram doze oficinas espalhadas pela cidade em zonas periféricas. Então, tinha oficinas de engraxate, [...], tinha marcenaria. Eram várias oficinas ofertadas para adolescentes em situação de risco e foi um projeto muito bacana porque nós éramos uma equipe multidisciplinar. Tinha pedagoga, psicóloga, vários outros profissionais. [...]. Nesse projeto eu era pedagoga e cuidava da parte pedagógica. Eu fazia o acompanhamento tanto aos adolescentes quanto aos oficinairos, dando suporte pedagógico. [...] Nas escolas, eu atuei como professora, atuei como supervisora também, mas, mais na docência. Depois disso eu fui trabalhar também nessa mesma universidade em que eu me formei, fui trabalhar como assistente pedagógica do curso de Jornalismo, Publicidade e Propaganda. Quando foi aquele *boom* da educação a distância, eu comecei bem nesse início e comecei a viajar muito para ministrar aulas no campo da Pedagogia. Nos momentos presenciais, nós íamos.

Então, eu participei desse início e até hoje eu tenho um pezinho lá que eu continuei a trajetória como, no começo a gente falava preceptora, depois como tutora. Tinha os professores que escreviam o material, que davam as aulas, gravavam as aulas e eu era aquela professora que fazia o acompanhamento pelo computador em casa. Então, eu tenho essa vasta experiência desde 2011 fazendo esse acompanhamento. Dando aula na Pedagogia e ainda hoje eu atuo na Psicopedagogia a distância. Nesse meio tempo eu atuei também como professora na UNIPAC, dois municípios, no curso de Pedagogia também, voltado para a Educação Infantil e foi isso. Depois eu voltei para a instituição privada onde eu fui Assistente Pedagógica [...] E aí eu voltei para a escola. Depois que eu voltei para a escola, para a rede estadual atuar como Supervisora, eu recebi o convite para ir para outra escola particular atuar na Educação Infantil, com crianças de quatro anos e três anos. E eu fiquei concomitante com a Educação Infantil e a Pedagogia e nesse meio tempo eu também dei aula no curso de Magistério que é a minha paixão também. A minha trajetória ela é bem dinâmica, ela é bem eclética. (PED04P)

Como PED04P pontuou, sua trajetória é bem diversificada. Além de ter atuado como docente na Educação Básica e na Educação Superior, ocupou outras funções inerentes à profissão de pedagoga(o). Conforme ela mesma expõe, nas escolas, a sua atuação se deu mais na docência atendendo assim a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que, no seu artigo 67, assevera que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Além dos espaços escolares da Educação Básica, essa pedagoga se inseriu no Ensino Superior e ainda obteve uma experiência fora do ambiente escolar ao atuar na SEDES. Sua trajetória demonstrou as várias possibilidades que uma pedagoga tem de exercer a profissão para além da docência e do campo escolar, inclusive, no ensino superior e em espaços de ENE. Ademais, o relato de PED04P mencionou as atividades desenvolvidas por uma pedagoga em um projeto que é realizado em um espaço de ENE.

PED06P também foi uma das entrevistadas que tinha experiência como pedagoga em funções distintas da docência. Ela iniciou sua trajetória profissional como Inspectora Escolar em uma Superintendência Regional de Ensino e atuou como pedagoga em um Orfanato e Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino.

O conteúdo do relato de PED04P e a atuação de PED06P em um orfanato evidenciam o que Libâneo; Pimenta (2011) e Severo (2017) têm afirmado acerca da profissão pedagógica. Para Libâneo e Pimenta (2011, p.19) o curso de Pedagogia “destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares”. Para Severo (2017) o objeto de estudo da pedagogia não se limita à formação escolar.

Algumas pedagogas e o pedagogo (PED02S, PED07S, PED11S, PED12S, PED08C, PED05P, PED06P, PED10P), 08, tiveram experiência em outras áreas antes de ingressarem no espaço de ENE. Neste sentido, são evidenciadas as trajetórias de PED07S e de PED12S que além de possuírem experiência na área de educação também possuíam experiência na área de saúde.

PED07S iniciou sua trajetória profissional na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais onde ela trabalhou como Supervisora Escolar do Ensino Médio.

Primeiro eu trabalhei por 1 ano como estagiária. Nesse percurso enquanto estagiária eu já no final do curso fui para a Supervisão Escolar. Foi no período de 2001 a 2003, eu trabalhei como Supervisora Escolar do Ensino Médio na Rede Estadual, aqui em Belo Horizonte. Em 2002, eu fui para a área da Coordenação Pedagógica lá da ESP. O estágio foi na Secretaria Escolar e depois eu atuei lá como Auxiliar Administrativo, na qualidade de contratada. De forma concomitante eu atuei como Supervisora Escolar no Estado, designada. Depois do cargo de Auxiliar Administrativo, em 2003 na ESP, eu fui convidada para ir para a parte de Coordenação Pedagógica. Eu atuava mais na parte de capacitação pedagógica para os docentes. A gente viajava pelo Estado dando essa formação. [...]. Fiquei designada na ESP de 2003, mais ou menos, até 2008 nesse cargo de Coordenadora Pedagógica. Quando eu recebi essa proposta para atuar como coordenadora, tinha viagens, eu abri mão do meu cargo de designada no Estado. Não era muito a minha praia não. Não me identifiquei no ambiente como Supervisora. Eu saí da ESP no final de 2008 porque eu estava com um bebê pequeno, estava demandando mais tempo e eu tinha a possibilidade do concurso. Já estava circulando que a ESP ia ter um concurso em breve e realmente o concurso aconteceu em 2009, no ano seguinte que eu me desliguei. Eu peguei a oportunidade de estar em casa cuidando do bebê e comecei a estudar me preparando para o concurso. Retornei à ESP como concursada em 2011. Em 2011 eu passei no concurso que aconteceu em 2009 e em 2011 eu fui chamada para atuar como pedagoga dentro desse cargo de Analista em Educação e Pesquisa em Saúde. [...] Só complementando a cronologia do serviço, que eu te falei que fiquei no cargo de Pedagogia de 2011 até 2014 e depois eu fui para a área de Educação a Distância onde eu estou até o momento. E lá eu atuo com coordenação de curso, coordenadora pedagógica também acompanhando todo o processo de desenvolvimento do curso até o início do desenho do curso até a certificação do aluno. (PED07S)

PED12S relatou de forma resumida as experiências de trabalho que já teve até se inserir no atual ambiente laboral.

A minha trajetória profissional, eu fui professora de Educação Infantil, formei Magistério que era nível técnico, fui fazer a Pedagogia e já trabalhava na área quando comecei a Pedagogia. Professora de Educação Infantil, Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, Professora de Ensino Fundamental, tive experiência no Pós-Médio também com o curso Normal depois que voltou. Trabalhei tanto na rede pública quanto na rede particular, mais na rede particular e fiquei na sala de aula até 2011, no Ensino Fundamental regular. Então, a minha trajetória profissional é essa e ainda conciliei um tempo na Santa Casa e na escola. A minha primeira Pós-Graduação foi em Psicopedagogia. Atendi com Clínica Psicopedagógica durante um período também. Isso também me deu a curiosidade de ver a questão da educação na saúde quando você começa a ter contato com profissionais da saúde e também como você pode ajudar. A partir daí, depois eu fiz Pedagogia Hospitalar, fiz Educação Especial Inclusiva e agora estou fazendo o

Mestrado. Então assim, minha trajetória começa em 2006 na área da saúde. (PED12S)

Os relatos de PED07S e PED12S reafirmam o entendimento de Libâneo e Pimenta (2011) e de Severo (2017) acerca da formação do pedagogo para atuar além do ambiente escolar.

No relato de PED07S foi possível perceber como vida pessoal e profissional estão imbricadas e não se separam como bem salientou Isaia (2006) ao definir o conceito de trajetória profissional. PED07S aproveitou o momento em que abriu mão do trabalho para dedicar aos cuidados com o bebê para também estudar para o concurso.

Ao mencionar as especializações que cursou, o relato de PED12S evidenciou que o caminho utilizado para aperfeiçoar a formação da(o) pedagoga(o) é a formação continuada. No caso de PED12S esse caminho foi a busca por uma Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pedagogia Hospitalar e Educação Especial Inclusiva.

Antes de ingressarem nos espaços de ENE, duas das 14 entrevistadas não detinham nenhuma experiência na área de Educação Básica. As pedagogas PED08C e PED10P se enquadraram nesta situação.

A experiência profissional de PED08C se deu em outras áreas e em virtude disso ela não vivenciou nenhum tipo de experiência nos espaços escolares antes de ingressar no seu atual *locus* de trabalho que é um museu universitário. Todavia, antes de se inserir no museu, ela atuou como pedagoga na ESP.

Segundo PED08C suas experiências profissionais foram mais na área de serviços, uma vez que necessitava trabalhar. Trabalhou durante toda a sua graduação e após concluí-la começou a estudar para vários concursos.

A minha trajetória profissional é bem de uma pessoa de classe social baixa. Eu trabalhei desde os dezesseis anos. Eu tenho quatro irmãs, somos cinco. Então meu pai, quando a gente fez dezesseis anos ele falou: pode trabalhar. Todas as minhas irmãs já são mais velhas, então, elas já trabalhavam. Eu tenho uma irmã gêmea, então, eu e minha gêmea fomos procurar emprego. O primeiro trabalho da gente foi no *McDonald's*. [...] Eu trabalhei em vários locais por pouco tempo. No *McDonald's* foi o primeiro porque eu não vou me esquecer nunca, mas, eu já trabalhei em restaurantes, mas, por pouco tempo. Eu trabalhei em uma cafeteria. Foram empregos assim, bem na área de serviços. O emprego bom que eu tive eu considero quando eu entrei no curso foi no banco que eu trabalhava. Eu entrei no *telemarketing* que é a época que eu entrei no curso de Pedagogia. Eu fiquei um tempo e depois fui promovida a bancária [...]. Eu fiquei lá por quatro anos e os quatro anos que eu fiquei no banco eu fiquei fazendo o curso de Pedagogia. [...] Depois, eu acabei de formar, fiquei seis meses estudando para concurso. Eu fiquei seis meses no ar, sem saber o que fazer. Eu não sabia se eu procurava um emprego na educação ou se eu estudava para concurso. Eu optei por estudar porque se eu começasse a trabalhar em uma escola, talvez, eu não ia conseguir estudar. Eu estudei e o meu concurso foi adiado várias vezes e eu permaneci estudando. Inclusive, demorou um ano e meio

para eu ser chamada na ESP depois que saiu o resultado. [...] Eu fiquei em primeiro lugar, então, já vai me chamar. Passei, já vai me chamar. Foi uma frustração porque demorou quase um ano e meio para chamar. Nessa espera eu continuei a estudar para concurso porque eu pensei que deu certo. Eu consegui. Quem sabe? Eu fui fazer outros. Eu fiz naquela empresa Superintendência de Limpeza Urbana (SLU). [...] Eu fiz o concurso da Prefeitura de Nova Lima. Era pedagogo também, para trabalhar na Assistência Social. Eu passei no de Nova Lima. Eu tinha acabado de entrar na ESP e fui nomeada em Nova Lima e eu fiquei em um dilema [...]. Eu até pedi exoneração na ESP porque podia durante trinta dias. Eu pedi exoneração, experimentei Nova Lima [...] Era um abrigo institucional e tinha os CRAS. Eu estava em dúvida se eu ia para o CRAS e o se ia para o abrigo. Acolhimento Institucional que chamava, mas, eu fui nomeada para ir para o Acolhimento. A primeira pedagoga foi nomeada para ir para o Acolhimento. Lá não tinha pedagogo até então, eu era a primeira pedagoga a chegar lá. Não tinha nada consolidado do meu serviço, o que é que o pedagogo faz. Não tinha, eu tinha que construir também. Inclusive, eu pensei que vou ter que fazer uma Especialização nisso porque eu não sei nada de assistência. A prova lá foi só de assistência social. Eu estudei muito para o concurso, para pedagogo, mas para a assistência. Foi um concurso voltado para a assistência. Eu falei que vou ter que fazer uma Especialização para conseguir trabalhar aqui, que eu não vou conseguir contribuir como pedagoga aqui. Eu não tinha experiência nenhuma como pedagoga. Nem em escola e nem em lugar nenhum, ainda mais na assistência. Esse era um ponto também que fiquei meu Deus, o que eu faço? O que eu faço? E eu acabei optando pela ESP. [...] (PED08C)

Após ser aprovada no concurso e ter ingressado na ESP, PED08C continuou prestando concursos até ingressar em um museu universitário, seu atual *locus* de trabalho. Segundo ela,

[...] Eu tentei no CEFET. Tinha uma vaga e eu fiquei em segundo lugar. Fiquei com muita esperança de ser chamada no CEFET. Eu estando na ESP, mas, não chamou. E eu fui fazendo concursos. O que eu lembro, os bons, na UFMG eu não fiz. Eu queria fazer a prova, mas, eu desanimei. Para Técnico em Assuntos Educacionais, não era para pedagogo. Eu não fiz, eu fiz para o Ministério Público em 2012 para pedagogo e fiz esse último do museu com vagas reservadas para cotas. Eu fiquei em quarto lugar. [...] (PED08C)

No relato de PED08C pode-se constatar que a origem cultural e social do indivíduo é, como declararam Saraiva e Ferenc (2010), um elemento esclarecedor de suas trajetórias.

Na pesquisa desenvolvida por essas investigadoras, os dados relativos ao perfil socioeconômico dos discentes do curso de Pedagogia investigados apresentam similaridades ao perfil de PED08C quando essa ainda cursava Pedagogia. Saraiva e Ferenc (2010, p.8) registraram que:

Os dados sistematizados permitem identificar que 50% dos discentes investigados trabalhavam no período em que prestaram vestibular para o curso de Pedagogia. Um dado significativo é que, do universo total dos ingressos, apenas 15% dedicavam-se a atividades vinculadas à área educacional, como professor e auxiliar de escola. A maioria dos discentes (85%) dedicava-se a outras profissões, tais como: agente comunitário de saúde; cozinheira de pensão; recepcionista; telemarketing; balconista; auxiliar de escritório de contabilidade; comércio; academia de dança; no setor de marketing de um supermercado.

Ao analisar a trajetória dessa pedagoga foi possível apurar que PED08C assim como PED12S, percebeu a necessidade de cursar uma Especialização com vistas a obter e a aprofundar os conhecimentos sobre a área de assistência, antes mesmo de decidir se assumia ou não aquele cargo.

As pedagogas PED10P e PED13P registraram experiências profissionais em distintos *loci*, mas, em uma mesma área que é a de segurança. Em suas trajetórias, elas atuaram em presídios e penitenciárias. Os relatos de PED13P e de PED10P ilustram como se constituiu a trajetória delas em espaços diferenciados dentro da área de segurança.

PED13P iniciou sua trajetória profissional atuando na Prefeitura. Ela salientou que:

Antes de eu trabalhar na APAE, eu trabalhava na Prefeitura. Eu era assessora do gabinete do prefeito, nos anos de 1989 a 1993. Meu período anterior, eu não trabalhei. [...]. Eu formei em Magistério e logo me casei e não trabalhei. [...] E o que aconteceu? Por aquelas questões político partidárias, vamos falar assim, tinha sido fundada a APAE aqui na cidade, mas, ninguém tomou frente. E isso passou um ano. Eu tinha participado da fundação e me chamaram para ser secretária, para lavar a ata. Eu fui e a presidente da APAE de outro município ficava perguntando o que aconteceu que a APAE do meu município não foi para a frente. Ela ficava perguntando para um e outro. Ela descobriu que eu trabalhava na prefeitura e entrou em contato comigo: que negócio é esse? Tem tanta gente aí na sua cidade precisando de ajuda e vocês não vão fazer nada? [...] Eu preciso ajudar e eu fui atrás dessas famílias que tinham participado e resolvemos colocar a APAE para funcionar. Isso lá em 1993. E não tinha também quem fosse dirigir. Não, eu tenho Magistério, eu vou fazer a capacitação que as APAEs exigem e se eu tiver apta eu vou colocar a APAE para funcionar junto com vocês. E foi assim que começou. Eu fiquei lá durante doze anos. [...] Foi marcante na minha vida. Eu saí por questões político partidárias. [...] (PED13P)

Após atuar na APAE e na Prefeitura, no período de 1993 a 2004, PED13P passou alguns anos sem trabalhar e se dedicou a estudar para concursos públicos no período de 2005 a 2007 e parte do ano de 2008.

Ao ser aprovada no concurso, o primeiro espaço de atuação de PED13P foi em um presídio. Na sequência, em 2014, ela foi convidada para assumir uma Diretoria no âmbito da SEJUSP, a Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP), onde permaneceu até o fim do ano de 2016. Após ter deixado essa Diretoria, PED13P passou por uma Penitenciária na capital mineira e posteriormente retornou para o interior de MG, sendo lotada em uma Penitenciária onde permanece.

A trajetória profissional de PED10P iniciou bem cedo.

Eu comecei a minha trajetória profissional, era nova, com 18, 19 anos. Eu gostava muito de rádio e tive uma experiência na minha cidade de trabalhar como comunicadora social em uma rádio comunitária da Associação de Servidores da UFV, mas, durou pouco porque era como se fosse uma rádio pirata. Com o tempo eles a fecharam. Fechou, surgiu esse contrato para mim no Grupo Conservo, ser terceirizada para trabalhar no Instituto Mineiro de Agropecuária (IMA). Então eu

abraçei essa oportunidade, comecei na área de limpeza e conservação com muito orgulho. [...] Na verdade, eu trabalhava lá nesse órgão, na sede de Viçosa, como terceirizada. [...] Eu trabalhei lá por 10 anos. Eu comecei na área de limpeza e minha patroa lá, na época, me deu a oportunidade de aprender o serviço administrativo, fazer outros tipos de serviços. [...] Aprendi a mexer com arquivos, a fazer memorandos, ofícios. Eu acho que isso contribuiu muito hoje para a profissional que eu sou. [...] Enquanto eu trabalhava lá, eu fazia a minha graduação em Pedagogia. Então, casou porque eu me formei, saí daquela empresa assim que eu passei no concurso. Eu saí de um emprego em um mês e tomei posse na SEDS no mês seguinte. Eu não tinha experiência como pedagoga para atuar naquele espaço, mas, a parte documental, de fazer um memorando, um outro documento, mexer com arquivo, igual a gente tem que criar prontuário de preso, essa parte foi muito rica para mim, eu aprendi muita coisa. Toda experiência é válida. (PED10P)

Depois de se formar, PED10P prestou 3 concursos públicos e foi aprovada no concurso para a SEJUSP.

[...] Formei. E agora? Não pode parar. Eu comecei a correr atrás dos editais de concurso. No ano de 2008 eu cheguei a fazer 3 concursos em 3 finais de semana seguidos. [...] Fui ao RJ fazer o concurso da Petrobrás em um final de semana, no outro do Instituto Mineiro de Agropecuária e no seguinte para fazer o da Secretaria de Estado de Defesa Social. Estudei, fiz os concursos e o primeiro concurso que saiu o resultado até rápido foi esse da ... antigamente nossa Secretaria chamava SEDS (Secretaria de Estado de Defesa Social). Agora já mudou depois disso umas duas vezes. Então, eu passei nesse concurso. [...] (PED10P)

Em relação ao espaço de ingresso, segundo ela, não tinha muita opção para escolher o local de trabalho porque era por ordem de classificação, todavia, ela visou aumentar sua remuneração percebendo o adicional por periculosidade. Ela relatou que se tratava de uma penitenciária que ninguém queria ir pela fama de perigosa e ela aceitou.

Olha, na verdade, quando eu tomei posse tinha 9 pedagogos que tomaram posse para a região [...]. Como eu era a nona de dez vagas, então, não sobrou muita opção. [...]. Na hora a gente estava assim: fulano, você vai para onde? Porque para onde ela fosse eu iria pegar a outra vaga. Ela tinha definido que ia para um lugar e eu iria para o outro. De repente, ela falou que ia mudar e perguntou se haveria algum problema. Eu disse que não. Eu fiquei pensando. A nossa diretora na época estava lá e falou: gente, por que ninguém quer ir para a Penitenciária tal? Mas, a Penitenciária não tinha uma fama boa. É uma cadeia grande, o pessoal achava muito perigosa. Eu falei: eu vou para a Penitenciária, mas, eu fui porque o adicional de trabalho do pessoal lotado lá era maior. Em cima do salário base que eu tinha, era uma unidade que me dava 95% de aumento no salário. Então, para uma pessoa que está começando agora, achando que ia ganhar X e vai ganhar o dobro, eu vou. Aceito o desafio. Não sei o que vou fazer mesmo. Por que não? Se não der certo, troco e fui. Foi uma unidade ótima para poder trabalhar. Uma unidade que já tinha escola, tinha lá toda uma equipe de professores. Tinha salas de aula dentro dos pavilhões, na época. [...] (PED10P).

Após sua primeira experiência nesta Penitenciária, PED10P mudou de unidade e foi trabalhar no Órgão Central, na DEP. Sobre essa experiência ela ressaltou que

Da Penitenciária, eu saí dali e fiquei 3 anos trabalhando na Cidade Administrativa. Trabalhava lá na Diretoria de Ensino. Foi uma experiência muito boa, mas, que aprendi muito, contribui muito lá na Diretoria de Ensino porque eu conhecia as limitações que a gente tem dentro de uma unidade prisional. Às vezes, o profissional, a pessoa que está lá como chefe, na Secretaria, ele fala assim: o pedagogo poderia desenvolver tal projeto e por que ele não faz isso? Você entra na unidade prisional e tem pedagogo que não tem uma sala para poder trabalhar. Tem pedagogo que não tem computador. Mandei *e-mail* para a unidade prisional e o pedagogo não responde. Como assim, gente? Se o pedagogo não tem computador, que dirá o acesso! Porque dentro da unidade prisional a gente não entra com celular, a gente não tem acesso à internet. Então, a gente esbarra nessa questão hoje. [...] Quando eu tive na cidade administrativa eu tentava mostrar para eles isso. [...] Eu acho que, na verdade, toda área deve ter um probleminha, mas, no sistema prisional a gente esbarra nessas coisas. (PED10P)

Em seguida, depois de um período de trabalho no Órgão Central, por questões salariais, PED10P solicitou sua transferência para outra unidade e ingressou em um presídio.

[...] Não cheguei a 3 anos na SEJUSP, no final de 2013 eu fui para o Presídio. E ainda tinha outra unidade, outra realidade. Primeira questão, a mesma questão de quando eu tomei posse. Questão salarial. Eu fui para a Cidade Administrativa, vislumbrada, um lugar maravilhoso. Você tem um computador para trabalhar que tem acesso à internet, tem toda condição, só que meu salário diminuiu pela metade. Esse adicional de local de trabalho que a gente tem é só quem trabalha em unidade prisional e no meu caso, eu trabalhava na Penitenciária, de grande porte. Então, você fica 1 mês, você fica 2 meses, 1 ano, 2 anos, só que você não consegue manter o seu padrão de vida com aquele salário. Embora fosse gratificante, viajei, conheci outras unidades prisionais, conheci outras realidades diferentes, outras colegas, foi a uma experiência muita rica, mas, eu não ia conseguir sobreviver aqui na capital com esse salário. Assim, eu optei por voltar para a unidade prisional também pela questão salarial que é também de grande porte. Fui para uma cadeia [...], ótimo para trabalhar, mas, outra realidade. [...]. (PED10P)

Logo após a experiência nesta unidade, novamente, PED10P foi transferida e hoje está atuando em uma Penitenciária.

Nesses dois relatos verificou-se como proximidade de travessias a inserção na área de segurança, contudo, em espaços diferenciados que possibilitaram conhecimentos e experiências diversificadas.

PED10P antes e durante a realização do seu curso atuou em outras áreas que não se tratavam da educação. Sua trajetória apresentou similaridades com aquelas descritas por Saraiva e Ferenc (2010) ao explicitarem o perfil dos estudantes de Pedagogia.

Ela iniciou sua trajetória profissional muito cedo e, após se formar começou a buscar por concursos, chegando a prestar 3 concursos em finais de semana consecutivos. Esse dado relativo à busca por concursos expressa ainda a similaridade de travessias com PED08C e os demais participantes desta investigação. A busca e o hábito de estudar para realizar concursos é uma constante na constituição dos itinerários desses participantes que se inseriram nos espaços de ENE e que será explorada mais à frente.

No relato de PED10P é possível constatar o valor conferido às experiências conforme salientou Larrosa Bondía (2002). PED10P considerou que todas as experiências que vivenciou antes de ingressar no seu atual *locus* de trabalho foram ricas e se configuraram como oportunidade de formação, principalmente, a vivenciada na Empresa do Grupo Conservo em que sua chefe lhe deu a chance de desenvolver atividades administrativas, as quais mais tarde lhe serviram de base para o seu trabalho na SEJUSP.

PED10P foi a pedagoga que mais experimentou os diversos tipos de espaços existentes na área de segurança e o conhecimento e a experiência que teve nesses espaços foram levados para a DEP com a finalidade de expor e justificar algumas situações pelas quais as(os) pedagogas(os) passavam no exercício da profissão. O seu relato trouxe à tona, principalmente, os desafios que as(os) pedagogas(os) enfrentam em relação às questões de infraestrutura e de recursos materiais. PED10P também evidenciou dados relativos à remuneração, inclusive, como fator de mobilidade profissional.

Ao abordar as trajetórias profissionais das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE constatou-se nos relatos de PED01S, PED02S e de PED04P a influência que esses receberam da família para se inserirem na área educacional. Essa foi a similaridade de travessia identificada em relação às três pedagogas.

De acordo com Saraiva e Ferenc (2010, p.1),

As experiências precedentes às escolhas dos alunos não podem ser omitidas, uma vez que estas não são neutras, mas influenciadas por fatores diversos. Destacam-se, neste contexto, a família e os demais grupos de referência, os meios de comunicação, a baixa concorrência do curso, o desejo de ascensão social, dentre outros.

Destaca-se nos excertos abaixo as influências que PED04P e PED02S receberam para ingressarem na área de educação. Na sequência, apresenta-se a origem da influência recebida por PED01S e a sua experiência profissional.

PED04P destacou a influência que recebeu de sua mãe para se inserir na área educacional. Para PED04P,

A questão da proximidade, o vínculo com a educação, a minha história com a educação, eu digo que ela começou muito cedo. Começou muito precoce. A minha mãe, ela foi a minha maior e a mais especial das educadoras que eu tive. Minha mãe gostava muito de contar histórias para nós. Ela gostava de cantar. Então, ela é maranhense e lá faz parte da cultura os desafios que tem. Minha vó contava muitas histórias e isso foi se passando e é algo que, desde pequena eu tive essa relação bem afetuosa mesmo com a educação. Na escola eu gostava de passar as lições no quadro, então, eu me encantava com as professoras. Por exemplo, tinha uma professora da terceira série que ela pegava cinco minutinhos antes do término da aula e cada dia ela contava a história de um capítulo de um livro. Então, isso é algo

que me marcou muito e fui fazer o Magistério. Não tinha o que, como se diz, era a decisão. (PED04P)

PED02S afirmou que seu ingresso na área de educação foi influenciado por uma tia. Segundo ela, “[...] eu tenho tia que foi professora, essa coisa de [...] ajudava ela a corrigir provas. Eu lembro claramente quando eram questões objetivas, ajudar ela na correção [...]. Então assim, essa aproximação vem muito dessa experiência familiar [...]”.

PED01S concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2006 e comentou acerca das influências que a conduziram ao curso de Pedagogia.

Na verdade, Nilzilene, quando eu fiz o curso de Pedagogia foi motivada pela minha tia porque na minha família a gente tinha poucas pessoas que tinham o Ensino Superior. E a minha tia que eu era muito próxima, a irmã da minha mãe, que é uma filha bem mais nova da minha vó fez a Pedagogia e eu me espelhava muito nela, gostava muito dela. Então assim, eu me espelhei nela para fazer o curso de Pedagogia, mas, eu gostava muito. Eu achava interessante. Eu achava bonito ser professora. Meu pai e minha mãe sempre me incentivaram, sabe? Apesar de eles terem baixa escolaridade, eles sempre me incentivaram e sempre me mostraram o valor da escola. E pra eles, a profissão professor era a profissão que deveria ser a mais valorizada. Então assim, eles achavam lindo o professor, estar ali na frente dos alunos dando aula. Então eu acho que foi muito neste sentido. Neste sentido, de até mesmo sanar as expectativas dos pais e também espelhar na minha tia que fez o curso de Pedagogia. [...] (PED01S)

Segundo PED01S, após se formar em 2006 ela prestou um concurso público e deu início à sua trajetória profissional que foi vivenciada em duas instituições.

Então eu formei em 2006, fiz o concurso. Apareceu essa oportunidade para trabalhar na Superintendência e eu trabalhei na Superintendência de 2006 a 2015. Em 2015 eu fiz o concurso aqui para o Hospital e a partir de 2015 então eu comecei a atuar aqui. Então, na verdade, de atuação, de experiência que eu tenho nessa área da pedagogia, de instituições, é a Superintendência de Ensino e o Hospital. Eu não trabalhei mais em nenhuma instituição não. (PED01S)

As experiências como salientou Larrosa Bondía (2002) são singulares, todavia, assim como observou-se que PED01S não se inseriu em uma variedade de espaços. Contudo, há de se considerar além dos espaços, o fator tempo que foi dedicado a essas vivências. Larrosa Bondía (2002, p.23) faz menção ao tempo para viver a experiência, tendo em vista que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” e “[...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (p.27). Deste modo, ao analisar as experiências de PED01S, mais do que quantificar os espaços pelos quais ela se inseriu é preciso considerar sua predisposição e sua abertura para ser tocada pelas experiências que vivenciou, conforme assevera Larrosa Bondía (2002). Esse pode ser um olhar lançado para o tempo que ela atuou na Superintendência e que vem atuando no Hospital.

Para o autor,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24)

Outra semelhança observada nas travessias das(os) profissionais refere-se à busca pela estabilidade que foi mencionada por PED02S, PED03S e PED11S. Essa busca pela estabilidade foi bem ressaltada por PED02S quando relatou acerca de sua trajetória profissional.

PED02S possui uma longa trajetória na área educacional, uma vez que quando concluiu sua graduação em Pedagogia já atuava na Educação Infantil. Ela revelou que trabalhou em instituição privada de Educação Infantil, como Supervisora em Escola da Rede Municipal de Contagem. Trabalhou atendendo às crianças com dificuldades de aprendizagem na Unidade de Saúde na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e na ESP onde está até hoje.

Eu terminei o curso de Pedagogia na UEMG e já trabalhava em uma instituição privada que era uma instituição de Educação Infantil, era uma Fundação na verdade. Depois fiquei nessa fundação durante 9 anos e paralelamente eu trabalhei na Prefeitura de Contagem em um outro cargo que eu era concursada. E depois de um tempo a Prefeitura de Contagem ficou muito difícil para mim porque eu fui para uma outra região, para uma outra escola e era uma região de alta vulnerabilidade. [...]Aí eu me desliguei de lá, continuei só nessa outra escola mais um tempo. [...] depois eu fui trabalhar na Prefeitura de Belo Horizonte. Já era uma Unidade de Saúde. Como a minha formação como pedagoga tinha alguma coisa que dizia respeito a RH, eu usei isso e entrei na Prefeitura de Belo Horizonte. Fiz uma prova lá na Prefeitura, que era um contrato e aí eu entrei na Prefeitura. Eu fiquei trabalhando lá durante um tempo e lá é que a minha gerente me falou sobre o concurso público da ESP. Ela falou eu acho que tudo a ver com você. Por que você não tenta? Na Prefeitura nessa época eu era contratada. Então assim, o contrato a gente sabe que a qualquer momento ele pode ser rescindido. Eu acho que não enfrentaria essa dificuldade, mas, enfrentaria pelo tempo de contrato. Quando terminasse o tempo, você tinha que sair durante 6 meses para depois retornar. Então eu ficaria numa situação de vulnerabilidade assim com relação ao serviço. Aí eu comecei a estudar para o concurso da ESP. A ESP tinha no quadro de vagas só 3 vagas para pedagoga e eu não passei entre essas 3 pessoas, as 3 primeiras. Achei que tinha perdido. Falei: poxa, não vai dar! Só que depois de 2 anos, quando o concurso estava quase para prescrever, a ESP começou a chamar, começou a nomear. Como o concurso estava vencendo, eles iam perder o concurso e tinham vagas ainda, eu fui nomeada nessa última leva, inclusive, de Pedagogia da ESP. Eu entrei na ESP em 2012 e estou lá desde essa época, sempre trabalhei na mesma área. (PED02S)

A estabilidade na carreira se dá a partir do ingresso no serviço público por meio da realização do concurso. Ela é o que justifica a busca de muitos participantes desta

investigação pelos concursos. Além de tratar da estabilidade no seu relato, PED02S fez referência às contratações temporárias, as quais também estão presentes no relato de PED14C e demonstra a similaridade com o percurso de PED02S.

PED14 C atua em um museu universitário, contudo, antes de ingressar nesse espaço de ENE ela teve experiências na área escolar.

Depois que eu formei, eu trabalhei no Ensino Fundamental I, trabalhei com turmas de segundo e quinto ano. Eu trabalhei como Orientadora Educacional. Foram várias escolas públicas. Todo ano eu estava em uma [escola], no Estado. Trabalhei como Orientadora Educacional do Ensino Fundamental II e Ensino Médio também em uma escola do Estado. Foram as últimas coisas que eu fiz antes de entrar no Museu [...]. (PED14C)

Gatti, Barretto e André (2011) ao tratarem da condição do contrato temporário dos docentes revelam que

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. [...] (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.159)

Além de fatores como a estabilidade e os contratos temporários, PED02S mencionou no seu relato o incentivo que recebeu de sua chefia para realizar o concurso. Essa similaridade de travessia – incentivo de chefias e amigos para a realização de concursos também foi salientada por PED03S e PED09P.

Ao abordar acerca das experiências que vivenciou até se inserir no atual *locus* de trabalho PED09P traz no seu relato o incentivo de amigos para realizar o concurso. PED09P atuou como Monitora de Educação Infantil na Rede Municipal e trabalhou como professora de Educação Especial em uma instituição privada. Ao ser aprovada no concurso ingressou na SEJUSP, tendo já passado por dois presídios.

PED09P esteve muito frustrada com as dificuldades que encontrou no início da carreira na área escolar (dificuldade de inserção por não ter experiência; tempo de serviço; baixa remuneração etc.) e assim sendo, começou a cursar Letras para tentar melhorar seu currículo quando recebeu de uma amiga a dica de um concurso no Sistema Prisional. Ela declarou que

[...]. Eu comecei a fazer Letras e nesse meio tempo do curso de Letras, um pouco decepcionada, tinha uma amiga pedagoga que trabalhou comigo no CEMEI, só que ela era efetiva e eu contratada, ela falou do concurso do pedagogo no sistema

prisional. Ela falou vamos fazer. Eu também estou cansada de prefeitura. Prefeitura remunera muito mal. Nossa! Eu estava tão sem dinheiro que eu falei que não vou ter o dinheiro para fazer o concurso. Ela falou não, vamos fazer. O marido dela incentivava muito porque ele tem uma história de mudança de vida pela educação, sabe? Com muito sacrifício fez Faculdade, era apanhador de café, uma história linda e hoje ele é oficial de justiça. Então, ele fica muito antenado nos concursos para falar com as pessoas porque foi o que mudou a vida dele. Alguém orientou ele no passado e ele fica orientando as novas gerações. Ele falou assim: faz o concurso, faz o concurso. Eles pagaram para mim, inclusive. Nós duas fizemos o concurso, mas, infelizmente, ela não passou, mas, pela misericórdia de Deus eu passei. A matéria era o que eu estava estudando no curso de Letras. A introdução da Licenciatura, História da Educação, PPP (Projeto Político Pedagógico), a importância do coordenador e assim, estava muito claro na minha cabeça, estava muito claro. Gente, eu até assustei. Ou eu estou errando tudo porque eu achei fácil, sabe? Algumas coisas estavam saltando dos meus olhos e eu tenho certeza que é isso. E Deus abençoou que eu passei no concurso. [...] (PED09P)

O relato de PED09P além de ter indicado o incentivo de amigos para realizar o concurso, traz à cena alguns fatores que dificultam a inserção dos iniciantes na carreira como docente, bem como, a própria desvalorização a que estão submetidos os profissionais que atuam na área de educação de um modo geral, principalmente, em termos de remuneração.

O hábito de estudar para realizar concursos foi uma similaridade de travessia indicada por PED03S, PED11S, PED08C, PED14C, PED05P, PED10P, PED13P que representa metade dos sujeitos da pesquisa. A trajetória de PED05P mostra que o seu emprego atual já é segundo em que ele ingressa a partir de um concurso público.

PED05P começou a trabalhar bem cedo, aos 18 anos, a partir do primeiro concurso que realizou. Assim, durante a sua trajetória profissional colecionou experiências nos correios, em uma Escola da rede privada e em Clínica com a Psicopedagogia até ingressar na SEJUSP.

Eu comecei bem cedo. Com 18 anos eu passei no concurso dos Correios. Eu estava no terceiro ano do Ensino Médio e o concurso era em nível de oitava série, na época, em 1997. Eu tinha 18 anos. Eu peguei o edital e fui na biblioteca e pedi a pessoa para me dar livros que tinham aquela matéria de Matemática que ia cair Português e Matemática na prova. Português eu não tive dificuldade não e eu falei assim vou estudar Matemática. Estudei só Matemática, passei no concurso, fui nomeado, eu já tinha 18 anos, já tinha me formado, comecei a trabalhar, fiquei quatro anos trabalhando nos Correios como carteiro. Igual eu falei, eu entrei na Faculdade de Pedagogia, quando eu estava no terceiro período, eu fui convidado para trabalhar nessa escola que eu mencionei, uma escola privada. Eu pedi exoneração dos correios e fui trabalhar na área da educação que foi essa escola onde eu fiquei oito anos. Lá eu fui aprendendo bastante, tive oportunidades de aprender coisas da área de educação, me formei lá e tal. Depois eu comecei a ver que a escola não estava muito bem financeiramente, tanto é que hoje ela não existe mais, ela fechou. Eu falei eu vou estudar para concurso para me garantir. Eu comecei a estudar para concurso e passei. Antes da escola falir eu já tinha passado. [...] Eles mandaram vários servidores embora e quando foi em março, mais ou menos daquele ano eles me mandaram embora embora também [...]. Saí, mas, nessa época que eles me mandaram embora eu já estava aprovado no concurso, só que eu não fiquei falando, espalhando a notícia, nem nada. Fiquei um mês esperando ser nomeado. Fui nomeado. Entrei nesse concurso da SEJUSP e há doze anos eu já estou lá. A clínica eu fiz a Especialização, 2007, se eu não me engano, em 2007. Eu fiz a Especialização lá na

UEMG em Psicopedagogia e lá na UEMG tínhamos que fazer um estágio em uma clínica e atender algum aluno e tal. Eu procurei essa clínica e a pessoa lá me aceitou como estagiário e depois ela falou que gostou do meu trabalho e se eu não queria ser contratado. Eu falei quero, só que eu já trabalhava nesse colégio que eu falei. O horário era integral lá e nessa clínica eu trabalhei durante os sábados. Eu só atendia os alunos durante os sábados. Eu fiquei lá nessa clínica me parece que uns cinco anos. [...] (PED05P)

O seu relato traz à tona as experiências que ele já vivenciou e retoma aspectos que se tornaram comuns nesses itinerários profissionais e que já foram ressaltados por outras pedagogas. Dentre esses, incluem-se a experiência anterior na área de educação, a experiência como docente da Educação Básica, a experiência em outras áreas e a busca pela estabilidade por meio do concurso público.

As últimas experiências a serem relatadas são referentes a PED03S e PED11S. Ambas as pedagogas apresentaram a percepção de possuírem uma trajetória curta.

PED03S trabalhou como pedagoga na coordenação de professores que trabalhavam com crianças em alfabetização na Rede Municipal de Contagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como pedagoga referência de 8º ano na Rede Municipal de Contagem em uma Escola Inclusiva e depois veio para a ESP onde atuou na Coordenação de Educação Técnica em Saúde e na sequência passou a ocupar outro cargo para atender a demanda da instituição. Na sua percepção, possui uma trajetória curta.

Eu acho até um pouco curta a minha trajetória profissional. Risos. Que eu formei em 2009 e aí, é, eu tentei vários concursos na mesma época. É. Formei no meio de 2009. Tentei concurso nesses 6 meses, é, atuando só com aula particular. E, eu acho, isso, no meio de 2010, já tinha tentado concurso, não tinha conseguido, mandado currículos para essas atuações diversas da educação social. Tinha um projeto que eu tentava muito vaga lá. Quando eu passei, eu fui nomeada na ESP. Risos. Quando eu passei no processo seletivo de lá que era contratação, eu fui nomeada na ESP. Então, assim, não tinha muita opção. Aquela coisa de você ir para o certo que era o vínculo de Estado. Mas, aí eu formei no meio de 2009, no meio de 2010, eu fiz um processo seletivo, do grande medo de atuar em escola, fiz um processo seletivo escolar em Contagem – MG. Aí fiz para o cargo de Pedagogia lá que era do pedagogo escolar. Não fiz para a sala de aula, especificamente. E aí passei lá e fui chamada para atuar na escola. Cai de paraquedas no meio de 2010 numa escola no bairro Inconfidentes, em Contagem, e era para trabalhar com crianças em alfabetização, era da rede municipal de Contagem. Era processo seletivo para substituir pessoas que estavam de licenças médicas, maternidade, enfim. Profissionais que estavam licenciados. Então eu peguei essa vaga nessa escola do Ensino Fundamental I da Rede de Contagem em agosto de 2010 e atuei até o final do ano como pedagoga lá. [...] Mas, enfim, fui pedagoga nessa escola de Contagem até dezembro. Quando foi em janeiro renovaram meu contrato. E aí eu fui para outra escola, Vasco Pinto, em Contagem, aí eu já trabalhei como pedagoga referência da antiga 7ª série, 8º ano. E aí foi um desafio muito grande nessa escola porque na outra escola eu trabalhava com alfabetização, com coordenação de alfabetização, então, professoras muito independentes, processos mais unificados, mais assim, vamos dizer, padronizados. E aí eu fui coordenar um oitavo ano, segundo ano do terceiro ciclo, e aí era sei lá, 20 professores, e eu tinha que sentar, planejar com todo mundo. Mal sabia o que que era isso, mas, foi um ano de aprendizagem escolar em Contagem como pedagoga. Aí nessa Escola Vasco Pinto, era uma escola inclusiva, da prefeitura. Hoje você tem

essa lei ampliada de inclusão, mas lá era uma escola referência de inclusão. Então ela tinha 43 alunos de inclusão. [...] Então assim, essa foi uma experiência profissional que eu tive em Contagem, em 2010 a 2011, 1 ano aí de atuação. E aí eu tinha feito já esse concurso da ESP, mas, eles não chamavam. Tinha um atraso na chamada. Eram 3 vagas e eu estava em 9º. [...]. O pessoal entrou com o processo judicial e acabou a ESP nomeando em 2010 e 2011, as pessoas que estavam aguardando de excedente no concurso. [...] E aí fiquei 2 meses assim em casa, mais ou menos, procurando, mandando currículo e aí saiu a nomeação da ESP. [...]. Como eu te falei, eu entrei antes numa coordenadoria de Educação Técnica em Saúde, de curso técnico, então desde novembro de 2011 até janeiro de 2019, eu atuei na coordenação de cursos técnicos da ESP, na educação profissional. [...]. Por isso que eu falei que é um pouco curta porque me inseri no Estado e fiquei. Risos. (PED03S)

PED11S assim como PED03S considera que teve uma trajetória profissional curta. Segundo ela, atuou como Professora de Ensino Religioso, trabalhou como *designer* instrucional em uma empresa voltada para a capacitação de pessoal e por fim se inseriu na FHEMIG onde assumiu atuações distintas.

Eu me formei em Pedagogia e fui dar aula de Ensino Religioso no Estado, como designada, contratada. Eu não gostei muito, não achei uma experiência muito boa e comecei a tentar outros campos. Consegui ingressar na educação a distância. Fui trabalhar em uma empresa chamada WebAula. Hoje eu não sei se essa empresa existe mais, mas eu fui trabalhar como *designer* instrucional. Eu trabalhava com a criação de cursos para a capacitação de pessoal, cursos que as empresas contratavam para capacitar os seus colaboradores. Eu trabalhei um ano e pouquinho, um ano e dois meses mais ou menos, depois eu fui estudar para concursos, ganhei minha primeira filha e fiquei só por conta dos estudos e consegui entrar na FHEMIG. Minha trajetória foi bem, entre aspas, bem curta. Se eu for considerar os estágios é diferente, mas, a partir da minha formação eu trabalhei como docente, com a educação a distância e ingressei na FHEMIG. Lá eu trabalhei na creche, depois eu vim para essa unidade onde eu estou trabalhando com a parte administrativa, eu trabalho com educação a distância, mas, com outro foco, não como *designer* instrucional. Trabalho como Analista das ações que acontecem que são hospedadas na plataforma de educação a distância da FHEMIG e mais com questão de gerenciamento de vagas. Cada governo tem a sua política, então, quando eu entrei nesse setor que eu estou, eu trabalhava contribuindo mesmo com a análise pedagógica dos cursos que aconteciam para a formação dos servidores. [...] (PED11S)

Os relatos de ambas as pedagogas demonstraram que essa percepção de ter tido uma trajetória curta pode estar relacionada aos poucos espaços nos quais elas se inseriram ou ainda em virtude da estabilidade obtida pelo concurso. Deste modo, acabam ficando por mais tempo em um mesmo cargo e instituição.

Os dados aqui revelados demonstraram as experiências vivenciadas pelas pedagogas e pelo pedagogo antes de se inserirem no seu atual *locus* de trabalho. Os itinerários trazidos à cena foram organizados tendo como fio condutor uma linha temporal que procurou explicitar como se constituiu as trajetórias, mas também, ilustrar as similaridades das travessias das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE no Estado de Minas Gerais.

4.2.3.2 Do processo de inserção profissional: como se deu, por que ingressaram e por que permanecem

As linhas aqui descritas têm o propósito de trazer à cena o processo de inserção profissional das pedagogas e do pedagogo que atuam em espaços de ENE no Estado de Minas Gerais. Para tanto, buscamos elucidar as respostas às três indagações que foram dirigidas às pedagogas e ao pedagogo: “como se deu sua inserção no espaço de ENE; por que ingressaram e por que permanecem?”.

O termo inserção profissional é definido segundo a visão de Cruz; Farias; Hobold (2020). Essas autoras entendem que

o conceito de inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.4).

Para Cruz, Farias e Hobold (2020, p.3), “o conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira [...]”.

Conforme registram essas autoras é relevante atentar para os conceitos que se referem ao professor iniciante, principiante e ingressante, uma vez que esses termos são utilizados como sinônimos, mas, há distinções a serem consideradas.

Cruz, Farias e Hobold (2020) caracterizam essas três categorias de profissionais segundo os termos adotados. Em relação ao professor iniciante e principiante, elas declaram que

Consideramos os termos professores iniciantes e professores principiantes como sinônimos, entendendo que eles se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores, no tópico anterior definido de inserção profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.4)

No tocante ao professor ingressante, as autoras afirmam que

[...] preferimos o termo professor ingressante para designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras

experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes, tal como já caracterizado. Embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho o professor ingressante também vivencia processo de inserção profissional. [...] (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.5).

Mediante o exposto, tendo em vista que as pedagogas e o pedagogo que são as protagonistas e o protagonista da pesquisa já possuíam algum tipo de experiência precedente ao ingressar nos espaços de ENE podemos situá-los na última categoria evidenciada por Cruz, Farias e Hobold (2020). Deste modo, estamos tratando da inserção profissional de pedagogas e pedagogo ingressantes nos espaços de ENE.

Como forma de organização dos dados optou-se por apresentar, inicialmente, como se deu a inserção. Na sequência serão abordadas as razões que conduziram esses profissionais a ingressarem e a permanecerem nos espaços de ENE. Essas razões serão explicitadas em agrupamentos delimitados em virtude das temáticas que justificam tanto a inserção quanto a permanência e em função da frequência em que essas temáticas foram citadas nos relatos.

4.2.3.2.1 Como se deu a inserção das pedagogas e do pedagogo nos espaços de ENE?

Os dados produzidos indicaram que todas as pedagogas e o pedagogo ingressaram nos espaços de ENE por meio de concurso público, já que se tratavam de cargos públicos. O concurso público caracteriza-se por ser um processo que possibilita o acesso aos cargos de natureza pública.

No âmbito da legislação brasileira o concurso público é regulamentado pelo artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Esse artigo prevê em seu inciso II que

[...] II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; [...] (BRASIL, 1988).

Deste modo, para que se possa ocupar um cargo público é necessária a aprovação no concurso e atender aos demais requisitos exigidos pela legislação brasileira que foram explicitados no edital que orientou a realização do certame.

4.2.3.2.2 Por que ingressaram nos espaços de ENE?

Diversas foram as razões que conduziram as pedagogas e o pedagogo a ingressarem nos espaços de ENE. Essas razões seguem apresentadas na Tabela 22.

Tabela 22– Razões do ingresso nos espaços de ENE

Razões pelas quais as(os) profissionais ingressaram nos espaços de ENE	Frequência
Pelo interesse em atuar fora do espaço escolar	7
Pela identificação com o campo de ENE	2
Pela estabilidade ocasionada pelo concurso público	5
Pela busca de melhorias da condição financeira	1
Pelo desejo de trabalhar com pessoas privadas de liberdade	1
Pelos objetivos do cargo definidos no edital do concurso público	1

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas

Algumas entrevistadas, PED07S e PED14C chegaram a indicar mais de uma razão para se inserir nesse *locus*, mas, todas as razões seguem contempladas na Tabela acima.

Como pode ser observado, as razões mais indicadas pelas pedagogas e pelo pedagogo para ingressarem nos espaços de ENE se relacionam com o interesse em atuar fora do espaço escolar e com a estabilidade ocasionada pelo concurso público.

A pesquisa de Tartuce, Nunes e Almeida (2010) intitulada “Alunos de Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil” salienta “que os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor” (p.454). Esse índice chega a ser de 67% que não pensou em ser professor. De acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p.458), as razões para não ser professor estão relacionadas à:

fatores extrínsecos à docência (baixa remuneração, desvalorização social da profissão, desinteresse e desrespeito dos alunos, condições de trabalho); fatores intrínsecos à docência (exigência de envolvimento pessoal na profissão); fatores de ordem pessoal (não possui as características que julga necessárias ao exercício da docência, não se identifica com as atividades inerentes à profissão).

Nesta investigação, como primeira razão, o interesse em atuar fora do espaço escolar foi salientado por PED01S, PED02S, PED03S, PED07S, PED08C, PED10P e PED11S. Os excertos que seguem ilustram essa razão.

A inserção de PED01S no Hospital, atual campo de atuação, se deu por meio de um concurso voltado para a área de recursos humanos depois de ter atuado um longo período em órgão do Sistema Educacional Mineiro. Ela ingressou nesse espaço de ENE com o propósito de atuar na área de recursos humanos, mas, acabou aceitando o desafio de atuar na área assistencial. Nas palavras dela,

Eis a questão! Olha como que é o destino. Quando eu fiz o concurso era também para a área de recursos humanos. Não era para a área assistencial. Era para a área administrativa, sabe? E por isso eu fiz esse concurso, porque era isso que eu queria, eu gostava muito da área de recursos humanos. Só que quando eu fui chamada, o Hospital me comunicou que teria até vaga lá na área de recursos humanos, mas a prioridade do hospital era assistencial. Então, estavam precisando de um pedagogo especializado na área de deficiência visual para atuar com crianças e adultos com baixa visão. E aí, eu resolvi aceitar o desafio. Eu falei, então vamos aceitar esse desafio. Eu não tinha experiência nenhuma, nem especialização nessa área. [...] Então hoje eu atuo na realidade na área assistencial do hospital e não na área de recursos humanos que foi onde eu tinha começado o concurso. (PED01S).

Ao tratar das motivações relativas à sua inserção no espaço de ENE, PED02S destacou que buscava uma área distinta da escolar, uma vez que não era seu interesse continuar atuando em ambiente escolar.

Primeira coisa, o que me motivou foi a possibilidade de fazer um concurso que não era para pedagogo escolar. Essa foi a minha grande motivação. Eu não tinha muito interesse em voltar a trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio. Eu não tinha esse desejo. Então o que me motivou realmente foi o fato de ser, a minha formação cabia dentro daquele concurso e eu já sabia que eu não ia fazer o que eu já tinha feito. Então essa foi a minha maior motivação. (PED02S)

PED03S se inseriu no seu atual *locus* de trabalho por meio de um concurso público que foi sugerido pelo seu Supervisor na época em que ela fazia o estágio no Ministério Público. Ela não detinha conhecimento da instituição, mas foi movida por achar que se tratava de um espaço diferenciado.

Então, eu nem sabia da existência da ESP, inclusive, você não devia conhecer ela até fazer a sua pesquisa. A ESP tem uma atuação muito ampla no Estado, porém, como a gente atende ao público restrito do SUS, acaba ficando restrito aos servidores do SUS, o conhecimento da ESP. E aí eu não tinha nenhum conhecimento da ESP. Quando eu estava fazendo estágio no Ministério Público, um outro pedagogo de lá, que era meu supervisor na época, falou comigo: abriu um concurso aí para uma tal de ESP. Risos. E aí como ele sabia que eu queria espaços não comuns, não regulares, ele falou: Oh mulher, faz lá. Parece que é interessante, parece que é o primeiro concurso deles. Então, é o primeiro concurso da ESP. E aí, assim como peguei o edital da ESP, eu peguei o edital da FHEMIG, que é educação hospitalar também, fiz o mesmo edital de Nova Lima – MG que era para Educação Social. [...]. Fiz o concurso da ESP por uma indicação. Entrei nesse concurso. Foi 2008 o Edital. Ou seja, eu estava no estágio, nem tinha formado. Fiz a prova nem tinha terminado Pedagogia ainda. Acho que assim, terminei em julho, fiz a prova em agosto. E aí entrei por esse meio de achar que era uma instituição diferente, mas, principalmente, por ter sido o único concurso que me nomeou. Risos. [...] E entrei neste contexto que a ESP estava fazendo assim, 20, 30 turmas de curso Técnico em Saúde Bucal, na época. Todos espalhados pelo interior de Minas. Tinha uma, duas em BH e o resto espalhado pelo Estado. Então, esse setor estava enfraquecido, de mão de obra, obviamente, me locaram lá. Tem vaga lá na coordenadoria de Educação Técnica. Vai pra lá porque é lá que a gente precisa. [...]. (PED03S)

Conforme PED08C expôs, a sua inserção no museu se deu porque ela foi lotada nesse espaço, mas, gostou da ideia de trabalhar em um espaço de ENE, de ter uma pedagoga no

museu e de se inserir no Setor Educativo do museu. PED08C ingressou durante a pandemia e seu trabalho foi iniciado de forma remota.

Eu não imaginava onde eu iria trabalhar na Universidade no cargo de Pedagogo. Então, foi uma surpresa para mim ir para o Museu quando eu fui lotada. É depois da posse que eles falam onde que a gente vai trabalhar. Foi uma surpresa grande. [...] E quando eu fui para o museu eu pensei eu estou indo para outra área também que não é educação, mas, como é extensão, eu achei legal [...]. Eu acho essa proposta de ter um pedagogo no museu uma proposta muito boa. No curso de mediadores de museu que eu dei uma lida, que já existe lá na nossa plataforma, eu li no material que tem um setor educativo. Eu não sabia disso antes também, nem procurei saber sobre essa área de formação de pedagogo no museu. Eu achei muito legal e pensei assim, olha, então, eu vou trabalhar no setor educativo e é uma coisa interessante. Isso me motiva a estar lá. Eu vejo que até hoje eu não fiz nada relacionado a isso por causa da pandemia. [...] E eu acho bom ter várias áreas que eu posso conhecer, mas, o que me motivou foi o setor educativo do museu (PED08C)

PED10P ao falar sobre sua inserção na SEJUSP comentou sobre seu desejo de ingressar na área da segurança pública. No seu relato também transparece o desconhecimento pelos espaços de ENE.

Pois é, foi uma novidade para mim entrar na área da segurança pública. Eu vou até voltar em uma questão mais antiga que você vai achar interessante. Eu sempre fui doida para fazer aqueles concursos da polícia militar, o tal de CFO (Curso de Formação de Oficiais). Eu era doida para poder entrar para ser uma policial militar que era uma área que eu vislumbrava, que pagava bem e que eu saia de minha cidade. Meus pais podiam nunca concordar, mas, nunca deixaram de me apoiar nas minhas escolhas. Então, eu ia todo ano fazer esse concurso. Em determinado tempo eu tive que parar porque eu não tinha mais idade, mas, eu tentava e não conseguia. Minha mãe deu graças a Deus que eu não conseguia porque ela não queria que eu entrasse nessa área. Muitos policiais sendo assassinados, aquela coisa toda. E de repente eu faço um concurso para uma área que eu não sabia qual era, passei no concurso e vou ler, o que era? Unidade prisional e socioeducativa. O que é? Definindo, área de segurança pública. Tem coisa que não tem jeito, é seu destino. Eu estou na área de educação, fazendo segurança pública. Basicamente era a área que eu queria, mas, um caminho bem diferente. (PED10P)

A razão para PED11S se inserir neste *locus* está relacionada com o seu interesse em atuar fora da escola.

Eu ingressei porque eu sempre tentei concursos públicos. Eu inclusive fui aprovada no concurso de Prefeitura de Belo Horizonte, mas, para professor. Então, quando eu fui chamada na FHEMIG, a Prefeitura também me chamou e eu tive que escolher ou a sala de aula ou a FHEMIG. Como era uma coisa que eu almejava muito, trabalhar fora da escola, eu optei pela FHEMIG. (PED11S)

Ao abordar as razões pelas quais as pedagogas e o pedagogo se inseriram em determinado espaço é relevante observar a possibilidade de se tornar um(a) servidor(a) público(a). Pelo fato de se tratar de um concurso público a lotação do(a) servidor(a) em um determinado espaço de trabalho é determinada pela instituição. Deste modo, considera-se a

ordem de classificação das(os) candidatas(os) no concurso. Neste sentido, alguns sujeitos foram inseridos em determinados *locus* em função da aplicação desse critério. Vivenciaram esta situação PED05P, PED06P, PED08C e PED14C.

Diversos autores citados ao longo desta investigação têm apontado para a ampliação dos espaços educativos. O próprio levantamento realizado por ocasião do Estado do Conhecimento demonstrou que há um aumento das pesquisas que tratam da inserção da(o) pedagoga(o) nos espaços de ENE.

Esse aspecto também é ressaltado por Hillesheim e Raitz que, tal como os dados explicitados acima, afirmam que “muitos jovens que procuram o curso não têm por objetivo a docência, mas sim o exercício da função de Pedagogo em outras instituições, inclusive não escolares” (HILLESHEIM; RAITZ, 2013, p.14764).

As diretrizes curriculares que normatizam o curso de Pedagogia, segundo Hillesheim e Raitz (2013, p.14765), “dão indicativos sobre o espaço de atuação, dos novos eixos curriculares, atividades, as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas no curso de Pedagogia”. Na visão dessas autoras, formar um egresso apto para atuar nos espaços não escolares constitui um direito de todo licenciando em Pedagogia. Todavia, Hillesheim e Raitz (2013, p.14767) revelam que

[...] receber uma formação que contemple não somente a docência constitui-se um conjunto de ações que ultrapassam a natureza curricular. Compreende-se que a reorganização curricular seria um dos pontos de mudança, mas outros movimentos mais simples e, por consequência, mais fáceis em sua aplicabilidade, auxiliam muito nesse processo. Nesta perspectiva, considera-se muito importante o próprio entendimento por parte da instituição e docentes do que está previsto em lei. Formar profissionais da educação para o campo de atuação não escolar trata-se de uma demanda cada vez maior na sociedade. Portanto, a compreensão de que o curso de Pedagogia pode desdobrar-se em muitas especializações profissionais, sendo a docência uma das possibilidades de ação educativa auxilia o professor desse curso a reformular seus objetivos.

Mediante o exposto e o interesse que as(os) pedagogas(os) manifestaram pelos espaços de ENE é urgente repensar a formação para esses espaços a fim de garanti-la nos atuais cursos de Pedagogia. Não somente para que as(os) pedagogas(os) ocupem esses espaços de ENE pela sua legitimidade de formação, mas, para que os egressos do curso de Pedagogia possam vislumbrar um maior leque de campos para sua inserção profissional.

Ademais, esse é o nosso papel enquanto formadores de pedagogas(os), mostrar que a Pedagogia se faz presente em todos os lugares em que há uma ação intencional de direcionar a prática educativa. É como salientou Libâneo (2010, p.66):

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo.

A segunda razão que também foi bem destacada e justifica a inserção das pedagogas e do pedagogo nos espaços de ENE trata da estabilidade ocasionada pelo concurso público. Essa razão foi indicada por PED04P, PED05P, PED06P e PED14C. Os relatos que seguem são ilustrativos.

PED04P registrou que “eu ingressei por se tratar de um concurso público. Eu não esperava que iria atuar diretamente com esse público-alvo, adolescentes privativos de liberdade, mas, foi algo que eu me encontrei, que eu me encantei” (PED04P). Ela comentou que

Em 2014 eu prestei o concurso para a SEDS – Secretaria de Desenvolvimento Social, mas, eu imaginei que eu iria trabalhar para poder pensar e elaborar projetos. Aqui perto da minha casa tem uma RISP (Região Integrada de Segurança Pública). Até estive lá para saber se lá seria o local que eu iria trabalhar. Ninguém sabia de nada, até eu descobrir que eu trabalharia no Socioeducativo. Eu não me imaginei atuando no Socioeducativo diretamente com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação. (PED04P)

Como PED05P salientou, a unidade em que ele ingressou após ser aprovado no concurso foi consequência de sua classificação e lá ele permanece até hoje. Ele não teve muita oportunidade de escolha, uma vez que o concursado é encaminhado para as áreas que demandaram a vaga e como ele próprio mencionou a sua classificação influenciou na definição desse espaço.

Pois é, eu ingressei porque como eu disse, eu estava trabalhando na escola e ela estava na eminência de fechar as portas. [...]. Eu comecei a procurar editais, eu sempre fiz concurso como eu te falei, com dezoito anos eu fiz meu primeiro e já entrei. E comecei a fazer concursos e apareceu esse lá da SEJUSP e eu vi lá que tinha vaga para pedagogos. Eu falei oh que interessante! Só que na verdade a gente faz, mas não sabe realmente onde que a gente vai trabalhar. A SEJUSP é grande e você não sabe aonde você vai trabalhar e o que especificamente você vai fazer. Tinha possibilidade de eu trabalhar em unidades prisionais, socioeducativas? Tinha. Só que quem trabalha em unidade prisional e socioeducativa tem um aumento no adicional no trabalho. Eu passei em décimo oitavo lugar no concurso e os que passaram antes de mim pegaram essas vagas de unidades prisionais, socioeducativas pelo atrativo do salário. E quando eu cheguei lá como décimo oitavo colocado não tinha mais vaga em espaço prisional e socioeducativo. Tinham na área meio que elas falam, que era trabalhar na Cidade Administrativa. E aí, coincidentemente, tinha lá essa área da escola que eu trabalho até hoje e que se chamava na época Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Sistema Prisional e Socioeducativo. O nome era esse. E tinha vaga no RH da SEJUSP também. Eu falei assim: eu tenho possibilidade de conhecer para escolher? Tem. Eu conversei lá com a pessoa do RH e ela me explicou qual seria o meu trabalho lá e depois eu fui nessa Escola [...]. Na época tinha um Superintendente lá e ele conversou comigo, falou que estava precisando de

Pedagogo e que ia estruturar, montar os documentos, que não tinha nada escrito ainda e tal tal tal. Eu teria que mexer com treinamentos, viajar para treinar pessoas do estado inteiro. Aquilo me interessou e já tomei minha decisão. Vou querer ficar aqui. Fui lá, assinei minha posse e fiquei nessa área na qual estou até hoje. (PED05P)

Segundo PED06P ela estava em busca de estabilidade. A escolha pelo Sistema Socioeducativo se deu em função do seu perfil profissional.

Então, a opção em trabalhar em um espaço de privação de liberdade, eu acredito que foi, primeiramente, pela estabilidade, porque é um concurso público. Eu buscava muito a estabilidade, a garantia de ter um emprego que me trouxesse uma tranquilidade. E o concurso público trazia isso. Esse concurso público especificamente. Eu não sabia que era para trabalhar no Sistema Socioeducativo. Na verdade, o concurso falava Sistema Prisional. Quando você adentra, eles te dão uma escolha. Olha, pela sua classificação, você pode fazer uma escolha: sistema prisional ou sistema socioeducativo. Aí pensando que o Sistema Socioeducativo seria um trabalho mais tranquilo, que é com adolescente, é, numa perspectiva de metodologia que visasse para além da questão da punição, mas, num viés educativo que é diferente do prisional, eu fiz opção por estar no Sistema Socioeducativo. Eu acreditava que ele teria uma proximidade maior com meu perfil profissional. (PED06P)

No que tange à estabilidade, segunda razão mais evidenciada pelas(os) profissionais para ingressarem nos espaços de ENE, Gatti e Barretto (2009) destacam que essa é uma das vantagens propiciadas pelo setor público e que são valorizadas pelos trabalhadores. A pesquisa sobre a atratividade da carreira docente realizada por Tartuce, Nunes e Almeida (2009) corroboram para esse entendimento.

Ao tratarem da atratividade da carreira docente, Tartuce, Nunes e Almeida (2009) revelam que nas últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo do trabalho têm imposto mudanças nas carreiras. Neste contexto, a estabilidade que significava garantia do emprego tem sido substituída por contratos com prazos determinados.

Contudo, segundo as autoras, “no Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez o candidato admitido por concurso tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2009, p.9). Além disso, para essas autoras, a estabilidade é uma das características que motivam a escolha pelo magistério.

Os dados expostos por Gatti e Barretto (2009) e por Tartuce, Nunes e Almeida (2009) certamente elucidam a razão pela qual as pedagogas e o pedagogo consideraram a estabilidade ao ingressarem no seu atual *locus* laboral.

PED07S e PED12S se inseriram no campo da ENE uma vez que se identificaram com esse campo. O ingresso de PED07S no espaço de ENE se deu, inicialmente, a partir do

estágio. Na sequência foi contratada e retornou a partir de concurso público. No excerto abaixo ela fala sobre os motivos que a conduziram a ingressar na ESP.

Eu ingressei porque eu me identifiquei com o campo. Foi algo que me identifiquei bastante e vi como uma possibilidade de estar atuando fora do campo educacional propriamente dito que eu não me identifiquei.

Ao falar sobre como se deu sua inserção nesse espaço, PED12S afirmou que foi uma consequência, tendo em vista que já trabalhava com crianças com necessidades especiais na escola e em função disso começou a ter maior contato com a área da saúde. Depois apareceu o concurso e ela aproveitou essa oportunidade.

É, foi uma consequência. Quando eu fiz o concurso eu já estava na Santa Casa e apareceu essa oportunidade de fazer um concurso público para pedagogo atuar dentro do Hospital. Eu falei: se eu não fizer esse concurso! Se eu quero trabalhar com isso, eu tenho que fazer esse concurso. Se não for esse, tão cedo não vai vir outro e realmente. Já tem 12 anos que eu estou aqui na FHEMIG. Então eu acho que foi consequência e o que me motiva é isso. Eu amo muito o que eu faço, eu amo muito. Eu acho que é uma área que é muito carente ainda. Isso me motivou a ir para o Mestrado também para a gente poder levar esse debate, essas discussões de forma mais ampla até porque sozinha a gente não consegue nada. Então a gente precisa realmente envolver mais pessoas nesses debates para que a gente consiga avançar. Foi o que eu escolhi. Aliás, me escolheram porquê eu estava bem feliz na escola. Eu falo que entrar para a área da saúde foi bem, muito inusitado porque eu era muito feliz na escola. Eu não tinha essa pretensão de mudar, de ir para... foi uma consequência mesmo. Eu comecei a trabalhar com crianças com necessidades especiais, eu comecei a fazer maior contato com a área da saúde, comecei a prestar muita orientação para o pessoal da saúde em relação ao cuidado e o trabalho com aquela criança na escola. Então foi uma consequência, foi uma coisa que foi levada. (PED12S)

As demais razões que constam na Tabela 22 foram citadas apenas uma vez. Deste modo, são ressaltados os relatos de PED14C que também apresentou mais de uma razão para se inserir no seu atual *locus* de trabalho, de PED09P e PED13P.

PED14C se inseriu neste espaço de ENE, pois além da estabilidade buscava também melhorar sua situação financeira.

Ah, eu busquei um concurso público porque eu trabalhava no Estado por contrato. Não era efetiva e eu queria estabilidade. Então, eu sempre fiz concursos. Eu fiz uns dois antes desse, depois eu parei para estudar e resolvi fazer esse. Eu sempre busquei o concurso público com base na estabilidade mesmo, sabe? E até de melhorar um pouco financeiramente em relação aos trabalhos que eu tinha na escola. (PED14C)

Quanto ao espaço de trabalho, ela relatou que não foi uma escolha pessoal. Essa definição se deu no momento em que a servidora tomou posse. “Por que eu ingressei? Eu ingressei na verdade porque eu não tive escolha. A instituição determina e a gente encaminha para o espaço [...]” (PED14C).

PED09P destacou várias razões para se inserir no seu atual campo de trabalho. Para PED09P, a frustração com a área de educação no início da carreira, a má remuneração e a dificuldade de se inserir nessa área escolar foram as razões que a moveram a buscar o concurso. Ela ressaltou ainda que tinha esse desejo de trabalhar com preso quando cursava a graduação.

[...] Eu creio que Deus sabe de todas as coisas e Ele coloca a gente aonde está o propósito dele. Eu creio que as coisas vão conduzindo de acordo com a vontade de Deus. Eu, uma manteiga derretida, apaixonada com a Educação Infantil, com vontade de apertar aquelas crianças, vir para o sistema prisional foi uma preocupação para minha mãe. Minha mãe falou que você vai ficar doente porque o ambiente é, não sei, assim, pessoas presas, algemadas, é perigoso. Eles vão ver seu rosto. Mãe, eu senti isso no coração, quando lá na graduação deu uma pincelada sobre a atuação do pedagogo no sistema prisional, eu falei assim, ah, eu ia gostar de dar aulas para eles. Eu acho que eles precisam de alguém que os mostrem que existe algo bom fora disso, que eles podem ser diferentes, sabe? E eu senti isso no meu coração lá na graduação. E eu tinha falado para minha mãe que eu queria dar aulas no presídio porque eu achava que ninguém queria também. Vai ser fácil de se inserir. Só que para minha surpresa, quem é professora da rede estadual e que dá aula no presídio, elas não largam mais. [...]. Então não sei, acho que o sistema me encontrou e eu encontrei o sistema. (PED09P)

PED13P ingressou no espaço de ENE em virtude dos objetivos que foram estabelecidos para o cargo no edital do concurso.

[...] Eu tinha terminado o curso de Pedagogia que eu terminei em 2006 e eu estava estudando para vários concursos e quando eu vi o edital do concurso que na época era SEDS, era Secretaria de Estado de Defesa Social, seria fomentar políticas públicas para pessoas privadas de liberdade, criar projetos, eu falei: é isso que eu quero fazer na minha vida. Eu quero trabalhar com esse público. Eu fui sabendo o que eu precisava fazer. Estava bem específico lá no edital qual era a necessidade, no caso do Estado para ter um profissional com essa formação, o pedagogo. [...] Olha, eu ingressei porque eu achei muito interessante quais eram os objetivos do cargo que é algo que eu sempre quis fazer que é criar algo. Criar projetos, elaborar projetos de lei. Tive oportunidade de fazer isso quando eu estive na Diretoria [...]. Então, foi isso que me levou. A proposta que estava sendo ofertada que me levou. (PED13P)

Os dados aqui produzidos demonstraram as razões que conduziram essas profissionais e o profissional a ingressarem nos espaços de ENE. As razões apresentadas são diversas e buscam atender às diferentes expectativas das protagonistas e do protagonista da pesquisa, bem como responde às demandas sociais que vêm sendo apresentadas no campo do trabalho. Chama atenção o destaque dado ao interesse em atuar fora do espaço escolar e a busca pelo concurso público com vistas a obter a estabilidade na carreira.

A preferência desses sujeitos pelos espaços de ENE sinaliza para os cursos de Pedagogia a necessidade de desmistificar a ideia de que o campo de atuação profissional da(o) pedagoga(o) se restringe à docência. Ao mesmo tempo, explicita a demanda de propiciar tanto

a formação para a docência quanto a formação voltada para os espaços de ENE já que nem toda(o) pedagoga(o) quer ser docente.

4.2.3.2.3 Por que permanecem nos espaços de ENE?

A Tabela 23 salienta as razões pelas quais as pedagogas e o pedagogo permanecem atuando nos espaços de ENE.

Tabela 23– Razões para permanecerem nos espaços de ENE

Razões pelas quais as(os) profissionais permanecem nos espaços de ENE	Frequência
Pela identificação com o campo de ENE	3
Pelo gosto em relação ao trabalho que realiza	4
Pela remuneração	1
Pela estabilidade ocasionada pelo concurso público	5
Pelo perfil do público atendido	1
Pela crença no potencial transformador da educação	4
Pela militância em favor dos direitos	1

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas realizadas

Conforme pode-se visualizar na Tabela 23 a razão mais destacada para continuar atuando nos espaços de ENE está relacionada com a estabilidade ocasionada pelo concurso público que também foi uma razão para se inserir neste *locus* e já foi discutida.

A permanência atrelada à estabilidade foi mencionada por PED03S, PED05P, PED11S e ainda por PED06P e PED09P que além da estabilidade, destacaram outros motivos que podem ser visualizados nos seus relatos.

PED03S afirmou que permanece porque ainda não conseguiu ser aprovada em um novo concurso e por si tratar de um cargo estável.

Tentei já fazer outros concursos da área. A ESP é uma instituição muito pequena, muito cansativa, de espaço de disputa política. É, você tem aí vários momentos que a ESP vai ser excluída do Sistema de Saúde. [...]. Então assim, você tem vários contextos de instabilidade da instituição. E isso faz a gente ficar instável, sabe? Mesmo que a gente esteja estável no Estado. Então eu já tentei sair de várias formas. Com concurso e tudo mais, mas ainda não passei. Mas, acho que é um caminho assim. Não pretendo ficar na ESP a minha vida toda profissional até porque acho que já se esgotou assim a questão do aprendizado, as experiências lá dentro e tudo mais. [...]. Se continuo até hoje é porque é um cargo estável no Estado e não tenho condições psicológicas também de sair de um cargo, abandonar um trabalho e tentar outra coisa nesse momento. (PED03S)

PED05P afirmou que a sua permanência no cargo, além da estabilidade, se relaciona com a carreira e também por gostar do que faz. Segundo ele, se satisfaz com seu trabalho.

Eu permaneço porque eu sou concursado e você vai desenvolvendo carreira também. Eu já tenho doze anos de Estado. Quanto eu tiver quinze anos, eu já vou passar para outro nível da carreira e sobe um pouco do salário e tal. E porque eu gosto também do trabalho que eu desenvolvo lá. Sempre gostei do trabalho que eu desenvolvi lá. Apesar que hoje é educação a distância, mas, sempre quando tinha treinamentos presenciais que era outra área, eu gostava demais também. E educação a distância eu gosto demais. Então é um trabalho que eu me satisfaço. A carreira não é tão promissora, tão atrativa, mas, é o concurso que eu passei e eu dou valor porque sei que muita gente queria ter entrado nesse concurso e não entrou. E a gente vê todos os concursos que abrem dão mais de mil inscritos, então está bem concorrido mesmo e assim, eu agradeço bastante de estar lá, de estar trabalhando lá. Não é só porque eu sou concursado, não é só porque eu ganho um salário x. Não é isso não. Eu gosto também de atuar lá. (PED05P)

Embora o fator predominante para se manter no cargo seja a estabilidade, PED05P trouxe outros fatores que contribuem para sua permanência. Dentre eles, ele citou a possibilidade de progressão na carreira, o alto número de candidatos que disputam uma vaga nos concursos e o salário.

PED11S assim como PED05P permanece em virtude da estabilidade propiciada pelo concurso público.

Eu permaneço porque eu tenho uma carreira de concursada, mas, os desafios são muitos. Tem hora que eu penso em mandar currículos e voltar para a empresa privada. Muitas vezes eu penso nisso, sabe? Mas, eu permaneço porque há estabilidade, por ser um concurso público. (PED11S)

A permanência no espaço de ENE também está atrelada ao gosto pelo trabalho que realiza. Essa foi a resposta explicitada por PED02S, PED05P, PED06P e PED10P.

PED02S antes de responder acerca de sua permanência se fez a pergunta. “E por que que eu permaneço? Porque eu gosto do que eu faço. Eu gosto muito de fazer o que eu faço”. (PED02S)

A permanência de PED06P neste *locus* de trabalho se dá em função da estabilidade e da remuneração, mas, não apenas por isso. Também por gostar do que faz e por fazer a diferença na vida das pessoas com as quais lida. Ela destacou que

Então, permaneço por conta da estabilidade, sou efetiva, estou nesse espaço há mais de 13 anos trabalhando no Sistema Socioeducativo. Permaneço porque já tentei vários outros concursos, mas, a nossa área de educação, a remuneração em outros espaços não é tão bacana como a do Sistema Socioeducativo. Por estar em um local de periculosidade a gente recebe um adicional. Então, a remuneração nesse espaço é mais atrativa. Uma remuneração maior do que a do pedagogo em outro espaço. E a estabilidade também. Permanecer porque assim, a gente acaba gostando, aprende a gostar do trabalho e a acreditar que a gente pode fazer a diferença naquele espaço, na vida daquelas pessoas, dos adolescentes e dos profissionais. É isso. (PED06P)

PED10P assim como PED06P registrou que sua permanência está atrelada ao amor pelo que faz, pelos desafios e pela diversidade de ações que são realizadas e que não permitem que todo dia seja uma mesma rotina.

E por que eu permaneço? Eu amo meu trabalho. É desafiador. No início, eu posso dizer que eu adoeci nesse ambiente, mas, a gente constrói a prática da gente todo dia. Todo dia é uma novidade. [...] Mas, cheguei ali e gostei daquele espaço. Vi uma escola, tinha um lugar para você fazer um atendimento com o preso na entrevista que a gente faz para identificar o perfil educacional dele, o que ele quer fazer para tentar encaixar ele e desenvolver alguma atividade com ele. E o trabalho no sistema prisional não é uma mesmice. Ele muda todo dia porque não é só atividade educacional. Nós temos também profissionalização, atividades socioculturais e hoje também tem muitas outras coisas acontecendo. É um campo muito rico e cada dia muitas pessoas conhecendo. Ele está ficando cada dia mais rico, mais conhecido. Eu, por mim, se eu aguentar, aguentar por causa dos desafios que tem, eu quero me aposentar na segurança pública. (PED10P).

Embora, as pedagogas e o pedagogo não atuem como docentes, o amor a profissão, o gosto pelo que faz, dentre outros fatores, segundo Tartuce, Nunes e Almeida (2009) é o que justifica o ingresso e a permanência de muitos na profissão docente. Em outro estudo, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) elencam as razões para ser professor. Muitos dos fatores explicitados pelas autoras se aproximam daqueles citados pelos sujeitos desta pesquisa.

Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p.465) são razões para ser professor:

fatores intrínsecos à docência (possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento, interesse por área específica do conhecimento, admiração pela profissão, possibilidade de formar/influenciar novas gerações, possibilidade de trabalhar com crianças, valorização das relações interpessoais, possibilidade de influenciar/transformar a realidade social); fatores de ordem pessoal (realização pessoal – prazer, amor, desejo, gostar; identificação pessoal – talento, vocação, habilidades, aptidão e dom); fatores extrínsecos à docência (oportunidades no mercado de trabalho, influência familiar e influência dos professores).

PED06P, PED09P, PED12S e PED13P fizeram menção à crença no potencial transformador da educação para justificarem a sua permanência nos espaços de ENE. Esse aspecto, as(os) professoras(es) como agentes de transformação, também foi abordado por Tartuce, Nunes e Almeida (2009) e se constitui um fator que justifica o ingresso e a permanência na docência.

PEDO09P registrou que

Eu permaneço nele porque eu acredito no ser humano, eu acredito na minha missão aqui, sabe? É bem remunerado, graças a Deus. Que era uma coisa que me afligia muito. Eu acho que se você não é diretor de escola ou não está há anos no sistema estadual eu acho que o meu salário inicial está até bom. Para você ganhar bem tem que ter tempo e aqui a gente já entra com um salário que atende às nossas necessidades, graças a Deus, sabe? Eu gosto demais dessa parte, eu acredito no ser humano. [...] O que me faz continuar é oportunidade de fazer algo bom para alguém,

nem que seja às vezes para a família. Elas ligam e a gente atende com solidariedade, sabe? É válido. Além de ser Estado, é um concurso, tem estabilidade. O salário em relação à remuneração dos pedagogos em geral está bom, está ótimo. [...] (PED09P)

Logo, sua permanência neste *locus* está fundamentada em outras razões que ultrapassam o potencial transformador da educação. PED09P ainda fez referência à remuneração e a estabilidade. No que concerne à remuneração, ela acaba por compará-la à do pedagogo que se encontra atuando, principalmente, no espaço escolar. Contudo, o que traz uma diferença de salários entre a(o) pedagoga(o) que atua no espaço escolar e a(o) que atua nos espaços de privação de liberdade é o adicional por periculosidade.

Sabemos dos desafios que os profissionais da educação enfrentam em relação aos seus salários. Acerca dessa questão Gatti, Barretto e André (2011, p.144) afirmam que,

Ao estudar a questão da remuneração de professores da educação básica, deparamo-nos com resultados um pouco diferentes entre si, conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade ou outros). Porém, as constatações levam sempre à consideração de que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação.

Além disso, de acordo com as autoras,

[...] Nas discussões sobre os ajustes e as adequações salariais, é sempre levantada a limitação orçamentária para atendimento às reivindicações da classe. Não se pode desconsiderar, por um lado, os limites orçamentários públicos quanto ao montante de verbas destinadas à educação e, por outro lado, a lei de responsabilidade fiscal que também impõe limites ao gasto com pessoal. No entanto, o país, em seu desenvolvimento democrático e econômico, não pode deixar à deriva ou em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, formação que é condição para seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente. [...] (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.139).

PED12S permanece porque acredita na educação e que é possível fazer educação dentro do hospital.

Eu estou aqui até hoje porque eu acredito na educação. Eu acredito que a gente precisa ampliar essas discussões, precisa ampliar os nossos debates. A gente precisa crescer, mas, acima de tudo eu acredito na educação. Eu tenho as minhas críticas e eu quero debater essas críticas inclusive com meus pares. Eu não quero criticar a educação para os outros que eu acho que isso aí todo mundo faz, mas, eu quero poder discutir, debater, criticar e melhorar e a gente encontrar caminhos junto com esses pares. Eu acho que talvez agora a gente vai ter melhor abertura para isso porque antes o lugar de pedagogo era só na escola e a gente não podia nem conversar com esse profissional porque não tinha nem tanto espaço para poder falar. E hoje não. Tem surgido mais pesquisas, tem surgido curiosidades. As universidades estão buscando. Eu acho que o meu papel é esse. Abrir caminhos para esses pedagogos e afirmar que é possível fazer educação dentro do hospital. (PED12S)

Acerca do depoimento de PED12C no que se refere a abrir caminhos para que outros pedagogos atuem nos hospitais, Matos e Mugiatti (2009) afirmam que

Por outro lado, tem-se observado profissionais da educação desafiando velhos sistemas, ousando descortinar outros horizontes desse conhecimento nobre – o educar. Inovar, abrir caminhos nunca foi tarefa das mais fáceis. A grande dificuldade daquele que ousa buscar o novo não está nos percalços do devir, mas no forte enraizamento das resistências do vigente que, de repente, vê seus valores se esvaecerem diante de outros mais abrangentes. O ter que agir traz consigo, também, a movimentação de novas práticas, novas posturas que, por conseguinte, demandam novos conhecimentos. O agir significa, acima de tudo, se expor, estar em evidência, ser observado e julgado (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.23).

Ao relatar porque permanece nesse espaço PED13P atribui sua permanência à possibilidade de transformar a vida das pessoas. Nas palavras dela, “o que me faz permanecer é poder transformar a vida das pessoas. A contribuição das minhas experiências vivenciadas, da minha experiência enquanto pessoa, enquanto profissional é que me mantem no Sistema Prisional [...]”. (PED13P)

A permanência no espaço de ENE fundamentada pela identificação com o campo de ENE foi indicada por PED01S, PED08C e PED14C.

Para PED01S sua permanência está atrelada à identificação com área, pela possibilidade de contribuir e pelos desafios de atender pessoas de faixas etárias diversas com desenvolvimento visual distintos.

Porque é uma área que eu me identifiquei muito. É uma área que eu acho que, na verdade, eu posso contribuir muito mais aqui. Eu acho. Na área assistencial, trabalhando com crianças e adultos do que em uma área administrativa. Então, se fosse para eu escolher hoje, eu não gostaria de ir mais atuar na área de recursos humanos dentro do hospital. Então por isso que eu estou aqui. Realmente é uma atuação que me conquistou. Me traz muitos desafios. Porque é muito desafiador você atender pessoas de todas as idades, com desenvolvimento visual diferente, com histórias de vida diferentes. É desafiador, mas é muito ... Há uma recompensa. Eu realmente gosto, muito bacana. (PED01S)

PED08C ingressou no museu. Segundo ela, “Eu permaneço lá porque eu ingressei lá e acho muito interessante o trabalho do pedagogo em outras áreas que não a escolar”. (PED08C).

Quanto ao espaço de trabalho, PED14C que também atua em um museu relatou que seu ingresso não foi uma escolha pessoal, todavia, sua permanência se dá pelo fato de ter se encontrado na ENE e se identificado com o espaço museológico.

[...] mas porque eu permaneci, porque realmente eu me encontrei um pouco na educação não escolar. E como eu não tinha conhecimento dela que, na minha opinião houve defasagem de informações em relação a esse campo de atuação do

pedagogo na minha formação. Eu acho que eu me identifiquei porque ainda sim eu lido com alunos, ainda sim eu lido com a rotina de escola no ambiente do museu. Eu acho que eu gosto. Não tem a rotina, a grade curricular, a rotina de horário da escola, toda aquela coisa que vem instaurar que o professor tem que trabalhar. Tem um pouco mais de flexibilidade em relação a isso, mas, ainda sim tem o contato com as escolas mesmo que indiretamente e com os alunos. Então eu acho que eu gostei, eu me identifiquei com o espaço e com a nova possibilidade. E diante disso eu tive que buscar. Eu tive que ler, estudar, porque eu realmente não tinha muita noção do que era uma educação em espaços que não fossem a escola. O que era a ação do pedagogo e o que ele tinha que fazer no espaço do museu. (PED14C)

PED14C ao falar de sua identificação com o espaço em que atua também mencionou a fragilidade de sua formação para se inserir naquele *locus*. Deste modo, ao ter se identificado com área, mas, ao não possuir conhecimento sobre essa, ela teve que buscar.

Embora PED04P tenha o objetivo de seguir carreira acadêmica, a sua permanência no Sistema Socioeducativo relaciona-se com a militância na área e em defesa dos direitos dos adolescentes.

[...]. Eu não digo que ficaria ali eternamente porque eu tenho outras pretensões. Eu quero seguir a carreira acadêmica, mas, no entanto, no tempo em que eu estiver lá, eu assim, isso faz parte da minha pessoa de poder dar o melhor. De poder construir uma história e que eu possa sair e deixar saudades. Eu penso dessa forma. Se estou lá, não estou por acaso, mas, enquanto estiver eu preciso dar o meu melhor. Fazer ali o possível. Esse é o meu lema, como se diz, é a minha forma de pensar, de agir. Não sei até quando, mas, que esse quando seja construtivo. Então, eu sempre militei. Nesse período eu fiz parte do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Eu participava das plenárias, eu levava os adolescentes para participarem dessas plenárias também. A gente promovia assembleias, nós já tivemos em uma assembleia que foi solicitada pelos próprios adolescentes e que nós contamos com a presença da promotora. Então, isso foi muito bacana porque os adolescentes podem fazer reivindicações, eles podem fazer denúncias e isso é feito por meio de comunicados internos e que isso vai adiante sim. Só que eles precisam encontrar um Técnico de referência para que esse técnico possa fazer o registro disso. Eu era uma pessoa que se disponibilizava a fazer isso. Acaba que por eu ser militante, eu visto a camisa, sabe? E defendo os adolescentes daquilo que eles têm razão, que são direitos. Direitos que não podem ser violados. Acaba que as pessoas tinham um certo receio com relação à minha pessoa por conta dessa minha postura de poder estar à frente e de mostrar que eles têm direitos, mas, tem deveres também. De mostrar que eles estão amparados, protegidos legalmente. [...] (PED04P)

PED07S no excerto abaixo falou sobre os motivos que a fazem permanecer nesse espaço.

Talvez pelo perfil do público, de ser uma temática nova para mim, então, me encantou mais. E a diferenciação do público também porque você está atuando com trabalhadores. Então, eles já têm uma trajetória. Você não está naquela questão da formação e muitas vezes ele está ingressando no curso por interesse, para a sua qualificação, para o seu aprimoramento. Então, ele vai para o curso mais interessado. E a gente trabalha lá desde o agente comunitário de Saúde (ACS) que tem cursos livres e de longa duração para eles, agente de endemias também que seria o nível fundamental e médio, de graduação que eles têm até Mestres e Doutores que passam pela gente. E o que me encanta é sempre ver o interesse que eles têm em relação ao que está aprendendo e passam muito informação para a gente também,

muito conhecimento. Então, uma troca. Nesse espaço eu percebo isso. E a outra coisa que me encanta é você ver o resultado do seu trabalho no final, as avaliações, o retorno que eles dão engrandece e nos faz querer aprimorar sempre e buscar mais. (PED07S)

Conforme relatado, PED07S ingressou nesse *locus* de atuação profissional movida por se identificar com o campo da saúde e pela possibilidade de atuar fora do campo escolar, o qual ela não se identificou. Ela permanece em virtude de público atendido, do interesse desse pelo aprendizado, da troca de conhecimentos e do retorno que recebe desse acerca do seu trabalho.

Os achados demonstraram que a principal razão para as pedagogas e o pedagogo permanecerem nos espaços de ENE trata da estabilidade ocasionada pelo concurso público. Essa razão também é um fator que motiva o ingresso nesses espaços, assim como na escola ou em outros campos profissionais. Além dessa razão, outras duas foram bem citadas. Logo, as(os) pedagogas(os) permanecem nos espaços de ENE por razões tais como o gosto em relação ao trabalho que realiza e também pela crença no potencial transformador da educação.

4.2.4 A atuação profissional das pedagogas e do pedagogo em espaços de Educação Não Escolar

[...] Tem gente que fala assim, a aula está começando, você não vai dar aulas não? Eu não sou professora. E não minimizando, mas, o pedagogo é mais que isso no sistema prisional. [...] (PED10P)

Esta subseção retrata a atuação profissional das pedagogas e do pedagogo nos espaços de ENE em que estão lotados. Deste modo, evidencia dados relativos aos fatores que interferem na atuação profissional e às atividades que desempenham.

O texto está organizado de forma a abordar sequencialmente os achados inerentes às temáticas apresentadas.

4.2.4.1 Dos fatores que interferem na atuação profissional

Ao descreverem acerca da área em que atuam e do público com o qual trabalham foi possível identificar nos relatos alguns fatores comuns aos espaços investigados que interferem na atuação profissional das pedagogas e do pedagogo.

São eles: a articulação entre a área de educação e a área finalística da instituição (saúde, cultura e segurança); o conhecimento pedagógico como complemento à área finalística da instituição; o trabalho coletivo; a dependência de outras áreas na execução das atividades desenvolvidas pelos profissionais de Pedagogia; a constituição de equipes multiprofissionais; materiais, linguagem, sons e tempos próprios dos ambientes pesquisados; ambientes diferenciados em função da área finalística da instituição, distintos da educação regular e por vezes, monitorado; a relevância de observar e cumprir as normas relativas ao espaço; as relações estabelecidas entre o pedagogo e o público alvo nos contextos de ENE.

Optou-se por agrupar esses fatores para realizar a análise dos mesmos. Deste modo, os fatores que interferem na atuação profissional das pedagogas e do pedagogo serão abordados conforme o seguinte agrupamento:

- a) a articulação entre as áreas: o conhecimento pedagógico como complemento à área finalística da instituição;
- b) o trabalho coletivo: a constituição de equipes multiprofissionais e a dependência de outras áreas;
- c) os ambientes com especificidades próprias: materiais, linguagem, sons, tempos e normas a serem observadas;
- d) as relações estabelecidas entre os profissionais e o público-alvo nos contextos de ENE.

Após indicar os fatores, na sequência evidencia-se a discussão relativa a cada um deles, contemplando os relatos que ilustram esses achados e o diálogo com a literatura.

4.2.4.1.1 Da articulação entre as áreas: o conhecimento pedagógico como complemento à área finalística da instituição

A análise relativa ao primeiro fator será empreendida sob dois aspectos. O primeiro aspecto põe em evidência a articulação entre as duas áreas: a área da educação e a área finalística da instituição que, no caso dessa investigação, compreende as áreas da saúde, da cultura e da segurança. O segundo aspecto abordará o conhecimento pedagógico. Em virtude desse, reflexões serão desencadeadas para pensar o processo formativo do pedagogo para os espaços de ENE.

As pedagogas e o pedagogo que atuam nos espaços de ENE transitam por duas áreas de conhecimento, não apenas na área de educação. Transitar por duas áreas confere distinção

em relação ao trabalho dos pedagogos que atuam nos espaços escolares, porém, não pode deixar de se reconhecer o profissional de Pedagogia pelo seu fazer pedagógico.

Os dados demonstraram que quando o profissional de Pedagogia atua em espaços de ENE, o seu trabalho é desenvolvido de forma articulada. Assim, sua atuação é pautada pelos conhecimentos inerentes à área da educação e a outra área na qual ele se inseriu. A partir daí, o pedagogo vai incorporando ao seu repertório, de várias maneiras, novos conhecimentos que são inerentes à área finalística da instituição, o que poderá ser observado nos relatos explicitados.

Severo e Queiroga (2020) se manifestaram a esse respeito afirmando que:

Quanto aos saberes e habilidades necessários para que as pedagogas exerçam seu trabalho na instituição, percebemos que além dos saberes pedagógicos, as profissionais devem deter os conhecimentos acerca do contexto em que se insere a instituição onde trabalha (legislação, normas, padrões, público etc.) (SEVERO; QUEIROGA, 2020, p.63).

PED01S e PED02S mencionaram acerca do trabalho articulado com outros profissionais, ao conhecimento que adquirem e ao de sua área de conhecimento que também complementa a área finalística da instituição. O excerto de PED02S é ilustrativo neste sentido.

Esse trabalho que a gente executa, que um dia você está sentada com um dentista, no outro você está sentada com um enfermeiro, no outro você está sentada com uma socióloga. Ir se apropriando desse conhecimento, fazer essa troca, conhecer um pouco mais daquela formação, conhecer um pouco mais do que se espera formar naquele curso que a gente está desenhando, elaborando, antes que o curso tenha uma forma definida. [...] Sempre compartilhado. Eu acho que o mais importante, o que representa muito o nosso trabalho é o compartilhamento das informações. Por exemplo, no caso, eu não entendia absolutamente nada de Enfermagem quando eu cheguei na ESP. Não tinha nenhuma formação nessa área, mas, desde o início eu trabalhei no Curso Técnico em Enfermagem. E o que eu trago para as aulas, para o conteúdo, para o curso, para os guias curriculares, o meu olhar pedagógico. [...] E o Técnico traz o que é necessário que ele aprenda para que ele se torne o profissional para o qual ele está sendo qualificado. Então a gente sempre faz esse trabalho muito compartilhado. Um olhar para o aluno e um olhar para a formação. (PED02S)

É, pois, em virtude da integração das duas áreas que também se desdobraram os demais fatores que vão influenciar a atuação profissional das pedagogas e do pedagogo.

Observa-se então, assim como foi mencionado por diversos autores ao longo desta tese, que existem outros espaços além da escola que são responsáveis pela formação humana e que abarcam no seu quadro profissional a figura do pedagogo. O pedagogo juntamente com os demais profissionais, cada qual aplicando os conhecimentos relativos à sua área de conhecimento e de formação vai se responsabilizar pelos processos formativos que ali se desenvolvem.

Severo e Zucchetti (2021) concebem que a ENE ocupa um espaço de formação humana, sendo suas práticas dotadas de intencionalidade. Na visão desses autores,

Em uma concepção crítica de ENE, entendemos que os processos formativos podem abrir espaço para uma Pedagogia intérprete dos moldes educativos que configuram tais processos como dispositivos culturais, problematizando quais intencionalidades, conteúdos e dispositivos são acionados para educar o sujeito social e forjar distintas sociabilidades e status da cultura (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.331).

Para Severo e Zucchetti (2021, p.331),

À Pedagogia, como campo de saberes e práticas, cabe a decantação das possibilidades educativas decorrentes da interpretação das lógicas e dispositivos culturais em diferentes contextos de socialização. Nesse processo, a Pedagogia forjada nos territórios socioculturais se exprime como um *puzzle*, incorporando saberes e linguagens múltiplas que se articulam em torno das ferramentas necessárias para a leitura e a proposição de estratégias educativas nesses territórios, circunstância que impacta diretamente um trabalho pedagógico investigativo-operativo inventivo e que, por isso mesmo, se revela de modo complexo, fluido e transdisciplinar.

O segundo aspecto, o conhecimento pedagógico se revelou como um complemento essencial à área finalística da instituição, seja essa área a de saúde, a de cultura ou de segurança. Esse conhecimento agrega um novo olhar sobre o objeto em estudo e auxilia na condução das ações educativas.

Todas as pedagogas e o pedagogo mencionaram em seus relatos a aplicação dos conhecimentos inerentes ao campo da Pedagogia na área em que estão atuando com vistas a direcionar as ações de ensino, a aprendizagem, a formação e a qualificação que ocorrem nesses ambientes. Eles na realidade, exercem a ação de pedagogizar (LIBÂNEO, 2001) os processos educativos que se desenvolvem nesses espaços. Em outras palavras, fazem a Pedagogia, uma vez que “define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido, um rumo, ao processo educacional” (LIBÂNEO, 2006a, p.866). E como declara Severo (2015, p.96), “as práticas educativas se tornam pedagógicas quando passam a ser objeto de ação e reflexão no âmbito da Pedagogia”. Caso essas práticas não sejam pedagogizadas, deixam de contribuir para uma formação emancipatória dos indivíduos (FRANCO, 2008).

Saviani (2008a) faz uma consideração relevante ao tratar do termo “pedagógico”. Segundo o autor, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo” (SAVIANI, 2008a, p.166). Neste sentido, “quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, [...] a teoria da educação se empenha em sistematizar, também,

os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo [...]” (SAVIANI, 2008a, p.167).

Libâneo (2021) faz um retrospecto em relação à organização do conhecimento pedagógico no Brasil. Segundo esse autor, a atual diretriz que regulamenta o curso preservou parte das influências das legislações passadas, porém, ao reduzir a Pedagogia à docência gerou prejuízos para a formação dos pedagogos e para as escolas. Para ele,

Desse modo, tem-se como disciplinas pedagógicas propriamente ditas: Introdução à Pedagogia, Teorias da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Organização Escolar, História da Educação, Pesquisa em Pedagogia Comparada, Pesquisa em Educação. A partir dessas disciplinas próprias da Pedagogia, formulam-se as bases das relações da Pedagogia com outras esferas de conhecimento científico, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Biologia, a Filosofia e outras áreas afins (LIBÂNEO, 2021, p.178).

Neste sentido, Libâneo (2021, p.178) assevera que “a definição do conteúdo dessas disciplinas merece cuidados dos professores(as) formadores no sentido de diferenciar os temas abordados em cada uma”.

Severo e Zucchetti (2021) afirmam que o conhecimento pedagógico se insere em uma pluralidade de espaços, conceitos e práticas. Segundo os autores, “a diversidade é um traço natural do saber pedagógico, por isso não parece ser apropriado vinculá-lo a um tipo específico de prática ou tema em particular, como erroneamente se faz ao associar Pedagogia apenas à instrução ou a processos de sala de aula” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.330).

Na visão de Libâneo (2006b, p.121), mediante “a ampliação do campo de ação do pedagogo, em correspondência com a amplitude cada vez maior das práticas educativas na sociedade, leva, também, ao aparecimento de operadores do processo educativo para além do educador escolar [...]”. Deste modo, entram em cena outros agentes educativos, outros aprendizes, conteúdos e métodos que se situam além da docência e além da escola. Todavia, conforme afirma o autor, sempre que houver uma intencionalidade na prática educativa, ali se configura uma ação pedagógica.

Refletindo sobre a formação do profissional de Pedagogia para atuar nesses espaços de ENE urge também considerar os conhecimentos técnicos-profissionais específicos conforme o âmbito em que se dá essa atuação. Acerca desse aspecto assim se pronuncia Libâneo (2006b).

Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades da prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da

educação *não diretamente docentes*. Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar (LIBÂNEO, 2006b, p.126).

Pelas palavras de Libâneo (2006b) é possível compreender e justificar a necessidade de a formação do pedagogo contemplar o conhecimento acerca dos espaços de ENE. Outros campos de trabalho com suas especificidades teóricas e práticas requerem conhecimentos e habilidades específicas. Neste sentido, atenta-se também para a diversificação das temáticas na abordagem das disciplinas pedagógicas, outra preocupação exposta por Libâneo (2021).

4.2.4.1.2 Do trabalho coletivo: a constituição de equipes multiprofissionais e a dependência de outras áreas

Tendo em vista a articulação entre as duas áreas, a área de educação e a área finalística da educação e, considerando que o conhecimento pedagógico se configurou como um complemento à segunda área, identificou-se um segundo fator que influencia a atuação profissional das pedagogas e do pedagogo nos espaços de ENE, o trabalho coletivo. As pedagogas e o pedagogo sempre atuam nos espaços de ENE juntamente com outros profissionais de diversas áreas.

Em alguns espaços, o pedagogo se insere em uma equipe multiprofissional e transita nas duas áreas, o que demanda além de possuir o conhecimento pedagógico, dispor de conhecimento da outra área com a qual se vincula. Esse conhecimento da outra área pode ser construído no cotidiano de trabalho, a partir da experiência, como expôs PED02S, ou o profissional de Pedagogia pode investir na sua formação continuada seja por meio de uma Especialização ou buscando outras estratégias como apontaram Cunha (2006) e Gatti (2008).

PED01S comentou a respeito da articulação entre as áreas e da constituição de uma equipe multiprofissional.

O hospital, ele tem a área, nós podemos dividir o hospital na área médica, na área da enfermagem e na área multiprofissional. A área multiprofissional são todos os profissionais que atendem e não são médicos. Então entra nutricionista, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, o pedagogo e o assistente social. Então a gente está nessa área multiprofissional que se fala. E as várias áreas especializadas do hospital, geralmente, tem ali uma equipe multiprofissional atuando. No caso, por exemplo, da baixa visão, existe uma resolução. Primeiro a gente tem a lei da inclusão que fala da questão do direito a reabilitação da pessoa com deficiência. Então todas as pessoas com deficiência elas têm o direito ao serviço de saúde que trata, especificamente, a sua doença na parte da habilitação e reabilitação. E no caso da habilitação e reabilitação visual, existe então o oftalmologista. Ele não trabalha sozinho, ele precisa de uma equipe junto com ele. Ali atua a fisioterapia, a terapia ocupacional,

cada um com sua especificidade de atuação e atua também então a pedagogia. Então a gente tem uma legislação da baixa visão, específica da reabilitação visual que trata da importância de se ter profissionais que trabalham a estimulação visual. Dentre esses profissionais podem ser terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas ou pedagogos. (PED01S)

PED10P também mencionou sobre o trabalho de equipe nos espaços de privação de liberdade pelos quais passou. Segundo ela,

Eu sempre elogiava a equipe que tinha lá no [...] porque eu como pedagoga, nunca trabalhei sozinha. Tinha que fazer inscrição do preso no exame de certificação, o preso, a maioria daquelas pessoas ali não têm uma identidade, não tem um CPF, o assistente social da unidade ajudava a recuperar aquele documento que o preso precisava. Eu fazia a matrícula do preso. O agente penitenciário que trabalhava lá para movimentar o preso, ele não preocupava em só pegar o preso e colocar ele na sala de aula para fazer aquela prova não. Ele chegava lá e preocupava com a alimentação do preso, levava a garrafa de pet com água para ele, preocupava em acompanhar ele ao banheiro. Se ele estava sentido dor, preocupava em arrumar um comprimido para o preso. Eu elogiei muito essa equipe, hoje, a gente tem uma equipe boa assim também lá na [...] porque é isso. A pessoa entender que o trabalho não é da Fulana pedagoga. O trabalho é da equipe toda. Se aquela prova teve sucesso é porque todo mundo contribuiu. O diretor que possibilitou que aquele exame fosse realizado. Porque se o diretor fala que aqui não, preso só vai trabalhar, não quero saber de preso estudando, não vai acontecer. Então, é uma série de pessoas trabalhando em conjunto para o bem comum. Eu acho isso fantástico. (PED10P)

A dependência dos demais profissionais no desenvolvimento do seu trabalho é explicitada por PED06P.

O trabalho do pedagogo no sistema ele é dependente das outras áreas. Eu só consigo atender um adolescente se a segurança tiver como me viabilizar um agente que o encaminhe do alojamento até a sala de atendimento e que fique ali do lado externo, observando o atendimento e acompanhando. Se eu for desenvolver uma atividade, uma oficina, eu preciso da segurança. Então todas as atividades que acontece no espaço socioeducativo são atividades articuladas. Com parcerias internamente e externamente. (PED06P)

Essa dependência mencionada por PED06P está mais relacionada com a questão das normas de segurança, o que também foi observado por Oliveira (2015). Essa autora afirma que “a prática do pedagogo, ou seja, o seu trabalho diário, está subordinado a outras práticas, às normas de segurança, que indicam ou não as possibilidades de ação do pedagogo dentro da Unidade Penal, pois estas dependem da ação dos agentes penitenciários” (OLIVEIRA, 2015, p.118). Mendes (2016) também registra a importância de reconhecer os limites que esses contextos de privação de liberdade impõem sobre as ações educativas.

PED06P abordou acerca do trabalho multidisciplinar e relacionou os profissionais que constituem sua equipe de trabalho.

A equipe técnica ela é composta, a nossa, por uma terapeuta ocupacional que é quem atua diretamente nos cursos profissionalizantes e nas oficinas conosco da Pedagogia.

É composta por três psicólogos que também dividem os adolescentes no atendimento. Trabalham diretamente com a questão da responsabilização do adolescente pelo seu ato. Com uma enfermeira que trabalha com a questão da saúde e mais três técnicas de enfermagem. Também com uma analista jurídica que é uma advogada que cuida da parte jurídica toda do adolescente. Nós temos quatro assistentes sociais que fazem o acompanhamento da família, o fortalecimento de vínculos do adolescente com a família. E deixe-me ver. Temos um cientista político que faz análise dos avanços das estatísticas, da [...], do atendimento e os gestores também que eles participam conosco de todas as atividades, na orientação metodológica, também contribui bastante com a gestão da prática, sabe? E os professores. Os profissionais no dia a dia ajudam a gente bastante a conhecer melhor o adolescente, a saber quais estão tendo dificuldades ou não. Os oficinairos da escola, da unidade também trazem bastante conhecimento e nos ajudam no trabalho. (PED06P)

O inciso XI do artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) destaca que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...]. E como salientam Severo e Zucchetti (2021, p.337),

A profissão realiza-se formalmente em práticas escolares e não escolares institucionalizadas, especialmente por meio de aparelhos institucionais e não institucionais, operando a transição de processos educativos para processos pedagógicos gestados no âmbito da racionalidade da Pedagogia. Também se faz a partir do diálogo com a multiplicidade de saberes e práticas científicas e culturais, qualificando e potencializando possibilidades de formação humana.

Deste modo, verificou-se que a profissão vai se configurando no próprio âmbito de atuação profissional. Nos espaços de ENE pesquisados o profissional de Pedagogia não desenvolve seu trabalho de forma isolada. O trabalho é coletivo e há uma relação de interação, articulação e diálogo com as outras áreas na execução das atividades, o que propicia também o conhecimento relativo a esses espaços e o desenvolvimento na profissão. Todavia, pela especificidade dos espaços de privação de liberdade, há também uma relação de dependência do trabalho de outros profissionais, a qual está atrelada à manutenção da segurança e da própria integridade física das profissionais.

4.2.4.1.3 Dos ambientes com especificidades próprias: materiais, linguagem, sons, tempos e normas a serem observadas

O terceiro fator que interfere na atuação profissional das pedagogas e do pedagogo está relacionado com o ambiente da área finalística da instituição, o qual possui especificidades próprias da área e é diferente do ambiente escolar em muitos aspectos.

Os materiais, a linguagem, os sons e os tempos possuem características peculiares a esses espaços e as atividades educativas são desenvolvidas respeitando as especificidades

requeridas para essas áreas, seus ambientes e seu público alvo. Mesmo se tratando de espaços educativos, a lógica é completamente diferente do ensino regular, embora algumas características do ensino formal possam vir a se fazer presente nos espaços de ENE.

PED14C fez uma consideração relevante em relação a essa questão. Ao fazer referência ao museu, tratou da questão do tempo, da linguagem e dos objetos. Nas palavras dela,

Eu acho que uma das coisas também é pensar que o museu não trabalha em uma lógica da ação escolar, da instituição formal. A gente trabalha em uma lógica muito diferente. Então, a gente tem uma linguagem própria, objetos de trabalho próprios, a gente tem um tempo próprio porque eu sempre falo que a gente tem uma liberdade natural. A gente não tem que trabalhar todo o conteúdo o tempo todo com aquele visitante. Não precisa esgotar aquele conteúdo igual você faz em planejamento de sala de aula. Como a gente tem um tempo diferente, objetos de trabalho diferentes, a gente tem um trabalho que é bem visual porque a gente trabalha com o acervo, com objetos mediadores que dão suporte. Então, isso tudo faz com que o trabalho pedagógico fique com uma característica específica, diferente do ambiente da escola. (PED14C)

Ao tratar da relação entre museu e escola, Marandino (2001, p.87) se apoia em Allard et al. (1996) para indicar essas diferenças.

Quadro 04 – Diferenças entre a escola e o museu

ESCOLA	MUSEU
Objeto: instruir e educar	Objeto: recolher, conservar, estudar e expor
Cliente cativo e estável	Cliente livre e passageiro
Cliente estruturado em função da idade ou da formação	Todos os grupos de idade sem distinção de formação
Possui um programa que lhe é imposto, pode fazer diferentes interpretações, mas é fiel a ele	Possui exposições próprias ou itinerantes e realiza suas atividades pedagógicas em função de sua coleção
Concebida para atividades em grupos (classe)	Concebido para atividades geralmente individuais ou de pequenos grupos
Tempo: 1 ano	Tempo: 1 h ou 2 h
Atividade fundada no livro e na palavra	Atividade fundada no objeto

Fonte: Marandino (2001)

De acordo com a autora,

Mesmo sendo este um quadro sintético que certamente deixa escapar elementos pertencentes à complexidade estrutural dessas instituições, é possível perceber que museu e escola são universos particulares, onde as relações sociais se processam de forma diferenciada, cada um com uma lógica própria. Desta forma então, é fundamental numa análise que procura estabelecer relações entre o museu e a escola, evidenciar as diferenças entre esses espaços. Em muitos casos as instituições culturais que se preocupam com a educação buscam na escola os referenciais para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, cada uma dessas instituições possuem uma lógica própria. Os museus também são espaços com uma cultura própria e, neste sentido, espera-se que ele ofereça ao público uma forma de interação com o conhecimento diferenciada da escola (MARANDINO, 2001, p.88).

O apontamento destacado por Marandino (2001) é relativo às instituições museológicas, contudo, corrobora para se pensar os outros espaços que são objeto de investigação nesta tese. Essa autora salientou o que Libâneo (2006b), Severo e Zucchetti (2021) e outros autores têm reiterado acerca da escola se constituir o modelo para a proposição de outras ações, inclusive, para estabelecer a formação do pedagogo.

Para Saviani (2008a, p.154) esse fato se justifica porque “na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante da educação a partir da qual as demais formas são aferidas. [...]” e pela sua importância para a emancipação de sociedade, conforme afirmou Franco (2008). Neste sentido, busca-se na escola uma referência para desenvolver as práticas educativas, deixando de se considerar que os demais espaços nos quais essas práticas se desenvolvem possuem suas peculiaridades.

Severo e Zucchetti (2021) afirmam que essa questão

[...] não implica deslegitimar a função social da escolarização, mas reconhecer que a essa função se atrelam objetivos e possibilidades em um marco histórico e cultural específico. A escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto que as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.324).

Como foi evidenciado nos relatos, os ambientes ainda se diferenciam daqueles da educação escolarizada, uma vez que distintamente das tradicionais salas de aulas, algumas atividades são desenvolvidas em celas de aulas e pavilhões, no caso dos espaços de privação de liberdade, ora em leitos e brinquedotecas, no caso dos hospitais e em salas expositivas, no caso dos museus. É relevante registrar que isso pode variar, dependendo da infraestrutura que a instituição dispõe e da área na qual o profissional atua, o que interfere diretamente na ação do pedagogo por ter condições ou não de desenvolver a ação que propôs. O profissional necessita refletir como irá realizar suas intervenções dado o contexto que lhe é imposto.

Severo e Queiroga (2020) ao abordarem a atuação de profissionais de Pedagogia em contextos de saúde fazem menção às peculiaridades que perpassam esses espaços. Segundo eles,

Na maioria dos casos, trata-se de rotinas inventivas e altamente contextualizadas e marcadas, por vezes, pela recorrência do imprevisível. As pedagogas informam que desenvolvem atividades conforme demanda (P1), que o planejamento educacional perde espaço diante das urgências assistenciais (P2), que as práticas não cabem em agendas (P3) e que se abrem a vontade dos usuários e gestores (P4) (SEVERO; QUEIROGA, 2020, p.64).

Da mesma forma se pronuncia Oliveira (2015) acerca da necessidade de conhecer o contexto de atuação do pedagogo fora do âmbito escolar, no caso, no Sistema Prisional.

[...] o trabalho dos pedagogos se realiza em um espaço com características específicas, é necessário conhecer esse contexto em que se dão as práticas pedagógicas, suas possibilidades, suas contradições e, sua materialidade, para que possamos compreender as ideias, os saberes, os conhecimentos e a sua formação (OLIVEIRA, 2015, p.135).

PED09P e PED10P que atuam em espaços de privação de liberdade fazem uma descrição de seu ambiente de atuação profissional. O modo como ambas se referem a ele demonstrou que não tem como fugir ao que ele representa. Se trata de um espaço de encarceramento, como afirmou PED13P no seu relato.

PED09P revelou que

Não é um ambiente escolar, solar, alegre. É assim, é um lugar em que as pessoas estão sofrendo. Eu sempre penso nisso. É um lugar de sofrimento, então, eu acho que a nossa função aqui é tentar deixar essa jornada um pouquinho mais humana, sabe? Nem é mais leve! Porque eu sei que se cometeu um crime tem que pagar mesmo. [...] O meu papel aqui é fazer com que eles tenham acesso à educação, nem que seja de forma sucinta por eu não ter esse espaço adequado para a atividade. [...] são presos e é um ambiente que é uma panela de pressão. A gente não sabe o que eles estão pensando lá no pavilhão. Nunca tive problema com rebelião e motim nesse tempo não, mas, já vi eles agitados. Não queira ver eles agitados, nervosos lá dentro. Gritam, parece que eles vão arrombar a cela, sabe? (PED09P)

Ao descrever o ambiente, PED10P afirmou que

São sim celas de aula. Dentro do pavilhão é um espaço gradeado. É grade um lado de onde você entra, é grade que dá para o lado que o guarda fica, para a guarita, mas, que o professor procura tornar ele (o espaço) mais sala de aula mesmo. [...] E você só escuta: abre e pá! Grade, grade, grade. Por isso que eu falei que eu choquei quando eu cheguei em uma unidade e o preso estava dentro da sala de aula e o professor do lado de fora. Que educação é essa? O guarda já faz isso, agora, o profissional? Como você educa assim? [...] Tem gente lá que não foi alfabetizado. Como você alfabetiza sem ensinar a pessoa a pegar no lápis? Não tem jeito. Mas, são sim celas de aula. Quando a gente tem um espaço diferente é igual o laboratório de informática que é um formato diferente com computador, mas, tem aquela carga de sistema prisional. O guarda está ali na porta. Tem alguma coisa que lembra ele que ele não está... Tem que chegar, pedir o guarda para retirar as algemas dele. O preso que chegou outro dia para fazer o curso superior, o guarda chegou e o colocou na frente do computador. Estava lá esperando o guarda retirar as algemas dele. Tem que pedir. Como o preso vai estudar? Vai mexer no computador com algemas? [...] (PED10P)

Nos excertos referenciados é possível observar o tipo de som que é comum a esses ambientes. Em alguns espaços prevalece o barulho produzido pelos próprios encarcerados nas suas celas e pavilhões como evidenciou PED09P e o som de grades sendo trancafiadas, como destacou PED10P. Em alguns, prevalecem o silêncio da contemplação, em outros o som de aparatos médicos, de ambulâncias que acessam o HPS.

PED13P também fez referência ao barulho que é típico desse ambiente. Ao comparar o ambiente escolar com o ambiente prisional ela afirmou que “o que diferencia do ambiente prisional é a questão do encarceramento, a questão da movimentação no pavilhão, do barulho. O professor tem que se adequar a esse ambiente como o aluno [...]” (PED13P).

Ao tratar da prisão no processo penal, Daufemback (2005, p.16) registra que

[...] Na modernidade, as autoridades judiciais alegam, aparentemente, não tanto o castigo dos delinquentes, mas sua recuperação, que deve ser operacionalizada pela domesticação disciplinar a fim de integrar indivíduos “dóceis e úteis” à sociedade. Para atingir tal objetivo, o tratamento penal é baseado, fundamentalmente, na disciplina dos corpos: restrição de espaço, de atividade, de horário, de contato humano e de autonomia, resumidamente submissão e institucionalização. Parece que a pena no século XXI ainda mantém o mesmo caráter, punitivo e repressor, que tinha no início da civilização.

A partir do que revela Daufemback (2005) muito se esclarece em relação aos ambientes e às finalidades dos espaços de privação de liberdade. É a disciplina dos corpos que impera nesses espaços e por sua vez acabam por influenciar as práticas educativas e o trabalho que é desenvolvido pelo profissional de Pedagogia.

Essa autora afirma que, segundo a Psicologia da Educação, a prisão pode ser analisada sobre dois aspectos, como instituição e como organização. Para Daufemback (2005, p.25),

[...] a prisão como instituição pode ser identificada pela função social, oficial ou não, a ela atribuída: de recuperar, punir, vingar e excluir os indivíduos indesejados para o convívio social. Já, a organização prisão se caracteriza pela materialização dessa função envolvendo espaços físicos, formas, pessoas e procedimentos.

PED04P teceu comentários acerca do ambiente do Sistema Socioeducativo e em seu relato abordou acerca do monitoramento existente naquele espaço.

[...] Lá no Centro Socioeducativo funciona uma escola regular. A diferença é que tem grades e tem os agentes que fazem ali o acompanhamento porque o professor não fica sozinho. Tem os agentes que ficam ali para poder garantir a segurança porque é uma instituição de segurança pública. Os adolescentes não podem ficar sozinhos com quaisquer profissionais. Tem que ter sempre a presença do agente educativo. [...] A gente não fica sozinha com eles, então, tem sempre ali a presença de um agente socioeducativo, salvo, os atendimentos com a Psicologia que requer um momento que é bem particular mesmo. A sala da Psicologia tem um acrílico e o adolescente fica no campo visual do agente socioeducativo, mas, é o único momento que ele fica sozinho. (PED04P)

Os ambientes de ENE explorados nesta investigação, dependendo da área em que se situam, são constantemente monitorados por outros profissionais que atuam na área finalística da instituição. Exemplo claro são os espaços de privação de liberdade em que a movimentação das pessoas é uma constante. A realização de muitas atividades nesses espaços depende dessa movimentação das pessoas privadas de liberdade que por sua vez é dependente

do trabalho dos agentes, os quais, a julgar pelas circunstâncias, podem inviabilizar o trabalho do pedagogo.

PED04P faz menção à rotatividade dos adolescentes o que confere um tempo próprio à instituição socioeducativa mesmo no desenvolvimento de atividades escolares. Segundo ela,

Eu acabei não falando, mas, o Socioeducativo aqui na cidade é uma instituição em regime fechado. Então, ali nós atendemos três tipos de internação: que é a internação provisória, a internação sanção e a internação propriamente dita. A internação provisória, Nil, ela acontece quando tem um tempo determinado. Quando o adolescente ou jovem é pego em flagrante, então o juiz, imediatamente, o encaminha para a instituição. Então ele fica ali até quarenta e cinco dias que é o tempo que o juiz tem para buscar a materialidade do ato que o levou por isso que é provisório, que é temporário, até quarenta e cinco dias. Então, ele pode ficar cinco dias, ele pode ficar sete dias, ele pode ficar os quarenta e cinco dias. Deu os quarenta e cinco dias, o juiz não decidiu, tem que liberar o menino. Tem que liberar o adolescente, então, por isso que essa medida tem um tempo determinado até quarenta e cinco dias. Nesse período dos quarenta e cinco dias, o adolescente vai estudar, a ele é ofertada uma educação, mas, no sentido de oficinas. Ele ainda não vai estudar como os outros. A gente ainda não busca a documentação dele na escola. Por quê? É algo ainda provisório. Esse período ele vai ter um contato com a escola por meio dessas oficinas, oficinas de Língua Portuguesa e Oficinas de Matemática para que ele não perca o vínculo escolar. Essa é a rotina dele, de um interno de internação provisória, mas ele tem toda a assistência ali, seja na educação, seja na saúde, atividades voltadas para o esporte. Essa aí é a internação provisória. Temos também a internação sanção. A internação sanção ela acontece quando há o descumprimento de alguma medida em semiaberto, semiliberdade. Por exemplo, coube ao adolescente uma medida de prestação de serviços à comunidade, então, ele tem que cumprir. O que que acontece? Ele começa bem e de repente ele para. Ele fala: ah, eu não vou cumprir não. O que que acontece? O juiz vai e determina uma internação sanção, como se fosse uma internação castigo de até noventa dias. Essa internação também é por tempo determinado, mas, é um tempo determinado assim, diferente da provisória que é até quarenta e cinco dias, então, pode ser antes ou até os quarenta e cinco. Essa não, o juiz já determina assim: você vai cumprir cinco dias, você vai cumprir dez dias, você vai cumprir trinta dias. Não, você vai cumprir noventa dias. Então, a internação sanção a família já precisa trazer a documentação e ele tem que ser matriculado. Obrigatoriamente, constitucionalmente falando, legalmente, estudar é um direito dele. Então, obrigatoriamente, ele tem que se vincular ali a escola. Independentemente da vontade dele, ele tem que estudar. [...] PED04P

Os relatos produzidos indicaram que há um apelo relativo ao cuidado com o material utilizado. Em alguns casos, em virtude da esterilização de materiais, como será ilustrado mais à frente por PED01S e em outros casos porque não é qualquer tipo de material que pode ser utilizado, uma vez que esse pode vir a configurar uma arma. Os excertos que seguem abaixo ilustram essa realidade.

PED04P citou que:

Tem aquele caderno brochurão e cada sala tem uma bolsinha e dentro dessa bolsinha, cada adolescente tem um lápis, uma caneta e uma borracha. E vai dentro da bolsinha uma caneta vermelha, por exemplo. E essa bolsinha, esse material, é conferido na hora de entregar aos adolescentes, no início da aula e no término da aula. Esse material tem que bater certinha a quantidade porque se faltar um lápis ou faltar uma caneta, para toda a instituição para poder localizar onde foi parar para que

não possa parar no pescoço de um, entendeu? Então isso é algo que é um procedimento rigoroso. (PED04P)

PED13P comentou acerca do mobiliário disponibilizado para as unidades. Ela registrou que

Tem Unidade que não aceita o mobiliário que o próprio Ministério da Justiça junto com o Ministério da Educação encaminhou para as unidades prisionais. Isso é um problema gravíssimo da unidade. Uma das coisas que me deixa muito desgostosa aqui, nós recebemos as carteiras e a Direção da Unidade não deixou colocar na sala de aula por questões de segurança. Acha que o preso vai pegar a cadeira, vai bater no colega, vai tirar peças da mesa e da cadeira e vai levar para dentro da cela, vai fazer uma arma. [...] (PED13P)

PED10P também teceu considerações acerca da utilização de materiais nesses contextos. Como ela salientou, em algumas situações, certos tipos de materiais são confiscados.

Hoje, eles reclamam muito com a gente que tiraram o presto barba deles, que tiraram algumas coisas deles, por exemplo, quem trabalhou em unidade feminina diz que a mulher presa não tinha na cela uma pinça, não tinha uma outra que eles não deixavam. Questão de segurança para não se cortar. O LGBT tinha de tudo dentro da sala, a pinça, só que como eles começaram a se cortar, recolheram esses materiais deles para resguardar a própria integridade deles. E hoje eles estão reclamando porque estão ficando barbudos, não tem uma pinçazinha para retirar os ramos de chuchu. Mas é para a segurança deles mesmos. (PED10P)

Em outras situações, há permissão para a utilização de determinados materiais.

Pois é, tem coisas que não pode. Por exemplo, eu achei muito complicado. No salão lá tem tesoura de ponta fina. Um dia uma pessoa chegou lá e ficou horrorizada. Gente, uma tesoura aqui. Eu falei: isso é um salão. Como é que corta o cabelo? Entendeu? Então o preso que está lá, até hoje, não fez nada, mas, tem lá tesoura de ponta fina. Tem outros instrumentos. O guarda mesmo ficou horrorizado. Ele falou: você vai deixar o secador aqui? Você vai deixar uma prancha aqui? Na hora que eu preso ficar irritado com o guarda, ele vai esquentar esse negócio e vai queimar o guarda. Falei com ele que desde que entrei na [...] o preso já tinha lá dentro da cela prancha e secador. Nunca tinha feito nada com o guarda. Que o preso apronta não só na [...], mas, em qualquer outro lugar. Se ele tiver que pegar bota, ele taca no guarda. Ele pega a marmitta dele e joga no guarda. Então, sim, são armas, mas o preso, determinada coisa que ele aprontar, é ele quem mais perde [...]. Tem lugar que você vai fazer uma atividade, você não a executa porque a tesoura tem que ser sem ponta. Lá na Jason tem o salão, tem tesoura, tem o secador e essa prancha, mas, outras unidades têm oficinas, igual lá tem oficinas de costura, de máscara. Eles precisam estar com a tesoura ali. Então, depende da atividade. Tem lugar que os presos têm acesso a outros tipos de materiais que ele precisa ali para o trabalho, mas, às vezes, ele está no espaço próprio. Só vai utilizar ali quando está dentro daquela oficina, depois, deixa ali, passa por uma inspeção antes de ir para a cela. [...] Cada unidade tem uma realidade, mas, tem trabalhos que o preso vai estar com uma coisa perigosa ali na mão. [...] PED10P.

A observação e o cumprimento das normas com o máximo de rigor são necessidades verificadas tanto no âmbito da segurança quanto da saúde. Nos espaços de privação de

liberdade essas são enfatizadas com vistas a garantir a segurança e resguardar a vida de todos que trabalham naquele ambiente. Durante a realização da entrevista, todos os entrevistados que atuam no âmbito da SEJUSP fizeram referência ao Regulamento e Normas de Procedimento (ReNP), documento que tem a finalidade de regulamentar atividades desenvolvidas e padronizar os procedimentos da rotina diária das áreas de atendimento ao preso e segurança das Unidades Prisionais.

A observação das normas foi um aspecto elencado por Oliveira (2015) a qual declarou que o pedagogo que atua nos espaços de privação de liberdade tem seu trabalho determinado por outras práticas, no caso, pelas normas de segurança.

Na área da saúde, nos hospitais, a observação das normas também é uma constante tendo em vista o estado e a condição de saúde do paciente e o tratamento dispensado aos materiais que estão disponibilizados naquele espaço, como descrevem PED01S e PED12S.

PED01S comenta a respeito dos materiais utilizados e da observação dos protocolos de segurança. No caso dela, os materiais pedagógicos que utiliza são voltados para a baixa visão.

Não é qualquer material que você pode usar no hospital. Só pode usar material de plástico, lavável, que possa higienizar, tem todo um protocolo rigoroso neste sentido. E como há protocolos rigorosos para uma sala não ter presença de enfeite. É um ambiente que tem as suas normas institucionais e a pedagogia tem que seguir. (PED01S)

PED12S relatou que o hospital onde atua é referência no atendimento de traumas, queimaduras e doenças infecto contagiosas, raras e outras doenças crônicas. Logo, exige-se o cuidado com todos os materiais que são manipulados. Ela ainda comentou em relação aos protocolos estabelecidos em relação à Covid-19.

O medo mesmo de não saber lidar com a fila, com os materiais mesmo que no primeiro momento chega para uma determinada equipe, mas, a partir da própria construção do protocolo dentro do hospital, sabe, Nilzilene, foi uma construção coletiva. Foi um medo muito grande. Eu passei medo demais da conta igual minhas colegas aqui que eram dos demais setores, não especificamente por eu estar neste lugar. Acho que também porque eu pertencço a uma equipe do hospital. Por exemplo, eu não venho da escola para cá. Eu já estou aqui nessa rotina. Talvez eu já tenha construído algumas habilidades para lidar com essas questões. A gente trabalha no hospital com doenças infecto contagiosas, então, são coisas que a gente vai aprendendo como lida. [...]

Gonçalves-Ribeiro (2019, p.2) ao falar da sua experiência como pedagoga em um hospital teceu considerações acerca desses cuidados. Segundo ela,

Comecei a sentir as diferenças daquele espaço, quando, antes de começar a trabalhar, solicitaram que tomasse algumas vacinas e tive que fazer um treinamento

que tratava, dentre outras questões, de cuidados como lavagem das mãos e infecção hospitalar, até acidentes com materiais perfurocortantes (alguns termos, eu estava escutando ali, pela primeira vez).

Logo, se verifica que são cuidados que perpassam a rotina dos profissionais que ali atuam, sendo que esses se dão em respeito às normas estabelecidas.

4.2.4.1.4 Das relações estabelecidas entre os profissionais e o público-alvo nos espaços de ENE

As relações que se estabelecem entre o pedagogo e o público alvo com o qual atua nesses contextos de ENE, especificamente nos espaços de privação de liberdade, também se diferem daquelas existentes nos espaços escolares, pois, há um distanciamento entre eles em função do estabelecimento e do respeito às normas de segurança. Esse aspecto é bem visível nos espaços de privação de liberdade investigados.

No entendimento de PED09P,

[...] a gente tem que seguir as normas de segurança à risca. Não conversar com o preso sozinha, não entrar em lugares que não é para entrar. Só acompanhada se tiver que entrar. [...] Tem os presos da limpeza, a gente tem contato. A gente conversa, fala bom dia e já estão de fora um bom tempo, a gente já conhece o perfil deles, são tranquilos os presos que ficam aqui na limpeza. Mas também, eles não podem entrar na nossa sala quando a gente está sozinho. Para eles limparem, a gente tem que sair. Então, sabe, são essas coisas que a gente tem que ter atenção. Porque no caso, igual em escola, às vezes, tem algum aluno indisciplinado é diferente de um preso indisciplinado. Ele é capaz de fazer coisas assim muito mais perigosas. Então, a maior peculiaridade é isso, não esquecer que eu estou dentro de uma unidade prisional [...] (PED09P)

Ao tratar do ENEM e do ENCCEJA, PED09P mencionou em seus relatos que o seu contato com os presos se dava por meio de bilhetes. O único momento de uma conversa frente a frente se dá durante a entrevista para levantamento do perfil educacional do preso. Nas palavras dela, “o contato mesmo é só na CTC que aí eu tenho um contato frente a frente com o indivíduo e que eles falam da experiência deles para mim” [...].

A Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984 institui a Lei de Execução Penal (LEP). Esta lei tem a finalidade de “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. (BRASIL, 1984).

De acordo com a referida lei, os condenados serão classificados conforme a personalidade e antecedentes. Essa classificação será realizada, segundo o artigo 6º, pela “Comissão Técnica de Classificação que elaborará o programa individualizador da pena

privativa de liberdade adequada ao condenado ou preso provisório”. (BRASIL, 1984). Embora essa legislação não inclua o pedagogo na CTC, as pedagogas mencionaram sua participação na mesma, uma vez que ela é considerada no âmbito do Estado de MG.

As relações que são estabelecidas nesse espaço já foram abordadas por Daufemback (2005) que mencionou a disciplina dos corpos. Neste contexto, dentre as demais privações que são atribuídas à pessoa privada de liberdade está a restrição do contato humano.

Ainda tratando das relações estabelecidas com os alunos, PED09P cita duas situações comuns que ocorrem no âmbito escolar. “Quando a gente está na escola, a gente conversa sobre coisas pessoais com os alunos, com nossos colegas de trabalho, aqui já tem que ter muita cautela. É isso, sabe? O principal é não esquecer o ambiente em que eu estou” (PED09P).

A segunda situação explicitada por PED09P ocorre com os docentes em sala de aula no espaço escolar. Segundo ela, “[...] o professor chega na mesa do aluno na escola, bate a mão no ombro, às vezes, passa a mão no cabelo. Fala tudo bem, você conseguiu!” e essa situação não pode ocorrer nos ambientes de privação de liberdade. A relação entre professor e aluno é de distanciamento e bem distinta daquela estabelecida no âmbito escolar.

Assim como mencionou PED09P, outra pedagoga, a PED10P, também fez referência à relação estabelecida entre o pedagogo e público com o qual atua. Ela afirmou que “[...] eu os chamo de meus meninos. Tem gente que fica bravo. Como educadora, tem o distanciamento, a questão da relação, mas, é meu jeito de carinho com eles. Eu falo meus meninos. Meus meninos vão estudar” [...].

PED10P explanou acerca da existência desse distanciamento entre professor e aluno nesses ambientes e manifestou sua opinião contrária a essa situação.

[...] eu lembrei de uma coisa agora que eu acho gritante, quando eu cheguei em uma unidade prisional um dia que só tinha uma sala de aula, boa, grande, mas, os alunos estavam dentro da sala de aula, tem uma grade enorme e o professor fica do lado de cá. Que educação é essa? Como se os alunos fossem bichos dentro de uma jaula. A gente conhece os perigos de uma unidade prisional, mas, a partir do momento que eu aceitei ser pedagoga, aceitei ser professora, eu estou assumindo aquele risco. Então, eu acho que esse trabalho de educação ele tem que ser o professor dentro da sala de aula (PED10P).

Os relatos trouxeram à cena peculiaridades que são próprias dos ambientes pesquisados e que demandam maior aprofundamento. Fica evidente que ao se inserir nesses espaços, o pedagogo não está adentrando em uma sala de aula regular. São muitos fatores a serem considerados para atuar nesses espaços.

Embora a área da saúde também apresente certas especificidades, os dados demonstraram que a incidência de situações, principalmente, às concernentes ao ambiente está mais relacionada aos espaços de privação de liberdade.

Até mesmo porque no Estado de Minas Gerais, os docentes estão vinculados à Secretaria de Estado de Educação e os pedagogos vinculados à SEJUSP. Ou seja, são cargos, atuações e ambientes distintos que demandam a apropriação de conhecimentos relativos à área finalística da instituição.

Contudo, alguns fatores que interferem na atuação profissional dos pedagogos são comuns aos três *locus* de pesquisa. Esses se referem à articulação entre a área de educação e a área finalística, à mobilização do conhecimento pedagógico e ao trabalho coletivo.

A consideração apresentada por Marandino (2001) em relação à lógica própria que é inerente a cada instituição deve ser considerada ao se pensar na formação dos profissionais da educação.

Não obstante, os dados aqui evidenciados ilustram o que Libâneo (2006b) declarou. Com a amplitude das práticas educativas entram em cena outros agentes educativos, aprendizes, conteúdos e métodos. Mediante ao exposto, outros conhecimentos devem permear a formação dos pedagogos já que a atuação desses extrapola o espaço escolar.

4.2.4.2 Das atividades que as pedagogas e o pedagogo desempenham

Há de se considerar a partir desses estudos que as pedagogas e o pedagogo que atuam em espaços de ENE realizam atividades intrinsecamente relacionadas com a educação do público-alvo vinculado a cada um dos espaços investigados nesta pesquisa. A educação a que se refere aqui é tomada em sentido ampliado, já que alguns desses espaços comportam ações relativas à educação na sua acepção mais ampla, mas, também compreende ações inerentes à escolarização desse público.

Diversos autores (SAVIANI, 2008a; LIBÂNEO, 2006a; PIMENTA, 2006) abordam acerca da definição de educação. Para Libâneo (2021, p.171),

a educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, em um determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. Podemos, em uma formulação mais operacional, definir a educação como prática social, materializada em uma atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e materiais concretas, implicando métodos e procedimentos específicos e resultados, visando mudanças qualitativas na aprendizagem dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento global da personalidade.

Libâneo (2021) chama atenção para a amplitude do termo “educação” que não se restringe apenas às práticas escolares. Segundo esse autor, a educação alude à formação humana. Logo, não se configura apenas como instrução e escolarização como já mencionado por Severo (2017).

Pelo fato de a educação se inserir nos variados espaços, a pedagogia também se faz presente nesses, tendo em vista que o seu objeto de estudo é a própria educação, ou seja, a prática educativa.

Nesses espaços de ENE, repletos de práticas dotadas de potencialidades educativas, cabe ao pedagogo, profissional formado no curso de Pedagogia, promover a pedagogização dessas práticas. Assim, a prática educativa, ao ser dotada de intencionalidade, de objetivos explícitos de cunho ético, filosófico e político, se transforma em prática pedagógica. É neste sentido que as pedagogas e o pedagogo são os responsáveis pelos processos educativos que se desenvolvem nesses espaços.

O pedagogo se configura como aquele profissional “[...] que cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática”. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p.89).

Na definição de Libâneo o pedagogo é

o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p.11).

Severo e Zucchetti registram que

Apostamos na concepção de que o (a) pedagogo (a) é um (a) profissional que, sob o uso dos recursos teóricos, metodológicos e técnicos da Pedagogia, exerce, de maneira distinta e discriminada de outras profissões, as ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de processos educativos escolares e não escolares. Insere-se na realidade histórica que dinamiza a Educação como prática social atravessada por demandas formativas contextuais, e se constitui como agente crítico e consciente de sua função profissional implementada como práxis transformada no contexto da sociedade contemporânea (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.336).

Para apresentar as atividades que são de competência desses profissionais, optou-se por agrupá-las em sua totalidade, de forma a representar os três espaços investigados nesta pesquisa. Todavia, caracteriza-se como uma ação comum a todos os profissionais a organização do trabalho pedagógico que inclui, o diagnóstico, a concepção e/ou proposição, o planejamento, o desenvolvimento e/ou a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades educacionais e dos sujeitos que delas participam.

Assim sendo, são atividades atribuídas ao profissional de Pedagogia nos espaços de ENE pesquisados: análise de materiais; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e outras; atendimento a aluno no leito; atendimento de orientação profissional; avaliação das atividades; capacitação em recursos ópticos; concepção de cursos; coordenação de brinquedoteca; coordenação de cursos; divulgação das propostas educativas e de formação para o público-alvo dessas; EaD; elaboração de planos, projetos pedagógicos; supervisão de alunos, docentes e estagiários; produção de material didático; elaboração de relatórios técnicos; formação e qualificação de trabalhadores, alunos e estagiários; realização de diagnósticos e levantamento de demandas; ministrar cursos; os processos de aprendizagem (acompanhamento escolar, acompanhamento das atividades, orientação da escola e da família para adaptação, permanência e participação do discente); participar da CTC e do Conselho Disciplinar; desenvolver pesquisa em saúde; proposição de atividades educativas diversas (eventos, oficinas, projetos etc.); tutoria.

Ao reconhecer o amplo campo de atuação da(o) pedagoga(o), Libâneo (2006a, p.871) relaciona as atividades que competem a esse profissional. Segundo o autor, o pedagogo

Em seu exercício profissional, o pedagogo deve estar habilitado a desempenhar atividades relativas a: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais para diferentes faixas etárias; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância e a mídias educativas como vídeos e outras; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias.

Nos excertos que são explicitados é possível identificar as atividades desenvolvidas segundo a área de atuação das pedagogas e do pedagogo, bem como a descrição e o sentido dessas, conforme a concepção de pedagogo evidenciada por Libâneo (2001), Libâneo; Franco; Pimenta (2007) e Severo; Zucchetti (2021). Os relatos demonstram a amplitude das atividades inerentes ao pedagogo nos espaços de ENE.

Dentre os profissionais que estão na área da saúde foram citadas atribuições relativas ao contexto hospitalar e ao campo geral da saúde. Entendendo esse como um campo que abre perspectiva de inserção para o pedagogo além do espaço hospitalar.

No que concerne ao contexto hospitalar tem-se os relatos de PED01S e PED12S. Ao abordar suas atribuições PED01S registrou

Acompanhamento escolar, como eu já falei. O que é importante também falar é que essas pessoas que estão em fase escolar, elas não recebem alta do Setor de Baixa Visão. Então, eles têm acompanhamento comigo dependendo da gravidade da baixa visão. Então tem criança que às vezes vem de mês em mês, tem crianças que vem de 15 em 15 dias. Tem crianças que vem de 3 em 3 meses. [...] Então a gente tem a orientação escolar, o acompanhamento escolar, a análise do material se está adaptado ou não, quais recursos precisam ser adaptados para aquelas crianças, [...]. Então tem essas orientações à família, tem as orientações de atividades de vida diária para adultos, eu faço essa questão de orientações de adaptações no ambiente do trabalho também. Esse treinamento de recursos ópticos acontece muito aqui, principalmente, quando é adulto. Eu acho que se eu fosse elencar as principais atividades para você, é isso mesmo, sabe? Capacitações quando a gente é convidada [...]. (PED01S)

PED12S afirmou que no contexto hospitalar, o seu objeto de trabalho é a educação.

[...] Tem a educação, tudo o que envolve a questão da escola, a orientação dos pais em relação à questão escolar, em relação à vivência escolar desse aluno, ao vínculo desse aluno com a escola, a organização das atividades para que a criança tenha uma aprendizagem em relação ao adocimento dela. [...] Toda essa parte do envolvimento educativo é específico da Pedagogia. Por exemplo, quem vai fazer um contato com a escola para saber sobre o desenvolvimento escolar do menino vai ser eu. [...] (PED12S)

Ao relacionar as ações que desenvolve no contexto hospitalar, ela declarou que

As ações a gente vai fazer a orientação da família, vai fazer a abordagem, vai fazer o plano desse aluno. Se necessário, a gente vai coordenar atividade de brinquedoteca. A gente tem rotina de atendimento dessas crianças no leito, contato com as escolas, encaminhamento para a Secretaria de Educação para matrícula, acompanhamento dessa efetivação de matrícula para que a criança saia daqui já matriculada, o acompanhamento curricular quando a gente consegue trazer essas atividades da escola ou propor atividades a serem realizadas compatíveis com o nível dessa criança, oferecimento de relatório para a escola. (PED12S)

No campo da saúde, quando se trata da inserção do pedagogo, fala-se muito dessa inserção no hospital, sendo a atuação mais convencional a relativa às classes hospitalares e à Pedagogia Hospitalar.

A atuação nesse *locus* se justifica em virtude dos casos “de hospitalização da criança e do adolescente, os quais, devido ao tempo de internação, muitas vezes rompem o seu processo de escolaridade” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.13). Todavia, na visão dessas autoras, esse atendimento necessita ser considerado “em todas as suas dimensões, e não, simplesmente, da atenção a uma determinada doença” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.20). Para ambas as autoras, no passado, “o doente era visto exclusivamente pela sua enfermidade, de forma isolada e unilateral” (p.22), situação que na contemporaneidade começa a ser modificada.

De acordo com a LDBEN nº 9394/96,

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 1996).

No ano de 2002, o Ministério da Educação elaborou um documento (BRASIL, 2002) com o propósito de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento em ambientes hospitalares e domiciliares. O documento expressa os princípios e fundamentos, os objetivos, a organização e o funcionamento administrativo e pedagógico das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar, os recursos humanos e dá outras orientações.

Segundo esse documento,

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

O referido documento define o atendimento pedagógico-educacional e o atendimento pedagógico domiciliar.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002, p.13).

Fonseca (2015) faz referência à terminologia desses termos. Segundo a autora, “o termo proposto e utilizado pelos órgãos governamentais é classe hospitalar [...] que se refere ao acompanhamento da escolaridade da criança doente” (FONSECA, 2015, p.14). Contudo, ela “propõe a expressão atendimento escolar hospitalar ou escola hospitalar com o mesmo sentido que o dado pelo órgão federal de educação”. De acordo com a autora,

Entretanto há a expressão pedagogia hospitalar (MATOS; MUGIATTI, 2001), que muitas vezes confunde a atuação do professor com propostas de humanização da

assistência hospitalar (terapêuticas, artísticas e de educação para a saúde, dentre outras), negligenciando o direito de escolaridade da criança doente (FONSECA, 2015, p.14).

Na visão de Fonseca (2015) é necessário que o hospital e seus profissionais compreendam o direito de escolaridade, inclusive, durante a realização do tratamento de saúde. Conforme estabelecido pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002), a formação do professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar

[...] deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo (BRASIL, 2002, p. 22).

O relato de PED01S e PED12S são relativos à atuação do pedagogo no contexto hospitalar. A respeito da atuação do pedagogo nesse espaço, Matos e Mugiatti (2009) asseveram que:

[...] é sem dúvida, uma reforçada contribuição ao trabalho multi/interdisciplinar no contexto hospitalar, tanto no que diz respeito às equipes técnicas, em que ele, pedagogo, tem condições de desenvolver um trabalho de sentido sincronizador didático, pedagógico educativo como, também, em relação aos usuários, na execução de atividades programadas. [...] Trata-se, justamente, do desenvolvimento de ações educativas, em natural sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, numa fecunda aproximação em benefício do enfermo, em situação de fragilidade ocasionada pela doença, no entanto, passível de motivação e incentivo à participação no processo de cura (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.16).

E, ao abordarem acerca da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade, essas autoras destacam que:

[...] a multidisciplinaridade corresponde aos diversos saberes conferidos em ambiente hospitalar, como sensível resposta à promoção da vida com saúde, para onde convergem as diversas ciências em prol da vida com mais qualidade. A interdisciplinaridade, por sua vez, assenta-se na integração e na inter-relação de profissionais inseridos em contexto hospitalar (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.30).

Embora PED01S atue no hospital, sua atuação não se dá no âmbito das classes hospitalares. Ela atua em uma área de reabilitação de pessoas com baixa visão.

A atuação de PED01S está respaldada pela Portaria do Ministério da Saúde nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, a qual define que as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência visual sejam compostas por ações na atenção básica e serviços de reabilitação visual.

O artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2008) conceitua o termo deficiência visual.

Art. 1º Definir que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de reabilitação Visual.

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Ao tratar da equipe multiprofissional que deverá ser constituída para a prestação do referido atendimento, a Portaria estabelece que:

O Serviço deverá dimensionar a sua equipe multiprofissional de acordo com os seguintes parâmetros:

a) Equipe mínima:

1 Médico oftalmologista;

1 Ortopista (opcional);

1 Óptico protesista (opcional);

2 Profissionais de nível superior com capacitação em habilitação/reabilitação visual (pedagogo ou terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta);

1 Assistente Social;

1 Psicólogo; e

1 Técnico em Orientação e Mobilidade (BRASIL, 2008).

Extrapolando o contexto hospitalar, há outros espaços no campo da saúde em que as pedagogas desenvolvem seu trabalho.

Severo e Zuchetti (2021) revelam a existência de um grande número de espaços e práticas educativas no contexto brasileiro que não foram catalogadas e que a inserção do profissional de Pedagogia vem sendo consolidada. Segundo esses autores, no Brasil e em países ibero-americanos os espaços de ENE que se mostram mais expressivos para a inserção de pedagogos (as) são os âmbitos da Educação Laboral ou Organizacional; da Educação Sociocomunitária, Educação Especializada em Contextos de Saúde e a Educomunicação.

A Educação Especializada em Contextos de Saúde se refere “aos processos de natureza formativa que se dirigem à socialização de saberes e práticas à promoção da saúde, incluindo a gestão e desenvolvimento de ações que impactem positivamente na qualidade de vida das pessoas” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.342). Neste âmbito, “[...] a Educação configura-se como instrumento para a saúde na dimensão das práticas que geram e mantêm a qualidade de vida” (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.343).

Para os autores, no campo da Educação Especializada em Contextos de Saúde, a atuação do profissional de Pedagogia volta-se para os contextos hospitalares e também para os processos de educação continuada e permanente dos trabalhadores em saúde.

Na perspectiva de Matos e Mugiatti (2009),

O educador, como partícipe da equipe da saúde, tem, portanto, a incumbência de retomar esse papel na sociedade, como agente de mudanças, mediante ações pedagógicas integradas, em contextos de educação informal, com vistas à formação de consciência crítica de todos os envolvidos, numa atuação incisiva, na reestruturação dos sistemas vigentes para uma nova ordem superior (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.24)

Nesta investigação, a atuação das pedagogas no contexto hospitalar foi evidenciada a partir dos relatos de PED01S e de PED12S e nas atividades de educação permanente em saúde será ilustrada a partir dos excertos que seguem e tratam das atividades desenvolvidas por PED02S, PED05S, PED07S e PED11S.

As pedagogas PED02S, PED05S e PED07S atuam na ESP. Acerca das atividades que desenvolvem elas registraram que

A gente trabalha desde a chegada da demanda, passando pela elaboração, essa troca com o parceiro para compreender o que deve ser feito, a elaboração de plano de curso, plano de aula, supervisão pedagógica, material didático, avaliação do aluno, docente e do curso, avaliação do nosso trabalho mesmo. A gente tem sempre essa preocupação. Tanto que a pesquisa que nós estamos desenvolvendo diz respeito a exatamente isso: das metodologias que foram utilizadas nos cursos técnicos se elas estão adequadas às necessidades dos alunos. Se eles entendem isso, se os docentes entendem isso. Então a nossa pesquisa gira em torno disso até para a gente ver se realmente a gente está caminhando na direção correta. Basicamente, é isso. A certificação também é feita lá dentro da ESP [...]. (PED02S)

Essas atribuições, elas estão muito ligadas à coordenação de curso, acompanhamento de ação educacional, construção de projetos pedagógicos, atuação em pesquisa em saúde [...] (PED03S)

PED07S também apresentou informação similar à exposta por PED03S. Segundo ela, “acho que a principal seria a da coordenação de cursos, avaliação, acompanhamento pedagógico. Essas são mais pontuais. Isso no campo da educação a distância. [...]” (PED07S).

Ao detalhar suas atividades, ela relatou que participa da elaboração do projeto do curso até a formação do aluno. Descreve também outras tarefas que são inerentes à sua função como auxiliar na delimitação de conteúdo e carga horária para o curso; produção de material didático; orientação de gravação de vídeo aulas; divulgação do curso; acompanhamento das inscrições; acolhimento dos alunos; monitoramento do percurso desses alunos durante a realização do curso; avaliação e elaboração do relatório final de desenvolvimento do curso proposto.

PED11S atua na FHEMIG. Antes de tratar especificamente das atribuições que ela desenvolve, ela mencionou os espaços da instituição onde atua que contam com a presença de pedagogos. Segundo ela,

Tem pedagogos atuando nas creches, seria como um espaço escolar. Tem pedagogos atuando no Hospital com a parte de capacitação de pessoal, são os núcleos de ensino e pesquisa. Não são todas as unidades da FHEMIG que tem. Não são todas. Eu sei que tem pedagogo lá no Hospital de Barbacena e também tem creche no Hospital de Barbacena. Tem pedagogo no Centro Psíquico da Infância e Adolescência que é o CEPAI que atende adolescentes. É tipo um Hospital mesmo e o pedagogo que atua lá, atua com a parte assistencial mesmo. Seria tipo uma Pedagogia Hospitalar. No Hospital João XXIII e no Hospital João Paulo II que são os hospitais de urgência tem pedagogos que atuam no Núcleo de Ensino e Pesquisa e tem a pedagoga que atua como Classe Hospitalar. Inclusive, uma colega minha que formou comigo na PUC, atua no João Paulo II com a Pedagogia Hospitalar. E tem a Administração Central onde eu e a outra minha colega pedagoga atua. Na verdade, a gente trabalha em uma coordenação de ações educacionais que é vinculada à DIGEPE (Diretoria de Gestão de Pessoas). [...] (PED11S)

Conforme registrou PED11S sua atribuição é a coordenação de ações educacionais e neste sentido, suas atividades laborais consistem em

Coordenar, planejar, supervisionar ações de educação permanente, ações educacionais. Nisso tem a parte mais administrativa mesmo que é gerenciar vagas nos cursos, realizar orçamentos para cursos, realizar reuniões com as empresas que participam dessas contratações, orientar os servidores na questão do planejamento de ação educacional, gerenciar a plataforma de educação a distância, participar de todas as ações voltadas para a educação a distância, avaliar as ações educacionais realizadas sempre que necessário e sempre que solicitado. É basicamente isso. (PED11S)

Severo e Queiroga (2020) ao investigarem a atuação de pedagogo(as) no contexto da ENE para a promoção da saúde em instituições públicas e privadas em ONG's no município de João Pessoa descrevem a multiplicidade de atividades desenvolvidas pelos(as) profissionais no âmbito da saúde.

Capacitação e avaliação de desempenho dos empregados; Coordenação da gestão de desenvolvimento por competências; Orientação e acompanhamento da educação continuada desenvolvida na instituição; Gerenciamento da progressão dos(das) funcionários(as); Planejamento e organização das oficinas de educação da instituição; Fortalecimento das relações interpessoais da equipe e realização de momentos formativos; Monitoramento das ações da instituição; Realizar o acompanhamento dos cursos promovidos pela instituição; Elaboração de cursos técnicos e editais para seleção da equipe técnica; Acompanhamento dos materiais didáticos e da execução do curso no âmbito pedagógico e administrativo; Acompanhamento das discussões políticas quanto a formação técnica em saúde; Acompanhamento e revisão dos projetos de capacitação; Alimentação dos dados no sistema institucional; Orientação dos(as) usuários(as) sobre as normas da instituição; Realização da interação e a comunicação com os demais setores e profissionais; Supervisão de atividades ludo-terapêuticas com atenção multiprofissional (SEVERO; QUEIROGA, 2020, p. 59).

Verifica-se que muitas dessas atividades elencadas por Severo e Queiroga (2020) são similares àquelas que foram evidenciadas pelas protagonistas desta investigação.

Um dos documentos que respaldam a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde que embasa o desenvolvimento das atividades das pedagogas participantes desta pesquisa é a Portaria do Ministério da Saúde Nº 198 de 13/02/2004 (BRASIL, 2004). Essa portaria instituiu essa política como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Segundo estabelece essa portaria,

[...] a Educação Permanente é o conceito pedagógico, no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde; [...] (BRASIL, 2004, p.1).

Além disso, considera que “a Educação Permanente em Saúde realiza a agregação entre aprendizado, reflexão crítica sobre o trabalho e resolutividade da clínica e da promoção da saúde coletiva; [...]” (BRASIL, 2004, p.1). De acordo com Ceccim (2005),

A Educação Permanente em Saúde pode corresponder à Educação em Serviço, quando esta coloca a pertinência dos conteúdos, instrumentos e recursos para a formação técnica submetidos a um projeto de mudanças institucionais ou de mudança da orientação política das ações prestadas em dado tempo e lugar. Pode corresponder à Educação Continuada, quando esta pertence à construção objetiva de quadros institucionais e à investidura de carreiras por serviço em tempo e lugar específicos. Pode, também, corresponder à Educação Formal de Profissionais, quando esta se apresenta amplamente porosa às multiplicidades da realidade de vivências profissionais e colocasse em aliança de projetos integrados entre o setor/mundo do trabalho e o setor/mundo do ensino (p.162).

Como expõe Sarreta (2009), a educação permanente torna-se relevante uma vez que

[...] estimula a reflexão no mundo do trabalho e pode contribuir para melhorar a qualidade da assistência, incorporando nas ações de saúde os princípios e valores do SUS – da integralidade da atenção, da humanização do cuidado e do reconhecimento da autonomia e dos direitos dos usuários dos serviços de saúde. A construção desse aprendizado é necessária para um novo modo de fazer saúde (SARRETA, 2009, p.24).

A descrição que configura os cenários de ENE no campo saúde evidenciada por Severo e Zucchetti (2021) condizem com a prática pedagógica desempenhada pelas pedagogas que atuam nesse campo. A prática que desempenham também se aproximam do que propõem Matos e Mugiatti (2009), Sarreta (2009) e Severo e Queiroga (2020).

Matos e Mugiatti (2009, p.29) atentam para que “[...] se mude o enfoque construído em torno da noção de doença, a fim de que se comece a dar maior prioridade à saúde. [...]”. Da mesma forma, se posiciona Sarreta (2009, p. 20) ao afirmar que “[...] torna-se necessário pensar uma formação de trabalhadores em saúde inspirada no paradigma da promoção da saúde [...]”. Para Severo e Queiroga (2020, p.57),

[...] a promoção da saúde se constitui como tarefa pedagógica, uma vez que implica a formação e capacitação do sujeito dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória. Trata-se de um processo educativo que vai além da prevenção da doença, se configurando como um modelo de práticas que articula enfoques integrativos e holísticos para contemplar as diferentes dimensões envolvidas no processo de transformação das condutas individuais e coletivas de produção social da saúde. A Educação em Saúde tem sido, ao longo das últimas duas décadas, um nicho potencial de engajamento de pedagogos(as) em espaços não escolares.

Neste sentido, observa-se, principalmente, as formações que as pedagogas atuantes na ESP ofertam para os trabalhadores que atuam no âmbito do SUS.

As pedagogas que atuam nos museus registraram que suas atividades abarcam:

Construir os roteiros de visitação. Eu vou te responder o que eu não faço ainda. A principal atribuição é participar da elaboração de um projeto pedagógico do setor educativo. Participar do desenvolvimento das ações educacionais que o museu executa. [...] Coordenar, auxiliar na elaboração e desenvolver oficinas dependendo da temática, elaborar um plano de formação para mediadores de museu, contribuir no planejamento e na execução dos cursos do museu. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (PED08C)

As atividades que eu mais desenvolvo é a organização da formação dos bolsistas que são aqueles que desempenham o trabalho de educadores do museu. Eu estou envolvida diretamente nessas formações. Algumas delas sou eu até quem ministro e as outras entram como conteúdo que não é de Educação Museal, supervisão dos bolsistas e do andamento das atividades deles. Eu acho que o acompanhamento das ações educativas também é muito importante. Eu não consigo estar em todas ao mesmo tempo, mas, o acompanhamento é função primordial, como tem se dado, como tem se desenvolvido para ter esse retorno do público no envolvimento das ações. Uma das funções mais primordiais é a coordenação do programa educativo. O programa educativo recebe muitos projetos. Então, o acompanhamento dos projetos do programa educativo, dos bolsistas que estão inseridos no programa educativo. A formação dos bolsistas, a coordenação do programa educativo e sua atualização e o acompanhamento das ações educativas são os três pilares principais da minha atuação aqui no museu, no setor. Fora isso, tem a proposição dos projetos e organização dos eventos como a programação de Férias no Museu, a Semana da Criança no Museu, a Colônia de Férias e a Oficina O Professor no Museu que foi até 2019. (PED14C)

A investigação realizada por Souza (2016) destacou 3 eixos de atuação do pedagogo: a relação museu-escola; o acompanhamento de mediadores, bem como a elaboração e desenvolvimento de curso de formação para esses; a participação e avaliação das atividades desenvolvidas pelos setores educativos. Souza (2016) salientou que

As atividades desempenhadas pelos pedagogos estavam vinculadas às ações dos setores educativos dos museus. Esses profissionais ocupavam-se do planejamento e da avaliação das ações educativas, atividades relacionadas ao perfil de formação em Pedagogia. Preocupavam-se com o aprendizado dos diferentes públicos, aspecto decorrente do novo papel social dos museus (SOUZA, 2016, p.79).

Consoante os relatos de PED08C e de PED14C verificou-se que o museu também se constitui como um espaço educativo e de formação. As atividades que essas pedagogas

desenvolvem se relacionam à formação tanto do público que a instituição atende quanto dos estudantes que lá atuam como educadores de museus, assim como destacou Souza (2016).

De acordo com o Conselho Internacional de Museus (ICOM) o conceito de museu foi reformulado recentemente e a nova definição foi aprovada em 24 de agosto de 2022, durante a sua 36ª Conferência Geral realizada em Praga⁴³. Com a nova definição,

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos.

A educação que se desenvolve nos museus, a educação museal, na perspectiva de Desvallées e Mairesse (2013, p.38) “pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante [...]”.

Para Pereira *et al.* (2007, p.11) os museus são concebidos como “ambientes culturais e educativos. Pretendem educar por meio da sensibilização e cultivam a comunicação e produção de significados a partir de seus objetos, exposições, propostas educativas e outras”. No entendimento de Falcão (2009, p.14) “os museus possuem um caráter educacional vinculado à sua própria origem, uma vez que, desde o início, se configuravam como espaços de pesquisa e ensino”.

Saviani (2009), ao tratar dos aspectos históricos e teóricos da formação de Professores no Brasil, registra que Anísio Teixeira, ao transformar a Escola Normal em Escola de Professores, organizou uma estrutura de apoio que envolvia:

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) *museus escolares* (grifo meu); g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.146).

Cazelli, Falcão e Valente (2018, p. 69) destacam que “é proposta dos museus e centros de ciência, em particular, o esforço de aproximação de seus visitantes com as questões da ciência e tecnologia, sejam elas controversas ou não”.

Ao discutir a função educativa de um museu universitário, Vasconcellos (2014) demonstra sua preocupação com o atendimento do público escolar:

Temos a convicção da importância desta clientela e, portanto, é imprescindível pensarmos sobre este público não desobrigando-nos das atividades educativas com

⁴³ <https://www.icom.org.br/>

alunos e professores, ou seja, não podemos, por omissão, nos anularmos como lugar de produção e disseminação de conhecimentos (VASCONCELLOS, 2014, p. 295).

No que tange às práticas educativas que se desenvolvem nesses espaços, Falcão (2009) descreve as seguintes atividades:

visitas “orientadas”, “guiadas”, “monitoradas” ou mesmo “dramatizadas”, programas de atendimento e preparo dos professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filme, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes, além de projetos específicos desenvolvidos para comemorar determinadas datas e servir de suporte para algumas exposições. Além dos materiais educativos e informativos editados com a finalidade de servir a estas práticas, tais como: edição de livros, jogos, guias, folders e folhetos diversos, folhas de atividades, kits de materiais pedagógicos, áudio-guide (guia auditivo), aplicativos multimídia, CD-ROM, site institucional na internet, etc (FALCÃO, 2009, p.16).

Delicado (2013) ao abordar as atividades ofertadas pelos setores educativos dos museus de ciência de Portugal cita a disponibilização de programas dirigidos a professores (cursos de formação, ações de preparação de visitas, publicações para professores); oficinas pedagógicas; saídas de campo; comemoração de dias especiais; visitas; jogos pedagógicos; colóquios; debates; atividades laboratoriais; etc.

Nesse lugar de produção e disseminação de conhecimentos, a atividade das pedagogas se torna relevante por conferir intencionalidades às práticas educativas que se materializam a partir do acervo que a instituição dispõe. E como concluiu Souza (2016), se os museus são espaços de educação, também se constituem espaços de atuação das (os) profissionais de Pedagogia.

Ao abordarem os espaços de ENE mais usuais como cenário de ação da profissão pedagógica, Severo e Zucchetti (2021) afirmam que a Educação em Museus não foi referenciada, o que os conduz a rever a pretensão de levantar essas possibilidades. De certo, esse dado demanda investigação, tendo em vista não só a dificuldade desta pesquisadora de levantar esses profissionais, bem como se verificou que a produção científica que investiga o pedagogo nessa área ainda é incipiente.

As pedagogas e o pedagogo que estão inseridos nos espaços de privação de liberdade salientaram que suas atribuições, de uma forma geral, relacionam-se às ações de profissionalização, promoção e desenvolvimento de oficinas e projetos diversos, organização e acompanhamento das atividades que são ofertadas, dentre outras demandas. Trabalham com o propósito da ressocialização.

PED05P declarou que

[...] Eu trabalhei bastante tempo, cinco anos, mais ou menos, só com treinamento prisional. Depois, ampliou um pouco. Eu comecei a trabalhar com outros treinamentos, não só do prisional, mas, socioeducativo, áreas integradas como a Política Militar, Civil, Bombeiros, Guarda Municipal. Todas as forças integradas. Hoje, nos últimos três anos, eu tenho trabalhado só com a educação a distância porque lá atrás, há três anos, nós começamos a montar, desenvolver a nossa plataforma de ensino porque a gente já sabia que a educação a distância ia evoluir bastante. [...] Então, eu sou pedagogo e têm mais dois pedagogos na equipe. [...] Esses dois pedagogos que trabalham comigo lá, a gente atua de forma geral. Assim, somos tutores, mexemos com os conteúdos, inserimos conteúdos na plataforma e outras questões que aparecem lá porque na verdade, a gente não tem muita divisão de trabalho lá. A gente faz, cada um procura fazer o máximo que consegue porque a gente tem pouco servidor. [...] (PED05P)

Ao mencionar as funções que desempenha, PED05P também destacou questões alusivas ao levantamento de demandas e ao planejamento dos cursos que serão ofertados. Ele afirma que:

Então tem todo um levantamento de demanda sempre anterior ao ano que vai acontecer. Por exemplo, quando chegar agora em outubro, nós vamos fazer um levantamento com todas as áreas da SEJUSP de quais cursos que aconteceram esse ano que eles querem que se repitam no ano que vem, que foram válidos, que estão tendo uma resposta interessante e quais cursos novos eles querem para os servidores deles para o ano que vem. Em outubro a gente começa a fazer essa mobilização e a gente desenvolve um portfólio gigante com a definição do curso, o objetivo, o volume de vagas que eles precisam, quem é a área que está demandando, como ele vai ser, qual a modalidade, se vai ser semipresencial, educação a distância ou presencial. A gente pega esse planejamento [...] PED05P

Além dessas atribuições, PED05P também faz a divulgação dos cursos no âmbito da SEJUSP, acompanha o desenvolvimento dos mesmos e cuida da avaliação de todo o processo.

Embora atue no âmbito dos espaços de privação de liberdade, PED05P, ao expressar as atividades que desenvolve, aparenta possuir uma atuação diferenciada das demais pedagogas que estão inseridas no socioeducativo, nas penitenciárias e nos presídios. Essa diferenciação não se dá apenas em função do público atendido e do *locus* de inserção, mas, em termos de objetivos a serem alcançados. A sua atuação se volta mais para a formação para o trabalho, pois, desenvolve as ações de formação continuada que são destinadas aos trabalhadores que atuam no âmbito da SEJUSP.

Assim, ao tentar classificar suas atividades nas categorias de ENE estabelecidas por Severo e Zuchetti (2021), a tendência é situá-las no âmbito da Educação Laboral ou Organizacional. Para esses autores,

A Educação Laboral ou Organizacional é vista como uma vertente que se estrutura como resultado da relação entre a prática educativa e os processos de formação para o desenvolvimento de saberes e habilidades em contextos de trabalho. Corresponde aos mecanismos e tecnologias educativas utilizadas para desencadear processos de

formação continuada e permanentemente alimentados por demandas relacionadas aos modos de atuação de profissionais e trabalhadores (as) nas organizações em que estão inseridos (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.339).

PED06P ao tratar de suas atribuições, apresentou um comparativo entre as atividades desenvolvidas pelas pedagogas da Escola que ocupam o cargo de Supervisoras Pedagógicas e aquelas que são de sua competência no cargo de Pedagoga no Sistema Socioeducativo. Ela afirma que:

A diferença é que nós pedagogos da instituição, além de contribuir na elaboração do projeto pedagógico da Unidade Socioeducativa, a gente contribui também no da escola. Então, a gente participa também da elaboração do PPP. Nós também participamos da elaboração do regimento da instituição e também participamos do regimento da escola. O pedagogo além de participar das reuniões de planejamento escolar, módulo II, conselho de classe que a escola realiza participando junto com eles, nós também atendemos os adolescentes e fazemos uma rotina específica da instituição. Essa rotina que nós elaboramos e acompanhamos, nela estão incluídas as atividades escolares. Então nela está inserida a escola. Essa rotina, ela vai contemplar além da escola que as supervisoras que acompanham a parte pedagógica lá, nós temos que garantir ao adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa acesso a cursos profissionalizantes. Então nós acompanhamos, executamos, fazemos a inscrição, todo o processo que a gente acompanha e inclui na rotina. Nós também temos que garantir o funcionamento de uma rotina que tenha oficinas técnicas das diversas áreas: da saúde, da profissionalização, dos estudos orientados. Então tem as oficinas técnicas que somos nós também que coordenamos e acompanhamos com os parceiros externos. Temos também que garantir uma rotina que tenha assistência religiosa. Então a gente faz toda uma rede de contatos com parceiros das diversas religiões, que eles ofertam educação religiosa dentro da instituição. Faz parte da nossa rotina também a área de esportes, tem o parceiro que é o Projeto Superação e está dentro das unidades socioeducativas. É um profissional educador que desenvolve essas atividades. Então a gente também inclui isso e acompanha as atividades. Atividades de lazer que é, a gente passa filmes, tem jogos, então tem que desenvolver rotina. Então tem as saídas externas. Podem visitar museus ou campus da universidade, fazer atividades externas à instituição. Então existe uma rotina que está para além da escola e quem acompanha, coordena e orienta somos nós da Pedagogia. É um setor específico dentro da instituição. A gente fica no setor específico chamado Setor de Pedagogia e coordena todas essas atividades de cunho educativo, dentro do espaço socioeducativo. E para além disso, a gente elabora o relatório para o Juiz. Além desses relatórios, falando de todas essas áreas, do qual o adolescente participa a gente elabora o Plano de Desenvolvimento que é chamado PIA – Plano Individual de Desenvolvimento do Adolescente que são outros documentos que nós também fazemos que está para além do trabalho escolar que as meninas fazem, da Pedagogia Escolar. Então o nosso trabalho ele é mais amplo, neste sentido, de abarcar outros eixos, além da escola e além dessa questão toda burocrática e jurídica que a gente também tem que participar. Fora os atendimentos que acontecem mensalmente. Nós da Pedagogia temos que atender cada adolescente duas vezes ao mês. Atendimento de orientação profissional. Atendimento para possibilitar a responsabilização frente ao ato infracional cometido. O direito à ação escolar também. (PED06P)

Por meio do relato de PED06P é possível diferenciar a atuação de um pedagogo que se insere na escola e outro que atua no Sistema Socioeducativo. Como ela mesma mencionou, o

seu trabalho é mais amplo já que outros campos do conhecimento são acionados para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Nessa mesma direção, PED13P se posicionou e fez uma comparação entre os profissionais que atuam naquele ambiente. Conforme ela ressaltou

[...] O pedagogo tem um papel importante aí ele que faz a interface entre a Secretaria de Educação e a SEJUSP. Na escola tem o Supervisor Escolar. O pedagogo da Unidade, como eu te falei das inúmeras atribuições dele, o professor conhece o aluno que está lá no seu dia a dia, mas, para que ele vá até a escola, ele passou primeiro pelo pedagogo. Então, o pedagogo, já vai levar as dificuldades que ele apresenta, o perfil daquele aluno. Olha, uma coisa que o pedagogo não comenta e nem deve comentar é qual o artigo que o aluno está enquadrado. Isso não importa. Importa é o que você vai fazer por ele. O que ele fez não importa. Nós sabemos. O pedagogo sabe o que ele cometeu, mas, para a escola isso não importa. Importa trabalhar as questões das dificuldades que ele apresenta, oportunizar que ele eleve sua escolaridade, que tenha novas oportunidades, que ele tenha princípios e valores. Coisa que ele não teve essa oportunidade, então, a escola faz esse papel. E o pedagogo auxilia muito na escola até na questão das atividades pedagógicas. [...] (PED13P)

Ao falar sobre a atuação do pedagogo nos espaços de privação de liberdade, PED13C traz à tona a educação como direito. A LEP (BRASIL, 1984), no seu artigo 17 trata da assistência educacional que “compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Além desse dispositivo legal, há outros estabelecidos em âmbito nacional e internacional que fazem referência a esse direito e já foram citados.

Nesse contexto merece destaque o Parecer CNE/CEB nº 2/2010 de 09/03/10 que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O Parecer destaca a concepção de educação e compreende o espaço carcerário como um espaço educativo.

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (BRASIL, 2013, p.51).

PED09P desenvolve atribuições relacionadas ao incentivo à leitura, ao esporte, a arte educação, ao ensino profissionalizante e à profissionalização, coordena o ENCCCEJA e o ENEM e participa da CTC. Na sua entrevista, ela descreveu detalhadamente cada uma dessas atividades, todavia, algumas serão aqui apresentadas de forma resumida, com vistas a demonstrar como se dá a sua atuação.

No que tange ao incentivo à leitura, PED09P relatou que

Nós temos a biblioteca aqui. Ela é bem pequenininha, não temos espaço nem para guardar tantos livros[...]. A gente tem livros da DEP, oriundos do projeto Asas da Liberdade, doações da comunidade que compõe a nossa biblioteca. Todos os livros foram catalogados. [...]. Eu passo o catálogo, eles anotam os livros que eles querem, eu recolho o catálogo com a fichinha, separo os livros, coloco em um carrinho de supermercado. O nosso projeto é de biblioteca itinerante porque eles não podem ir até a biblioteca para ler. A gente manda o catálogo para eles escolherem lá da cela, do pavilhão. Eu organizo os livros no carrinho de supermercado e deixo na porta do pavilhão, um acesso antes onde fica um agente penitenciário. Esse agente leva o carrinho até o pavilhão. No pavilhão, existe um preso que chama cela livre, ele fica o dia todo nesse corredor, ele tem acesso a todas as celas. Esse preso faz esse trabalho. Ele ganha remição por isso, pelo trabalho. [...]. No dia de recolher os livros, eu coloco o carrinho de supermercado lá, ele recolhe e o agente me entrega o carrinho cheio. Eu confiro se todo mundo devolveu, volto para a biblioteca e de novo passo o catálogo. [...] (PED09P)

A remição mencionada por PED09P consta no artigo 126 da Lei de Execução Penal. Segundo esse artigo, “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”. (BRASIL, 1984)

A respeito do ENCCEJA e do ENEM, PED09P registrou que:

O ENCCEJA: É uma vez por ano. É diferente da data do ENCCEJA convencional. São datas diferentes. Eu passo a lista explicando o que é o ENCCEJA. Não é tão difícil de explicar porque não há tanta mudança da população carcerária. São sempre os mesmos, eles já sabem. Eu passo a lista de quem tem interesse em fazer o ENCCEJA. A comunicação com o pavilhão é mais por bilhete, sabe? Não posso ficar entrando lá. No caso extremo, quando tem muita dúvida de alguma coisa eles me autorizam a chegar no pavilhão, mas, eu não os vejo. Eles só escutam a minha voz. Eles também não me veem não porque tem uma grade, tem outra grade e depois as celas. Então, eles não me veem, só me escutam. Eu os escuto também e consigo tirar alguma dúvida, mas, geralmente, é por bilhete. Imprimo as orientações e mando para eles. [...] O critério para se inscrever no ENCCEJA e no ENEM é ter o CPF (Cadastro de Pessoa Física). [...] Eles colocam o nome, a série que parou e eu faço as inscrições. Eu vejo se eles vão fazer a prova do Ensino Fundamental ou do Médio. Eles concluindo ganham remição por isso. [...] A gente fala ENEM PPL e ENCCEJA PPL. [...] O pessoal que aplica tem que ser da unidade prisional, [...]. E a gente não tem salas, a gente faz no corredor, mas, dá certo. Faz de dentro do pavilhão. Todos os setenta presos ficam quietos o dia todo, não ligam a televisão e evitam fumar porque o cheiro fica na gente que está ali de fora aplicando. Eles ficam quietinhos respeitando quem está fazendo a prova. É muito legal. Não precisa ficar falando muito, eles cooperam. Quem tem interesse em fazer está com esperança porque se passa no ENCCEJA tem remição. Se passa no ENEM eles podem pleitear uma vaga no Ensino Superior através do PROUNI e SISU se o juiz autorizar é claro. No FIES também, se conseguir vaga em uma universidade particular, tiver uma boa nota e a família tiver condições não impede, mas, depende do juiz e da nota [...] (PED09P)

PED09P também participa da CTC. Segundo ela, compõe essa comissão “a psicóloga, a assistente social, o diretor de segurança, a área de inteligência que olha se a pessoa é criminosa, se tem fuga, olha o passado para a gente traçar um perfil e o diretor geral. E tem

um secretário do CTC que digita e faz a ata”. (PED09P). Acerca de sua atribuição na CTC, ela declarou que

Eu faço a entrevista com todos os presos que chegam na CTC. A partir da CTC a gente avalia se a pessoa tem condições de fazer as atividades educacionais intra cela, extra cela ou externo. No caso, esses presos que ficam na cela livre fazendo distribuição de marmitas, organizando os livros, eles passaram pela CTC. A gente viu que ele era tranquilo, disciplinado, que tinha perfil para ficar nessa função. Todos os profissionais dão o parecer. Ele precisa ser alfabetizado, precisa ler, entregar bilhetes. Então, a gente olha todas essas coisas dependendo da função que ele vai atuar. Eu ajudo nessa avaliação, a fazer o levantamento do perfil educacional de cada indivíduo que entra aqui e depois a gente tem que fazer a evolução. Tem que ir acompanhando de acordo com a proposta [...] (PED09P)

PED10P ao descrever acerca das suas atribuições, ressaltou que suas atividades inclui o acompanhamento dos estudos e a proposição de atividades conforme a demanda do espaço; o estímulo, o acompanhamento e a organização das atividades ofertadas pelos parceiros. Além de participar da CTC, participa também do Conselho Disciplinar. Ainda produz relatórios, propõe qualificação e atividades voltadas para a reintegração social dos presos e coordena o ENCCEJA e o ENEM. Algumas de suas atividades podem ser apreciadas nos três excertos destacados na sequência.

Nos dois primeiros excertos, ela faz menção às oficinas e aos cursos que são realizados a partir das parcerias instituídas.

No meu caso que estou na [...], a nossa preocupação recente era promover atividades que impedissem o preso, tirassem da cabeça dele essa questão de querer se matar. Por isso, eu tenho hoje muitas oficinas [...]. Na sexta-feira eu tenho 3 funcionando. Tem a oficina de cabelereiro, dramaturgia e teatro. Na quinta-feira o pessoal do CEFET vai voltar lá. Eles estão indo de 15 em 15 dias fazer roda de leitura com os presos. A unidade está borbulhando de parcerias e a gente vai ter um curso no IFES Sul de Minas, de Machado, de microempreendedor individual. [...] (PED10P)

Vai ter um outro curso depois de pedreiro de alvenaria que vai atender um outro público. Eu tenho um laboratório de Informática lá agora funcionando recentemente, tem seis máquinas funcionando, então, já vou ter seis presos, matriculei seis presos, mas, ainda não começaram a fazer curso a distância de atendimento ao público. [...] Tem um preso fazendo um curso superior em Gestão Pública pela Estácio de Sá que a mãe dele está pagando. [...] Então, quer dizer, muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, às vezes, a gente não tem espaço. Não tem tempo, mas, igual eu falei com a minha Diretora lá, a gente não vai fechar as portas não. A gente vai abraçar essas parcerias e vai tentar se adequar. [...]. Essa semana mesmo o Tio Flávio vai levar uma turma lá para tratar da questão da consciência negra. Então, vai ter roda de conversa, vai ter show. Ele costuma levar artistas lá. [...] (PED10P)

No terceiro excerto, PED10P aborda os cursos por correspondência e como o acompanhamento desses garante a remição da pena do preso.

Lá na minha unidade são poucos presos, mas, tem presos que fazem cursos por correspondência [...]. Eu acho o máximo isso. Por que? Quando eu estava no [...] eu não tinha, não conhecia, não conseguia levar uma parceria lá para dentro para poder oferecer um curso para o preso. E se a família quer comprar um curso para ele, ótimo. Só que a juíza da nossa vara de execuções ela pede que a pedagoga acompanhe a realização desses cursos. O que é isso? Chega a apostila na unidade, eu mando a apostila para ele estudar, mas, eu tenho que aplicar a prova para ele. Eu tenho que fazer esse controle, quando chegar o certificado mandar o relatório para a juíza pedindo a remissão do preso. Então quer dizer, ela acredita no trabalho da pedagoga, ela valida o curso do preso com base no relatório da pedagoga [...]. Eu gasto meu tempo com isso, mas, tem unidade que já não faz. [...] (PED10P)

Os relatos evidenciados por PED10P abordam as atividades que são desenvolvidas com vistas a propiciar a qualificação e profissionalização do público entendido. Identificou-se no seu primeiro relato uma necessidade de propiciar diversas atividades com vistas ao preso ocupar seu tempo para que não venha atentar contra a própria vida.

Em seus relatos, PED10P e PED13P também fizeram referência à CTC. PED10P argumentou que:

Para o preso estudar no sistema prisional ele tem que ser avaliado, não só para estudar, mas para trabalhar, por uma Comissão Técnica de Classificação (CTC) que é um atendimento que ele passa por técnicos das áreas multidisciplinares. Sendo aprovado é que ele vai estudar ou trabalhar e ter outros atendimentos. [...]. A gente tem que saber o perfil do preso. Tem preso que é perigoso, tem preso que não é indicado para sair de dentro da cela. É uma atividade educacional que faz dentro da cela [...]. Depois que o preso passa por todos os atendimentos, a gente se reúne para ver se ele está apto para trabalhar, desenvolver, participar de alguma atividade. No geral, para as atividades educacionais, o preso pode ter a pena mais alta, ser o maior problema do mundo, mas, sempre é apto para os estudos. Então, ele participa de oficinas, estudar ele vai porque a gente tem que ofertar alguma coisa para ele. O preso hoje você não pode falar que ele não é apto para nada. Alguma coisa tem que oferecer para ele. Para estudo hoje ele é sempre apto. Nem que seja para uma atividade educacional dentro da cela. Seja um livro que ele recebe para ler. A oficina que a gente realiza é dentro de uma cela. Agora, deixar a pessoa sem nada? Só se a pessoa for muito violenta. Tiver algum problema muito sério, mas, é muito raro. Eu tive um caso só que tinha na Jason que o cara não era indicado para nada. Só que pandemia, o cara está lá em cela, ele pode estudar em cela porque a atividade era entregue lá [...] (PED10P)

PED13P ao falar sobre esse processo das entrevistas com os encarcerados demonstrou como essa tarefa é de fundamental relevância naquele ambiente para elaborar uma proposta para os indivíduos que ali se encontram. Nas palavras dela,

[...] Você fazer entrevistas, diante dessas entrevistas, você faz uma síntese do seu atendimento, da vida daquela pessoa, e você monta uma proposta de trabalho. O que eu vou trabalhar com ele? Eu vou ingressar ele na escola na série tal, ele tem interesse em participar do ENCCEJA, tem interesse em participar do ENEM, ele já tem experiência como servente de pedreiro, mas, ele pode fazer um curso de pedreiro para ele avançar, ele tem interesse em ingressar em curso superior. Então, quando você faz a avaliação, depois você vai reavaliando. Você marca o período que você quer reavaliar, de seis em seis meses, de quatro em quatro meses. Eu preciso

reavaliar ele todo mês para fazer o acompanhamento dele. Então, diante do seu atendimento, você faz sua proposta e você faz o tempo que tem que fazer o acompanhamento. Às vezes é até frustrante porque você não consegue fazer os acompanhamentos naquele período. Você faz sua agenda e faz sua programação. É extremamente importante para ver qual o resultado que você quer obter. Além disso também que você faz essa síntese e essa proposta de trabalho, você apresenta na reunião da CTC – Comissão Técnica de Classificação [...]. (PED13P)

Ao enquadrar a atuação das pedagogas que atuam nos espaços de privação de liberdade nas categorias de ENE propostas por Severo e Zucchetti (2021), elas se inserem na Educação Sociocomunitária, a qual consiste

em um conjunto de intervenções pautadas por um sentido integrador e emancipatório em contextos conformados por problemáticas socioeconômicas e culturais que demandam uma abordagem amplamente fundamentada no reconhecimento do cotidiano dos sujeitos, assumindo um viés crítico e reflexivo para impregnar a prática educativa de um caráter transformador e catalisador de mudanças sociais associadas ao desenvolvimento educativo das pessoas e dos grupos humanos (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.341).

Ainda segundo esses autores, são atividades abrangidas por esse âmbito de ENE:

assessoria, gestão e execução de projetos educativos em grupos associativos, organizações não governamentais, instituições de intervenção educativa com pessoas e comunidades em situação de risco e vulnerabilidade, em cenários de ação cultural para e no tempo livre (centros infantojuvenis, desportivos, de convivência, brinquedotecas, centros de idosos, entre outros), em movimentos sociais, em instituições filantrópicas, em setores de responsabilidade social de organizações do setor produtivo, instituições que executam medidas socioeducativas e protetivas, em organismos do setor público ligados a políticas de Educação para o trânsito e para habitação e mobilidade urbana, por exemplo, e em tantos outros coletivos em que as pessoas sejam ou estejam sendo organizadas para o desenvolvimento de ações que impactem no desenvolvimento social e na ampliação das práticas cidadãs (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.342).

Os últimos relatos alusivos às funções que essas pedagogas desempenham estão em consonância com a legislação que regulamenta as ações que ocorrem no espaço carcerário. Se tratam de ações formativas que buscam emancipar os sujeitos com os quais essas pedagogas atuam.

Cabe destacar aqui que todas as atividades citadas são referenciadas no ReNP. Neste sentido, esse documento que normatiza as ações e condutas no âmbito da SEJUSP pode constituir uma referência para os licenciandos de Pedagogia com vista a aprofundar seus conhecimentos acerca do sistema prisional em Minas Gerais e da atuação do pedagogo nesse *locus*.

Com base nos excertos que foram elencados com o propósito de apresentar as atividades que as pedagogas e o pedagogo desempenham, apurou-se que a atuação desses profissionais nos espaços de ENE toma como objeto de estudo e de trabalho a prática

educativa. As atividades são desenvolvidas dotadas de intencionalidade, o que configura a presença da pedagogia nesses espaços e o caráter formativo e emancipatório das ações propostas. As atividades também estão em consonância com àquelas que competem ao pedagogo, segundo propuseram Libâneo e Pimenta (2011).

Foi constatado que a atuação das pedagogas e do pedagogo possui um caráter eminentemente pedagógico e nesses espaços essa atuação não se configura como ação docente. Deste modo, considera-se necessário retomar a discussão acerca da distinção entre trabalho docente e trabalho pedagógico.

Saviani (2008a) ao tratar da pedagogia histórico-crítica buscou construir uma metodologia que,

Encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional (SAVIANI, 2008a, p.130).

Silva Júnior (2021) considera três referências obrigatórias para distinguir o trabalho pedagógico de outras formas de trabalho social sob o capitalismo:

Trata-se de um trabalho vivo, no sentido clássico do termo (trabalho realizado por pessoas, não por máquinas, ainda que possa ser auxiliado por elas); de um trabalho autoral (realizado por pessoas que decidem sobre como ele será feito) e de um trabalho relacional (realizado por pessoas em interação) (SILVA JÚNIOR, 2021, p.20).

Para o autor, deixar de observar uma das condições expostas atenta-se contra a natureza do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que considerá-las, assegura a autonomia tanto do trabalho quanto da instituição em que ele se desenvolve.

Libâneo (2010), ao defender que o curso de Pedagogia seja distinto da Licenciatura, registra que a Pedagogia é que forma o pedagogo não docente e em virtude disso, propõe “uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola” (LIBÂNEO, 2010, p.45).

Por fim, se pronunciam Severo e Zucchetti (2021) acerca do trabalho pedagógico:

Diferenciando o trabalho docente do trabalho pedagógico, não em uma perspectiva de dicotomizá-los como polos excludentes entre si, mas na tentativa de explicitar que possuem naturezas distintas, ainda que articuladas e, até certo ponto, permeáveis, é que se pode afirmar o ser pedagogo(a) como uma profissão pedagógica e não somente docente ou escolar. O sentido do pedagógico determina a abrangência da profissão de pedagogo(a), pois estando vinculado a um universo mais amplo de saberes, intervenções e cenários educativos, reconhecemos que a

atuação desse(a) profissional se dá de forma plural conforme a especificidade dos diferentes espaços de atuação distinta do trabalho docente e requer uma formação mais específica no que tange ao domínio de saberes e técnicas necessárias ao seu engajamento em espaços de ENE (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.335).

A caracterização do trabalho pedagógico apresentada por Silva Júnior (2021), Saviani (2008a), Libâneo (2010) e Severo e Zucchetti (2021) corroboram para sinalizar a necessidade de uma formação em que o pedagogo esteja apto em atuar nos espaços de ENE, uma vez que no seu processo formativo lhe foi oportunizado aprofundar o conhecimento sobre esses espaços e suas peculiaridades.

As pedagogas e o pedagogo que foram protagonistas desta investigação não dão aulas nos espaços de ENE pesquisados. Inclusive, PED06P registrou as diferenças entre a sua atuação e a do pedagogo que atua na escola.

As pedagogas e o pedagogo nos espaços de ENE desenvolvem, como ressaltou Libâneo (2010), um amplo leque de práticas educativas. Neste sentido, conclui-se que

A presença pedagógica nos diferentes territórios sociais é uma chave importante na construção de alternativas de Educação para o desenvolvimento humano na medida em que se identifica com práticas orientadas por um princípio ético-político de promoção de direitos, valorização da diversidade, inclusão social, formação de consciências críticas, comprometimento emancipatório e engajamento comunitário. [...] (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.34).

Para tanto, se faz necessário repensar a formação que tem sido ofertada no curso de Pedagogia a partir da realidade social que nos tem sido apresentada na qual a educação extrapola o âmbito das escolas e do sistema de ensino e se faz presente em diversificados territórios, dentre os quais os espaços abordados nesta investigação. O processo formativo deve se estabelecer tendo como horizonte os possíveis cenários de atuação profissional da (o) pedagoga (o). A formação não pode e nem deve desconsiderar a realidade social contemporânea. É neste sentido que se faz necessário ressignificar o processo formativo das (os) profissionais de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto permitiu afirmar que o campo de atuação profissional da(o) pedagoga(o) extrapola o âmbito escolar. Portanto, lugar de pedagoga(o) não é somente na escola, embora essa constitui o campo majoritário de atuação dessas(es) profissionais. Chegou-se a essa conclusão tendo por base o levantamento da produção científica no Brasil e o desenvolvimento desta pesquisa realizada no âmbito do Estado de Minas Gerais.

Uma vez que há profissionais atuando em espaços de ENE, a formação inicial das(os) pedagogas(os) deveria estar articulada à realidade do contexto social vigente, contudo, o curso de Pedagogia não tem formado para atuar nesses *loci*. Tomar o conhecimento produzido pelas pedagogas e pelos pedagogos no âmbito desta investigação nos fornece subsídios para repensar a formação ofertada, ainda mais quando se está em curso uma nova tentativa de reformulação das diretrizes curriculares para a formação docente, a qual continua menosprezando a preparação para os espaços de ENE, a concepção alargada de educação e Pedagogia e o que essas representam para o desenvolvimento individual e social.

No que concerne à produção científica da área de educação, o Estado do Conhecimento elaborado com base nos dados da CAPES revelou que foram identificadas, a partir dos descritores de busca utilizados, 35 pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2006 a 2018, sendo 30 em nível de Mestrado e 5 em nível de Doutorado.

Essa produção demonstrou que há uma regularidade nas investigações que discutem esse tema a partir de 2008, contudo, é imprescindível adensar a produção científica, sobretudo, em nível de Doutorado, pois foi constatada uma insuficiência de estudos nesse nível.

O levantamento de dados no Portal da CAPES permitiu identificar a inserção do pedagogo em diversos espaços de ENE tais como: Centro de Recreação, Biblioteca, Educação Especial, Casa Lar, Empresas, Fundação CASA, Penitenciária, Sistema Prisional, Secretaria Municipal de Assistência Social, Unidades de Saúde, Saúde Mental, Associação aos Portadores de Câncer, Instituto de Acolhimento e Abrigo, Hospitais, Organizações Não Governamentais, Associação de Equoterapia, Museus, Patrimônio Histórico e em Varas Cíveis e Criminais.

Esse dado demonstra tanto uma expansão dos espaços formativos quanto das oportunidades educacionais que cada vez mais são requeridas pelos organismos internacionais. Evidencia a educação como um direito ou melhor dizendo, o primeiro direito que possibilita aos cidadãos ter acesso a outros direitos fundamentais. Revela também que a

educação não se restringe a um tempo e a um lugar e que a aprendizagem ocorre ao longo da vida. Esses *loci* se apresentam como cenários contemporâneos de inserção da(o) pedagoga(o) diversificando o campo de atuação desses profissionais, os quais irão garantir nesses espaços o direito à educação, à formação e o desenvolvimento de uma ação educativa emancipatória.

Os dados produzidos nesta investigação demonstraram que, como no cenário nacional, no Estado de Minas Gerais, as(os) pedagogas(os) também se inserem em espaços diversos. No caso dessa pesquisa investigamos aquelas e aqueles que atuam em espaços tais como: de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.).

Ao caracterizar o perfil formativo e profissional das(os) pedagogas(os) que atuam em espaços de ENE no Estado de Minas Gerais identificou-se que a maior participação se deu entre as(os) pedagogas(os) que atuam no âmbito da SEJUSP, acompanhada pelas (os) pedagogas(os) da área da Saúde e por fim dos Museus.

Em relação aos museus, houve dificuldade para realizar o levantamento das(os) profissionais visto que no período de pandemia muitas instituições museológicas se encontravam fechadas. Deste modo, o retorno foi baixo e conseguiu-se identificar apenas 13 profissionais atuando nesta área.

A partir dos achados do Estado Conhecimento e considerando o número de pedagogas (os) encontradas (os) atuando nos museus, pode-se dizer que ainda é pequena a inserção da(o) pedagoga(o) nesses espaços, se compararmos com a área da saúde e de privação de liberdade.

No que se refere ao setor de trabalho, foi constatado que as(os) pedagogas(os) atuam em setores com denominações variadas (pedagógico; núcleo de ensino; núcleo de ensino e profissionalização; núcleo de ensino a distância; núcleo de ensino e pesquisa; pedagogia; diretoria pedagógica; diretoria de ensino e profissionalização; técnico e pedagógico; coordenação de promoção, cuidado e vigilância em saúde; assessoria de educação a distância; assessoria de gestão acadêmica; setor de baixa visão; educativo; coordenação de ações educacionais; creche; unidade de tratamento intensivo e unidade de tratamento de queimados; museu). Apesar de diversidade de nomenclaturas dos setores esses desenvolvem atividades inerentes à educação, à formação e ao ensino, desde o planejamento e a implementação dos programas e projetos até ao seu desenvolvimento e a sua avaliação.

Assim como foi observado no âmbito do curso de Pedagogia, as mulheres são a maioria atuando nos espaços de ENE. A maior parte das(os) pedagogas(os) encontra-se na faixa etária entre 41 a 45 anos e se autodeclararam pardos e pretos.

Embora todos sejam formados em Pedagogia, a nomenclatura dos cargos que ocupam é distinta. Assim, temos os cargos de Analista Executivo de Defesa Social/Pedagogo; Analista de Educação e Pesquisa em Saúde; Analista de Gestão e Assistência à Saúde; Pedagogo.

Das(os) 36 participantes da pesquisa que já contavam com uma experiência de trabalho, 17 possuíam experiência profissional, exclusivamente, na área de educação; 14 possuíam experiência na área de educação e também em outros setores econômicos; 05 possuíam experiência apenas em outros setores econômicos, ou seja, não tinham experiência anterior na área de educação. Dentre as(os) pedagogas(os), 19 já atuaram na Educação Básica e 18 não atuaram em espaços escolares.

Acerca da experiência na docência, 21 possuíam experiência como professor(a) na Educação Básica, 02 registraram experiência docente no Ensino Superior e esse mesmo quantitativo possui experiência na Educação Básica e na Educação Profissional.

A maior parte dessas(es) profissionais se formou na vigência das atuais diretrizes estabelecidas para o curso de Pedagogia. Um número expressivo de profissionais, 15, não teve na sua formação o conhecimento alusivo aos espaços de ENE, tendo em vista que se formaram na vigência do Parecer CFE nº 252/69 quando o curso ainda estava estruturado por habilitações. As habilitações mais cursadas foram a Supervisão Pedagógica, a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Orientação Educacional. Das(os) 37 pedagogas(os), 35 cursaram uma Pós-Graduação, sendo que deste quantitativo, 28 cursaram a Especialização.

Participaram da segunda etapa da pesquisa quatorze profissionais, sendo treze mulheres e um homem. A partir da participação dessas(es) sujeitos, foi possível responder aos demais objetivos delimitados para esta investigação.

A formação inicial das pedagogas e do pedagogo foi realizada em épocas distintas, entre os anos de 1992 a 2013. Observou-se que a ênfase na formação era dada segundo a época em que as(os) entrevistadas(os) se formaram. Do mesmo modo foi possível identificar quais campos de atuação eram enfatizados.

Os relatos de duas pedagogas que se formaram na vigência das atuais Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia revelaram que a formação para os espaços de ENE inexistiu ou se dá de forma superficial, uma vez que atendendo a atual diretriz que regulamenta o curso, o processo formativo é centrado na escola.

Assim sendo, a falta de preparação para os espaços de ENE continua sendo recorrente. Isso, mesmo após a aprovação de uma diretriz que estabelece que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na

promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...]” (BRASIL, 2006, p.2).

Mesmo sendo um curso voltado para o espaço escolar, algumas disciplinas deram base para questões relativas aos espaços escolares e de ENE. Dentre essas, estão as disciplinas de Supervisão/Coordenação Pedagógica e de Fundamentos da Educação (Psicologia, História e Sociologia). Outras, a exemplo de Gestão, Didática e Metodologia corroboraram em função da própria atividade que a(o) pedagoga(o) exerce. Em alguns casos, como a Educação de Jovens e Adultos, contribuiu por abordar acerca de um público específico que a(o) pedagoga(o) lida em espaços de ENE.

Entre as disciplinas que abordaram os espaços de ENE sobressaíram nos relatos aquelas voltadas para a Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial e a Pedagogia do Cárcere. Ainda assim, alguns sujeitos registraram a ausência de disciplinas que poderiam favorecer o contato com o campo da ENE.

Acerca do estágio, os dados indicaram que apenas seis pedagogas se inseriram em espaços de ENE por meio do estágio obrigatório, remunerado ou voluntário. A maior parte das instituições formadoras priorizou o estágio na escola, na área da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Os estágios em espaços de ENE foram realizados nas áreas da Saúde (Pedagogia Hospitalar), Organizacional (Pedagogia Empresarial), Assistencial (Asilo) e Jurídica (Ministério Público).

Os dados evidenciaram que, além dos estágios, a realização de trabalhos em espaços de ENE, a participação em eventos, em projetos de extensão e de iniciação científica possibilitaram o conhecimento acerca dos espaços de ENE e a aproximação com esse campo profissional.

Entende-se que o curso, pela sua trajetória histórica forma os docentes, entretanto, necessita propiciar uma formação que considere outros espaços além do escolar. Embora tenhamos uma diretriz estabelecida há quase vinte anos, os dados explicitados atestam que a formação para os espaços não escolares tem se demonstrado insuficiente ou não tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia, pois, privilegia-se a formação para a docência e o âmbito escolar.

Acerca da formação continuada foi constatado que ela é o caminho utilizado pelas pedagogas e pelo pedagogo para aperfeiçoar a sua formação, pois, todos buscaram por “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação”, com o propósito de agregar conhecimento à sua formação inicial e também à atuação profissional.

Ao explicitar as experiências profissionais os dados trouxeram à cena aspectos que foram comuns nessas travessias como a experiência anterior na área de educação antes de ingressar no *locus* atual; a atuação profissional como pedagoga(o) e como docente. Uma vez que as pedagogas e o pedagogo já possuíam algum tipo de experiência precedente ao ingressar nos espaços de ENE a presente investigação tratou da inserção profissional de pedagogas(os) ingressantes nos espaços de ENE.

Os dados produzidos indicaram que as pedagogas e o pedagogo ingressaram nos espaços de ENE por meio de concurso público, sendo as razões mais indicadas para ingressarem nos espaços de ENE o interesse em atuar fora do espaço escolar e a estabilidade ocasionada pelo concurso público. Os achados demonstraram que a estabilidade também é a principal razão para permanecerem no espaço de ENE.

Ao investigar os dados alusivos à atuação das pedagogas e do pedagogo em espaços de ENE verificou-se que os fatores que interferem na sua atuação profissional estão relacionados com a articulação entre as duas áreas em que eles transitam, a da educação e a finalística da instituição (saúde, cultura e segurança), com a mobilização do conhecimento pedagógico, com a realização do trabalho coletivo, com os ambientes onde desenvolvem seu trabalho e com as relações estabelecidas com o público-alvo dos contextos de ENE. Todavia, é relevante salientar que alguns fatores são comuns aos três *loci* investigados. Esses se referem à articulação entre a área de educação e a área finalística da instituição, à mobilização do conhecimento pedagógico e ao trabalho coletivo.

No que concerne às atribuições, os dados demonstraram que as pedagogas e o pedagogo que atuam em espaços de ENE realizam atividades intrinsecamente relacionadas com a educação do público-alvo vinculado a cada um dos espaços investigados nesta pesquisa. Foram ressaltadas as atribuições que elas e ele desenvolvem, sendo que se caracterizou como uma ação comum a organização do trabalho pedagógico que inclui, o diagnóstico, a concepção e/ou proposição, o planejamento, o desenvolvimento e/ou a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades educacionais e dos sujeitos que delas participam.

As reflexões apresentadas nesta pesquisa explicitam que há uma relação entre a formação e a atuação profissional, as quais não são estanques e se transformam conforme as demandas sociais e o tempo histórico. É preciso compreender as demandas que a realidade social apresenta para deste modo subsidiar a construção de um projeto político de formação cuja diretrizes vão direcionar a formação da(o) profissional de Pedagogia.

Os espaços de ENE possuem peculiaridades que se distinguem do ambiente escolar. Assim, não se deve formar a(o) pedagoga(o) apenas para a docência se ela(e) não vai, conforme foi constatado nos relatos, exercer a docência nos espaços de ENE.

A(O) profissional formado pelo curso de Pedagogia desenvolve um trabalho pedagógico que necessita levar em consideração os elementos de mediação que perpassam o processo educativo, ou seja, os fins, os sujeitos, os ambientes e os saberes. Esses elementos não são similares àqueles relativos aos espaços escolares, embora, em algum momento, saberes oriundos dos Fundamentos da Educação, da Supervisão e Coordenação Pedagógica, da Legislação sejam mobilizados pelas(os) pedagogas(os) nos espaços de ENE. O trabalho pedagógico não é algo que pode ser replicado de um espaço para o outro dado os elementos que se distinguem conforme os múltiplos *loci* de atuação. Trata-se de uma atuação que se dá de forma plural segundo as especificidades do espaço em que se realiza.

Logo, o curso de Pedagogia não deve ser pautado somente pela docência como base e sim pela Pedagogia. É fundamental que o curso tenha uma diversificação curricular que atenda ao que a profissão e a sociedade têm demandado na contemporaneidade, bem como, àquela(e) profissional que quer ser pedagoga(o), mas não tem o interesse em ser professor(a), em estar em sala de aula, como indicou a pesquisa.

A realidade vivenciada e relatada pelos sujeitos da pesquisa demonstra o motivo pelo qual o curso de Pedagogia não deve ter o propósito de formar apenas professoras e professores. O que o curso de Pedagogia vai propiciar para o profissional que não tem interesse em ser professor? É imperativo que o curso de Pedagogia propicie uma formação ampla para que o trabalho da(o) pedagoga(o) não se restrinja à docência. Que no seu processo formativo, a(o) profissional tenha uma base de conhecimento mais abrangente – Pedagogia - para trabalhar como cientista da educação e se inserir em qualquer espaço que a educação se faça presente. Essa formação é muito mais ampla, por isso, a base não pode ser a docência e sim a Pedagogia. É imprescindível que o conhecimento que embasa a atuação profissional da(o) pedagoga(o) esteja além do âmbito escolar.

Os depoimentos demonstraram que as metodologias são diferenciadas. Há, conforme os relatos, a aplicação de muitos conhecimentos inerentes à área da Psicologia, da Sociologia e esses são importantes porque auxiliam na compreensão do desenvolvimento humano, ajudam a pensar o comportamento, mas, os conhecimentos específicos e relativos ao contexto em que estão inseridas(os), os espaços de ENE, são fundamentais.

As relações estabelecidas nos espaços de ENE divergem daquelas do espaço escolar. Não se pode chegar e abraçar um aluno em um espaço de privação de liberdade assim como

poderia acontecer, naturalmente, em uma escola. O tempo nesses espaços também é diferente, não é similar ao da escola. Da mesma forma, as atividades a serem ofertadas são distintas e requerem uma metodologia específica.

Uma pedagoga que trabalha com o público LGBT relatou ter que pensar em atividades educativas, mas não só nas escolares. Diz ter outras atividades de formação, de capacitação. Ela necessita oferecer escolarização, curso de capacitação profissional porque essa oferta implica em remição da pena, mas, como se trata, nas palavras dela, de um público intenso que por qualquer frustração tenta se matar, ela precisa ofertar oficinas variadas que também ocupem o tempo dele a fim de tirar certos pensamentos da cabeça. Essas atividades, a exemplo de uma oficina, exigem uma metodologia que é diferenciada da escola.

O tipo de pena a ser cumprida impacta diretamente no fator tempo. Um indivíduo privado de liberdade pode ficar uma semana naquele espaço, não obstante, já tem aquele outro que foi condenado e vai ficar anos encarcerado. O que essa(e) profissional de Pedagogia vai oferecer para esse sujeito que fica recluso por algumas semanas, alguns meses ou alguns anos? Situação semelhante no tocante ao fator tempo também se faz presente no contexto hospitalar.

Trata-se de ambientes que trazem suas peculiaridades, que possuem conteúdos e metodologias próprias, um público diferenciado, relações distintas daquelas que ocorrem nas salas de aulas e para tanto, requerem conhecimentos e habilidades específicas. Assim, é preciso pensar na formação ampliada da(o) profissional de Pedagogia, pois, a(o) pedagoga(o) não se resume a ser docente. À(Ao) profissional pedagoga(o) é requerida uma formação de cientista da educação para que o olhar dela(e) se volte para além do campo escolar, já que os espaços de ENE possuem peculiaridades que lhes são próprias.

Os dados evidenciam um relato que descreve as atividades de uma pedagoga nos espaços de privação de liberdade, a pedagoga concursada pela SEJUSP e a pedagoga que atua como professora, a concursada pela SEE. Essa pedagoga que atua no âmbito da SEJUSP não dá aulas. Suas atividades, dentre outras, estão relacionadas com sua participação na CTC buscando identificar o tipo de crime que o sujeito cometeu, se esse pode se relacionar com outros reclusos, se tem que ficar isolado etc.

Existe uma complexidade curricular que envolve o curso de Pedagogia e um desafio que é formar a(o) pedagoga(o) para atuação em diversos *loci*. O curso de Pedagogia não vai oferecer uma formação voltada para todos os cenários de ENE, mas, rever o currículo e, principalmente, a dimensão do conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas que serão ofertadas se apresentam como ações de fundamental importância. Um olhar atento para a seleção e

organização dos temas que serão abordados, como assevera Libâneo (2021), aparenta ser o ponto chave para formar a(o) profissional na sua completude. Da mesma forma, é necessário considerar que há profissionais de Pedagogia atuando fora do espaço escolar e o curso não forma para a ENE. Portanto, o curso de Pedagogia não tem atendido às demandas impostas pela realidade social vigente.

A partir dos dados explicitados ao longo desta investigação e com base no interesse que as pedagogas e o pedagogo manifestaram pelos espaços de ENE, afirma-se que a formação para esses espaços é uma necessidade formativa, embora nem sempre atendida nos cursos, na atual Resolução que normatiza o curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Neste sentido, torna-se urgente garantir a sua oferta nos cursos de Pedagogia. Não somente para que as(os) pedagogas(os) ocupem esses espaços de ENE pela sua legitimidade de formação, mas, para que os futuros egressos do curso de Pedagogia vislumbrem outras possibilidades de inserção profissional. Ademais, está em consonância com pauta atual de democratização dos espaços e tempos de aprendizagem, o que demarca os novos lugares da Pedagogia na sociedade contemporânea dado o caráter emancipatório que essa ciência confere aos processos educativos.

Assim sendo, defende-se que a formação da(o) pedagoga(o) para os espaços de ENE deve ser contemplada de maneira sistemática no curso de Pedagogia e que se deve conhecer com maior profundidade as peculiaridades da atuação para cada um desses espaços com vistas a alcançar uma formação mais consistente.

A formação da(o) pedagoga(o) não pode se eximir de privilegiar os processos formativos que ocorrem em espaços distintos da escola. Deste modo, mediante os dados produzidos nesta investigação, as demandas de educação presentes na sociedade atual, o lugar que a educação ocupa neste cenário e, especialmente, a importância da(o) pedagoga(o) para o desenvolvimento de uma ação educativa emancipatória, os cursos de pedagogia necessitam considerar os espaços de ENE na formação das(os) profissionais da educação.

Ao defender a formação da(o) pedagoga(o) para os espaços de ENE não está se propondo que a docência seja relegada no curso de Pedagogia, haja vista que o curso foi criado com o propósito de formar professores. Propõe-se que o curso de Pedagogia forme tanto o professor quanto a(o) pedagoga(o) para os espaços escolares e de ENE. Caberá às instituições formadoras definir em seu projeto político pedagógico quais cenários de ENE serão tematizados nessa formação, segundo as possibilidades de atuação profissional que se fazem presentes no território onde as IES estão localizadas.

Ao definir quais serão esses cenários, as IES, importantes protagonistas na implementação desse processo e na garantia da abordagem acerca da ENE no currículo do curso de Pedagogia, necessitarão considerar ainda:

- ✓ O estudo da Pedagogia nos cursos de Pedagogia, discutindo sua dimensão enquanto campo de conhecimento, curso e profissão;
- ✓ Uma visão mais ampla dos conhecimentos científicos e filosóficos da educação de forma a propiciar um estudo mais abrangente acerca dos elementos que constituem a relação pedagógica (os fins, os sujeitos, os ambientes e os saberes);
- ✓ Os conhecimentos técnicos-profissionais específicos conforme o âmbito de atuação profissional, ou seja, em consonância com os cenários de ENE que foram definidos;
- ✓ A realização de estágios obrigatórios em espaços de ENE;
- ✓ Outras formas de favorecer a aproximação dos graduandos com o campo da ENE, a exemplo da extensão e dos estágios não obrigatórios;
- ✓ A oferta de disciplinas, inclusive eletivas, que enfoquem e colaborem com o conhecimento alusivo aos espaços de ENE (a exemplo⁴⁴ da ENE; Educação Especial; Educação Inclusiva; Necessidades Especiais diversas; Legislação, Normas, Regulamentos e Políticas relacionadas aos cenários de ENE em nível local, estadual e nacional; Educação em Museus; Educação no Sistema Prisional; Educação Laboral (Pedagogia Empresarial); Educação em Saúde; Pedagogia Hospitalar e Classes Hospitalares; Pedagogia Social; Psicologia da Educação de Adultos; Educação à Distância; Metodologia de Projetos);
- ✓ A promoção e o fomento de atividades complementares (seminários, encontros, ciclos de debates, visitas técnicas e outras) que propiciem o conhecimento e a troca de experiências com pedagogas(os) que atuem em espaços de ENE como também pesquisadoras(es) que estudam essa temática;
- ✓ Identificar em seu território os espaços de ENE que contam com a presença de profissionais de Pedagogia a fim de embasar a oferta da ENE nos cursos e firmar convênios com vistas ao desenvolvimento de atividades integradas entre essas instituições e a universidade (estágios obrigatórios e não obrigatórios, atividades complementares, pesquisa, extensão e outras);

⁴⁴ As temáticas que foram sugeridas estão de acordo com os espaços delimitados nesta investigação, o que não impede que outros temas sejam estudados conforme as necessidades apresentadas por cada IES ao definir os cenários de ENE que serão contemplados no curso.

- ✓ Possuir em seu corpo docente pesquisadoras(es) com formação em Pedagogia e que se dedicam à investigação dessa ciência e da temática em pauta.

Por fim, registra-se que os demais dados constantes das entrevistas que foram coletados e não figuraram na presente tese, poderão ser publicados em suportes diversos, bem como, novos estudos acerca da temática trarão contribuições significativas para o campo de conhecimento da Pedagogia, a profissão de pedagoga(o) e o próprio curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Formação inicial. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 33–37, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.990. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Diretrizes Curriculares: Polêmicas e Controvérsias. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514008.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HAAS, Célia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as diretrizes curriculares nacionais. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Org.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. 1. ed. Porto, Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 01.
- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HAAS, Célia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 527-554, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9822/12404>. Acesso em: 02 mai. 2019.
- ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- AQUINO, Soraia Lourenço de. *O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia*. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; LUCINDO, Nilzilene Imaculada. Um olhar sobre a produção científica do campo de Pedagogia: o que dizem as dissertações e teses nos anos de 2002 a 2012. *Vozes dos Vales*, v. 06, p. 01-17, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo Generalista - Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1038. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde; KOCH, Zenir Maria. Docência como base e identidade do curso de Pedagogia no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Rede Latino-americana Sobre Trabalho Docente - Rede Estrado, 2016, México. *Anais do XI Seminário Internacional da Rede Latino-americana Sobre Trabalho Docente - (Rede Estrado*. Cidade do México: Redestrado, 2016. v. 1.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. *Formação em movimento: revista da ANFOPE, Seropédica*, v. 3, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. DOI 10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.50-70. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660/1064>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292/62. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: *Documenta*. nº 10. Dez. 1962. 95-101 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 27 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 26 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1/2020*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccv1/03/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 04 jun. 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Decreto nº 22.579 de 27 de março de 1933. Regula o funcionamento das universidades brasileiras enquanto não for consolidada a legislação sobre ensino superior. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 28 mar. 1933. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22579-27-marco-1933-504261-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2019*. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2020*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2013*: glossário. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*: Notas técnicas. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Classificação Nacional de Atividades Econômicas*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria nº 6, de 09 de janeiro de 2017. Institui a plataforma Museusbr como sistema nacional de identificação de museus e plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de janeiro de 2017, Seção 1, p. 06. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=10/01/2017>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 452 de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 10 jul. 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 4/97*. Brasília, 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Portaria nº 198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade (s). *Revista UFG*, Goiânia, Ano XIII, v. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 24 mar. 2014.

CABRAL, Angela Ninfa Mendes de Andrade. *Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político pedagógico da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana - PE*. 2013. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CABRERA, Débora. *Os espaços não escolares na formação do pedagogo*. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1026063#. Acesso em: 11 jun. 2017.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *RBPAAE*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>. Acesso em: 01 dez. 2014.

CASTRO, Magali de. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de pedagogia. In: XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso Brasileiro - I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007b, Porto Alegre. *Cadernos ANPAE*, n. 4, 2007, p. 1-17. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf. Acesso em: 01 dez. 2014.

CAZELLI, Sibebe; FALCÃO, Douglas; VALENTE, Maria Esther. Visita estimulada e empoderamento: por um museu menos excludente. *Caderno Virtual de Turismo. Dossiê Temático: II Seminário Nacional de Turismo e Cultura da Fundação Casa de Rui Barbosa*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 66-84, abr. 2018.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v. 9, n. 16, p. 161-77, set. 2004/fev.2005.

CHESINI, Aline Andrioli. *Pedagogos(as) em instituições de acolhimento: fazeres e saberes*. 152 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. 1999. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20Oficiais/PropostaDCN1999.htm>. Acesso em: 13 out. 2011.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. 2002. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20Oficiais/PropostaDCN2002.htm>. Acesso em: 21 dez. 2013.

COSTA, Sérgio Luiz Freire. *O pedagogo em ambientes organizacionais: um novo prisma de atuação*. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

CRIZEL, Fabiane Laranjo; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANDRADE, Renata Cristina Lopes. DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 19, n. 59, p. 41-61, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10001/47968349>. Acesso em 07 jan. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 30-68, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1124>. Acesso em: 28 jun. 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Formação Continuada. In: MOROSINI, Marília C. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep, 2006, p. 354.

DAUFEMBACK, Valdirene. *Condições de aprisionamento e condições de aprendizagem de encarcerados*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Santa Catarina. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102611>. Acesso em 30 mar. 2023.

DELICADO, Ana. O papel educativo dos museus científicos: públicos, atividades e parcerias. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 43-56, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23208/12749>. Acesso em 02 jun. 2017.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, Francois. (dir.). *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>. Acesso em: 09 jan. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. *Textura*, Canoas, v. 24 n. 59 p. 55-77 jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>. Acesso em: 07 jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à esquerda: jornal independente e socialista*, [S. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3f8GVrG>. Acesso em: 30 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. *Revista Internacional de Formação de Professores* (RIFP), Itapetininga, v. 2, n. 4, p. 166-188, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2008, Itajaí. p. 1-17. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF. Acesso em: 07 out. 2014

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. In: *Salto para o Futuro*. Museu e escola: educação formal e não-formal. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, n. 3, maio 2009.

FALCO, Aparecida Meire Calegari. *O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares*: em questão a Pedagogia Hospitalar. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

FERNANDES, Maria Helena Lino. *A formação do gestor educacional*: limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6423>. Acesso em: 18 jun. 2016.

FERREIRA, Andreia Dias Pires *et al.* A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26148>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FERREIRA, Helena Perpetua de Aguiar. *O pedagogo na associação de apoio aos portadores de câncer de Mossoró e região: práticas pedagógicas e os percursos formativos*. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FIREMAN, Maria Derise. *O trabalho do pedagogo na instituição não escolar*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Eneida Simões da. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 4, n. 1, jan./jul. 2015.

FRANCO, Alexandre de Paula. Formação dos Gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) *Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação: racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. Cap. 5, p. 129-151.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 3, p. 101-129.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em:

<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. *O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 Jun 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. *Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares*. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Curso de Pedagogia em questão: da formação dos educadores. *Revista da Faculdade de Educação*, Cáceres, MT, Ano II, n. 2, Jan-Jun 2004.

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

GATTI, Bernardete Angelina. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 05 jan. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação* - Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

GONÇALVES-RIBEIRO, Macilene Vilma. Ressignificando o espaço hospitalar: experiência na pediatria oncológica de um Hospital Filantrópico de Belo Horizonte. In: *VII Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente*. II Simpósio Educação, Formação e Trabalho, v. 2, 2019, UEMG, Belo Horizonte.

HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)* Brasília: MEC, Inep, Comped, 2002.

HILLESHEIM, Kátia Regina; RAITZ, Tania Regina. Reflexões sobre a experiência de estudantes de um curso de Pedagogia que buscam inserção profissional em instituições não escolares. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação*, 23-26, set. 2013. Curitiba, PUC/PR. 2013.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; et al. *Manifesto a favor dos Pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISAIA, Silvia. Trajetória Profissional. In: MOROSINI, Marília C. *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. Brasília: Inep, 2006, p. 354.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? *RBPAAE* - v. 23, n. 2, p. 253-275, mai./ago. 2007.

LACERDA, Flávia Bahia. *O pedagogo no contexto hospitalar: para além da docência*. 2016. 120 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém.

LAPADULA, Maria Florentina. *Educação não-formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos (as) na Região dos Inconfidentes*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

LAPADULA, Maria Florentina.; NUNES, Célia Maria Fernandes; CARVALHO, Odair França de. O(a) pedagogo(a) e a educação não formal: aportes da história e de pesquisas acadêmicas. *Cadernos CEMEAC*, v. 9, n. 2, 2019. UFTM. Uberaba - MG, Brasil.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas: Editora da UFPR, v. 27, n. 96 - Especial. p. 843-876. 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. Cap. 6, p. 152-187.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 52-63, set./out. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2006b. cap. 4, p.107-134.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomora; Shigunov Neto, Alexandre. (Orgs). *Formação de Professores Passado, Presente e Futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. *Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais*. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5671>. Acesso em: 18 jun. 2016.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada; NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. O profissional de Pedagogia em espaços não escolares: uma análise preliminar da produção científica. *Dialogia*, Dossiê Temático: Pedagogias em Diferentes Espaços Educativos, São Paulo, n. 34, p. 66-81, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.16716>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada; RIBEIRO, Macilene Vilma Gonçalves. Formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares: percepções e perspectivas do estudante de pedagogia. *Revista @mbienteeducação*, v. 12, p. 105-131, 2019.

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, Florianópolis.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. *Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia*. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARANDINO, Martha. Interfaces na Relação Museu-Escola. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2001.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2021.

MARIN, Alda Junqueira. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. *Percepções de Médicos sobre o papel do pedagogo no trabalho com crianças hospitalizadas: o caso do Hospital das Clínicas da UFBA*. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. O eclipse da pedagogia nos documentos oficiais que orientam a formação do/a pedagogo/a. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProf.v.26.21416.030. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21416>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. 4 ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2006. cap. 1, p. 13-37.

MEIRELES, Tatiane de Fátima Wanzeler. *O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

MELO, Simone Paz de. *As responsabilidades do pedagogo em programas socioeducativos: novas exigências profissionais*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

MENDES, Maxcimira Carlota Zolinger. *Educação em prisões: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no Complexo Penitenciário de Guarapuava - Paraná*. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. *Formação em movimento: revista da ANFOPE, Seropédica*, v. 3, n. 5, p. 17-28, jan./jun. 2021. DOI 10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.17-28. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/925>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MINAS GERAIS. *Lei Nº 15.462 de 13/01/2005*. Institui as carreiras do Grupo de Atividades de Saúde do Poder Executivo. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15462&ano=2005>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MINAS GERAIS. *Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais - ReNP*. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Administração Prisional. Estado de Minas Gerais. 2016. Disponível em: <http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/images/Publicacoes/Subsecretariadeadministracaoprisional/Regulamento-e-Normas-de-Procedimentos-do-Sistema-Prisional-de-Minas-Gerais-28.pdf>. Acesso em 30 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6 ed., RJ: Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação*. Santa Maria, RS. v.40, n.1, p.101-116, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, Lizandra Alves. *Aprendizagens organizacional e auto-regulada: possibilidades para o desenvolvimento de pessoas em uma empresa*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 10 maio. 2022.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A Formação para Gestão no Curso de Pedagogia: O Projeto Pedagógico e a Formação do Pedagogo na Percepção dos/as Alunos/as. In: RAHME, Mônica Maria Farid; FRANCO, Marco Antônio Melo; DULCI, Luciana Crivellari. (Org.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologia, aprendizagem, diversidade e inclusão*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 01, p. 68-85.

NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; LUCINDO, Nilzilene Imaculada. *O curso de pedagogia em questão: Formação, Identidade e Atuação*. 1. ed. Curitiba: Ed. CRV, 2021. v. 01. 232p.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006. Cap. 3, p. 87-143.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. *A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário*. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: Agenda para o futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 21 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PEDROZA, Sâmia. *A atuação dos pedagogos nos espaços não formais de ensino*. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Pâmela Rodrigues. *A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES*. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PEREIRA, Milene Rejane. “*Vem, vamos embora que esperar não é saber*”: experiências de educadores sociais em espaços de educação não formal no município de Mossoró, RN. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos De Pesquisa*, São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 09 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2006. cap. 2, p.39-70.

PIMENTA, Selma Garrido *et. al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 2, p. 39-72.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 38, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de Bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) *Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 163-184.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul. 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000300216&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 jan. 2023.

PRETTO, Maria Edinéia Sousa Vargas; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; O estágio não obrigatório remunerado na formação de professores: elementos históricos e legais. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, Vol. 14, n. 31, p. 183-198, 31 dez. 2022. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/604>. Acesso em 26 jan. 2023.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal*. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PUCHALE, Sibeles Mocellin. *O papel do pedagogo no contexto da educação corporativa*. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RABELO, Francys Sousa. *Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar*. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

RIBEIRO, Bernadete Rezende de Souza. *A presença do pedagogo em patrimônio histórico no estuário Santos / Guarujá*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALES, Júnia Pereira; SIMAN, Lana Mara de Castro; COSTA, Carina Martins; NASCIMENTO, Silvania de Sousa do. *Escola e museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura, Superintendência de Museus, PUC de Minas Gerais, Cefor, 2007.

SANTOS, Jussara Resende Costa. *Políticas Públicas de Educação nos presídios: o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SANTOS, Priscila Fernanda Bertola dos. *Educação Não Formal e Equoterapia: o galope do educador na arena da terapia*. 2012. 120 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana.

SANTOS, Simone Silveira dos. *O pedagogo e os espaços educativos não formais: conhecendo as organizações não governamentais (ONGs) de Paranaíba - MS*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: *Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, XXXIII, 2010, Caxambu. Disponível em:

<http://33reuniaio.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SARRETA, Fernanda de Oliveira. *Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em 27 dez. 2013.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia em questão: de volta para o passado? *Formação em movimento: revista da ANFOPE, Seropédica*, v. 3, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. DOI 10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.29-49. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/881/1089>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos*. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social. In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonsalves (org.) *Fundamentos e Temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar*. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. 242 p.: il.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) *Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MELO, Simony Freitas de. A Pedagogia como Campo Epistêmico, Curso e Profissão: indicativos para pensar o trabalho do/a pedagogo/a jurídico. *PESQUISEDUCA*, v. 13, p. 857-876, 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; QUEIROGA, Negla Santos. Atuação do(a) pedagogo(a) em práticas de promoção da saúde em contextos educativos não escolares. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 8, n. 3, p. 55-68, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6613>. Acesso em: 04 mai. 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo (a). In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 12, p.321-349.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil - história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 4, p. 131-154.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Profissão de pedagogo (a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 1, p. 16-38.

SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. *A contribuição do Pedagogo em espaços fora da escola*. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A Pedagogia plena: Uma proposta unitária de formação. *Formação em Movimento* v. 3, i. 1, n. 5, p. 114-130, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/768/1060>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) *Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Anderson Soares de. *Atribuições profissionais de pedagogos da Fundação Casa/SP: entre o prescrito e as práticas cotidianas*. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Renata do Nascimento de. *O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus*. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa* [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A. *A Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas, v. 40, p. 445-477, 2010.

TAVARES, Andressa Maria Batista do Nascimento. *O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares*. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006. cap. 1, p. 10-50.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. *Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG*. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A função educativa de um Museu Universitário e Antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. *Cadernos do CEOM*, v. 18, n. 21, 2014.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2007, 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

XER, Solayne Pereira Freitas; MILITÃO, Andréia Nunes. O estágio remunerado na licenciatura em pedagogia: repercussões para a formação docente. *Anais do ENIC*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/7857>. Acesso em: 26 jan. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação da pesquisadora aos gestores do órgão responsável pelos espaços a serem investigados

Mariana, 15 de março de 2021.

Sr. (a) Secretário (a),

Apresentamos a V.Sa. a discente e pesquisadora Nilzilene Imaculada Lucindo, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Ouro Preto.

A referida discente tem como meta desenvolver, sob nossa orientação, a pesquisa intitulada **“O profissional de Pedagogia em espaços educativos para além do ambiente escolar.”** A sua proposta de trabalho visa investigar o trabalho e a formação acadêmica de profissionais de Pedagogia que se inserem em espaços não escolares, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais.

Como objetivos específicos, a investigação se propõe a: caracterizar o perfil profissional dos pedagogos e das pedagogas que atuam em espaços não escolares no cenário mineiro; identificar como ocorreu a inserção do profissional de Pedagogia nos espaços não escolares e os principais desafios enfrentados; analisar a formação acadêmico profissional (inicial) e a formação continuada, que sustentam a atuação do pedagogo nesses ambientes; explicitar as especificidades do trabalho pedagógico nos espaços não escolares pesquisados; verificar como o campo de investigação da Pedagogia compreende a formação do pedagogo para os espaços não escolares.

Em termos de contribuições, além de mapear o perfil desses profissionais no Estado de Minas Gerais, o estudo possibilitará repensar nos cursos de Pedagogia a formação destinada ao pedagogo que atua em espaços não escolares, bem como, propiciar o aperfeiçoamento das competências desse profissional, além de ampliar a produção do conhecimento nesta área, tendo em vista a carência de pesquisas em nível de Doutorado que discutem essa temática no estado de Minas Gerais e na região Sudeste.

Ressaltamos que conforme busca no Portal da Transparência de Minas Gerais esses profissionais têm ocupado os cargos efetivos de Analista em Educação e Pesquisa em Saúde; Especialista em Políticas e Gestão da Saúde; Analista de Gestão e Assistência à Saúde e Analista de Defesa Social nas unidades Secretarias de Estado de Saúde e da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.

Neste sentido, solicitamos autorização para que a pesquisadora possa realizar um levantamento desses profissionais no Estado a fim de estabelecer um primeiro contato com os mesmos e proceder ao mapeamento do perfil profissional e à seleção daqueles que constituirão a amostra da pesquisa.

Certas de contarmos com seu apoio, encaminhamos em anexo o Termo de Anuência para autorização da realização da pesquisa e desde já, agradecemos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

**Profa. Dra. Célia Maria
Fernandes Nunes - Orientadora**

**Profa. Dra. Regina Magna B. de
Araújo - Co-Orientadora**

**Nilzilene Imaculada Lucindo
Pesquisadora**

Ilmo. (a) Sr. (a) Nome

Secretário (a) de Estado de XXXX do Estado de Minas Gerais

Apêndice B – Termo de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO XXXX

Ilmo (a) Sr. (a) _____
 Secretário (a) de Estado de _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**O profissional de Pedagogia em espaços educativos para além do ambiente escolar**”, a ser realizada no âmbito desta Secretaria no estado de Minas Gerais, pela estudante NILZILENE IMACULADA LUCINDO, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Doutorado, sob orientação da Professora Dra. Célia Maria Fernandes Nunes e Professora Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo. O estudo a ser desenvolvido na tese de doutoramento tem o objetivo de investigar o trabalho e a formação acadêmica de profissionais de Pedagogia que se inserem em espaços não escolares, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.) em espaços não escolares, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.) no Estado de Minas Gerais. Será aplicado um questionário aos profissionais de Pedagogia que atuam nas Unidades dessa Secretaria com vistas a mapear o perfil profissional desses pedagogos e levantar seu interesse em constituir a amostra da pesquisa. Posteriormente, 09 (nove) profissionais serão selecionados e convidados a participar da pesquisa por meio de entrevistas.

Solicitamos ainda autorização para que o nome desta instituição possa constar na tese, bem como, em artigos, capítulos de livros, livros e outras publicações que resultarão da tese. Ressaltamos que serão adotados todos os procedimentos éticos indispensáveis na realização da pesquisa e que os dados produzidos serão utilizados apenas para realização deste estudo. Salientamos ainda que a pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa para a instituição e nem para os pedagogos que participarão de forma voluntária.

Na certeza de contarmos com o apoio e o empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Mariana, 15 de março de 2021.

**Profa. Dra. Célia Maria
 Fernandes Nunes**
Orientadora
 celia@ufop.edu.br

**Profa. Dra. Regina Magna B. de
 Araújo**
Co-Orientadora
 regina.araujo@ufop.edu.br

Nilzilene Imaculada Lucindo
Pesquisadora
 nilzilenelucindo@yahoo.com.br
 nilzilenelucindo@aluno.edu.ufop.br

De acordo: _____

(Nome e Cargo)

Apêndice C - Carta de apresentação da pesquisadora às pedagogas e aos pedagogos que atuam em espaços não escolares

Mariana, ____ de _____ de 2021.

Prezado (a) Pedagogo (a),

Me chamo Nilzilene Imaculada Lucindo, sou Pedagoga, Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e atualmente, estou regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Minhas temáticas de pesquisa e produção acadêmica se concentram na formação e atuação do pedagogo. Ultimamente tenho me dedicado a estudar a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares e a sua atuação nesses espaços.

No Doutorado, tenho como meta realizar sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes e da Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, a pesquisa intitulada **“O profissional de Pedagogia em espaços educativos para além do ambiente escolar.”** Essa pesquisa, registrada sob o número 45291421.5.0000.5150, visando respeitar os preceitos éticos exigidos nas investigações realizadas com seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e aprovada.

A pesquisa tem por objetivo geral investigar o trabalho e a formação acadêmica de profissionais de Pedagogia que se inserem em espaços não escolares, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais.

Como objetivos específicos, se propõe a: caracterizar o perfil profissional dos pedagogos e das pedagogas que atuam nos espaços não escolares já referenciados no cenário mineiro; identificar como ocorreu a inserção do profissional de Pedagogia nos espaços não escolares e os principais desafios enfrentados; analisar a formação acadêmico profissional (inicial) e a formação continuada, que sustentam a atuação do pedagogo nesses ambientes; explicitar as especificidades do trabalho pedagógico nos espaços não escolares pesquisados; verificar como o campo de investigação da Pedagogia compreende a formação do pedagogo para os espaços não escolares.

Em termos de contribuições, além de mapear o perfil desses profissionais no Estado de Minas Gerais, o estudo possibilitará repensar nos cursos de Pedagogia a formação destinada ao pedagogo que atua em espaços não escolares, bem como, propiciar o aperfeiçoamento das competências desse profissional, além de ampliar a produção do conhecimento nesta área, tendo em vista a carência de pesquisas em nível de Doutorado que discutem essa temática no estado de Minas Gerais e na região Sudeste.

Ressalto que segundo o Portal da Transparência de Minas Gerais há pedagogos atuando nos cargos efetivos de Analista em Educação e Pesquisa em Saúde; Especialista em Políticas e Gestão da Saúde; Analista de Gestão e Assistência à Saúde e Analista de Defesa Social nas unidades Secretarias de Estado de Saúde e da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública e ainda na Secretaria de Estado de Cultura e Turismo.

Para concretizar esse trabalho, estabeleci critérios para a seleção dos sujeitos que participarão da amostra da pesquisa, sendo um desses, trabalhar com os pedagogos que atuam nas instituições públicas. Neste sentido, o meu primeiro passo consistiu em solicitar autorização aos gestores desses órgãos para realizar um levantamento desses profissionais.

Naqueles casos em que não obtive retorno, realizei a busca pelos dados em Editais dos Concursos Públicos disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e das Unidades em que os profissionais atuam e por meio do Portal da Transparência de Minas Gerais e da Plataforma Lattes. Também ampliei essa busca acessando o Portal da Transparência do Governo Federal e a Plataforma Museusbr.

De posse do levantamento, o meu segundo passo está sendo realizado por meio desta carta, a qual busca estabelecer o primeiro contato com os profissionais. Assim sendo, a finalidade desta correspondência é me apresentar, apresentar o objetivo da pesquisa e convidá-los a participar desta investigação. Para tanto, solicito sua colaboração respondendo ao formulário disponível no link: <https://forms.gle/u8Ry68UmZCpnHEZD6>

Acompanha esta correspondência um documento visando orientar suas respostas.

O preenchimento do formulário me permitirá elaborar um quadro com as características dos profissionais de Pedagogia que atuam em espaços não escolares no Estado de Minas Gerais, identificar seu interesse em participar de uma entrevista para então, posteriormente, desenvolver o terceiro passo que consiste em selecionar aqueles que participarão da entrevista.

Esclareço que respondendo o formulário não significa que o respondente participará da entrevista, uma vez que a definição dos participantes será realizada após a devolução e análise de todos os formulários e elaboração do perfil profissional dos pedagogos que atuam em espaços não escolares em Minas Gerais.

De posse da relação dos sujeitos selecionados, darei início à entrevista, que atendendo às diretrizes das organizações de saúde acerca das medidas sanitárias de enfrentamento da *Covid-19*, será realizada de forma remota, adotando-se como forma de comunicação entre pesquisador e pesquisados o envio de documentos via *e-mail* e a realização de entrevista em ambiente virtual por meio do aplicativo *Google Meet*. Deste modo, a entrevista será agendada em data e horário segundo sua disponibilidade e será providenciada a assinatura, por ambas as partes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que possui a finalidade de esclarecer e proteger os participantes da pesquisa e o pesquisador e manifestar o respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, registro que sua contribuição será de extrema relevância não só para esta pesquisa, mas principalmente, por possibilitar novas reflexões inerentes ao curso, à formação e ao campo de atuação do profissional de Pedagogia.

Certa de contar com sua participação, desde já agradeço e me coloco à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários pelo *e-mail* nilzilenelucindo@yahoo.com.br

Cordialmente,

Nilzilene Imaculada Lucindo – Pesquisadora
Pedagoga; Mestra e Doutoranda em Educação / PPGE/UFOP
Docente do curso de Pedagogia da FaE/UEMG/CBH

Apêndice D - Questionário de identificação do perfil profissional das pedagogas e dos pedagogos que atuam em espaços não escolares (Etapa 01)

1- Município:

2- Instituição em atua:

Unidade:

Setor:

3 – Nome completo:

4- Telefone:

5- *E-mail*:

6- Gênero: () feminino () masculino () outro

7- Faixa etária:

() Abaixo de 20 anos () De 21 a 25 anos () De 26 a 30 anos

() De 31 a 35 anos () De 36 a 40 anos () De 41 a 45 anos

() De 46 a 50 anos () Acima de 50 anos

8- Cor ou raça⁴⁵:

() branca () preta () amarela () parda () indígena

9- Vínculo: () efetivo () contratado

10- Cargo:

11- Carga horária semanal de trabalho:

() 20 horas () 30 horas () 40 horas () outra:

12- Ano de ingresso no cargo informado:

13- Função Gratificada: () Sim, exerço a função de:

() Não

⁴⁵ Categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

14- Experiência profissional anterior: () Sim () Não

Se sim, assinale o tipo de atividade econômica⁴⁶ que exerceu.

Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura

Indústrias extrativas

Indústrias de transformação

Eletricidade e gás

Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação

Construção

Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas

Transporte, armazenagem e correio

Alojamento e alimentação

Informação e comunicação

Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados

Atividades imobiliárias

Atividades profissionais, científicas e técnicas

Atividades administrativas e serviços complementares

Administração pública, defesa e seguridade social

Educação

Saúde humana e serviços sociais

Artes, cultura, esporte e recreação

Outras atividades de serviços

Serviços domésticos

Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais

15- Atuou como pedagogo no espaço escolar e em demais instituições do sistema de ensino?

() Sim () Não

Se sim, assinale em qual cargo/função:

() Coordenação Pedagógica () Supervisor Pedagógico

() Orientador Educacional () Inspetor Escolar () Outro:

⁴⁶ Classificação Nacional de Atividades Econômicas, segundo o IBGE. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv36932.pdf>

Em quais espaços:

- Escola Municipal Escola Estadual Escola Privada
 Secretaria Municipal de Educação Secretaria de Estado de Educação
 Superintendência Regional de Ensino Universidade/Instituto Federal

16- Possui experiência como:

- Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)
 Diretor de instituição de ensino da Educação Básica
 Vice-diretor de instituição de ensino da Educação Básica
 Docente da Educação Profissional
 Docente da Educação Superior
 Não se aplica

17- Cursou Magistério de 1º Grau (antigo curso Normal)? Sim Não

18- Ano de conclusão do Curso de Pedagogia: _____

19- Rede de Ensino a que pertence a instituição de ensino superior na qual concluiu o curso de Pedagogia: Municipal Estadual Federal Privada

20- Habilitações obtidas na Pedagogia:

- Prof. de Educação Infantil
 Prof. de 1ª à 4ª série ou anos iniciais do Ensino Fundamental
 Prof. de Matérias Pedagógicas
 Supervisão Pedagógica Orientação Educacional
 Administração Escolar Inspeção Escolar
 Não obtive habilitações, pois conclui o curso após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 quando as habilitações foram extintas.

21- Possui Pós-Graduação:

- Sim
 Não

Nível/Área:

- Especialização em
- Mestrado em
- Doutorado em
- Não se aplica

22- Concorda em participar da segunda fase da pesquisa (entrevista *on-line*)?

- Sim
- Não

Se sim, especifique abaixo o dia da semana e horário(s) que possui disponibilidade:

Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Pedagogo (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada, “**O profissional de Pedagogia em espaços educativos para além do ambiente escolar**”, que será realizada pela Doutoranda Nilzilene Imaculada Lucindo, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes e da Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo para obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto.

A pesquisa tem por objetivo geral investigar o trabalho e a formação acadêmica de profissionais de Pedagogia que se inserem em espaços não escolares, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas a área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais e como objetivos específicos, se propõe a: caracterizar o perfil profissional dos pedagogos e das pedagogas que atuam nos espaços não escolares já referenciados, no cenário mineiro; identificar como ocorreu a inserção do profissional de Pedagogia nos espaços não escolares e os principais desafios enfrentados; analisar a formação acadêmica profissional (inicial) e a formação continuada, que sustentam a atuação do pedagogo nesses ambientes; explicitar as especificidades do trabalho pedagógico nos espaços não escolares pesquisados; verificar como o campo de investigação da Pedagogia compreende a formação do pedagogo para os espaços não escolares.

O instrumento a ser utilizado com o participante será um questionário e uma entrevista semiestruturada enfocando os seguintes eixos: a formação acadêmica profissional (inicial); a trajetória profissional e o trabalho do profissional de Pedagogia em espaços não escolares. A entrevista será realizada em ambiente virtual por meio do aplicativo *Google Meet* e será gravada. Também será adotado um diário de campo para registro das minhas anotações.

Os resultados deste estudo, além de oferecer contribuições para os cursos de formação em Pedagogia e para o aperfeiçoamento da atuação desse profissional, poderá favorecer o campo de inserção dos egressos desse curso que desde a sua institucionalização tem sido o espaço escolar.

Os (As) entrevistados (as) não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora responsável, em sua residência localizada na Rua São Vicente, 375, Bela Vista, em Itabirito - MG e serão incinerados após 5 anos.

Por si tratar de entrevistas, o risco inclui a revelação da identidade do (a) voluntário (a) da pesquisa, contudo, todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos (das) participantes. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Os (As) participantes também deverão possuir uma cópia de todos os documentos gerados no processo de coleta de dados.

Durante a realização da entrevista, o (a) participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo. Da mesma forma, também estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

A data e o horário da entrevista serão previamente acertados entre o (a) entrevistado (a) e o entrevistador para que não haja prejuízo na sua atuação. Os resultados finais serão apresentados em forma de Tese e demais tipos de publicação acadêmica, como artigos, capítulos de livros e livro.

O (A) entrevistado (a) tem liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir, em qualquer fase da pesquisa, com a Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes pelo *e-mail* celia@ufop.edu.br e com a Profa. Dra. Regina Magna Bonifacio de Araújo, pelo *e-mail* regina.araujo@ufop.edu.br ou com a Doutoranda Nilzilene Imaculada Lucindo, pelo *e-mail* nilzileneLucindo@yahoo.com.br. Em caso de dúvidas éticas poderá ser consultado o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto⁴⁷, no campus Morro do Cruzeiro, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) pelo *e-mail* cep.propp@ufop.edu.br ou pelo telefone (31) 3559-1368.

A pesquisadora se responsabiliza por quaisquer danos a que possa ser acometido o (a) participante, desde que tais danos se deem em decorrência de sua participação nesta pesquisa e após, transitado e julgado.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, o (a) entrevistado (a) concorda e autoriza sua participação, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado (a) ou obrigado (a).

CONSENTIMENTO:

Eu, _____, Pedagogo (a) da _____, me disponho a participar da pesquisa intitulada: **“O profissional de Pedagogia em espaços educativos para além do ambiente escolar”**. Estou ciente da proposta de pesquisa que será aplicada, de que a mesma não trará prejuízo para minhas atividades profissionais e que tenho liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. Tenho conhecimento de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e somente a Doutoranda e suas orientadoras, Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes e Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, terão acesso às informações.

_____, _____ de _____ de 2021.

Pedagogo (a)

⁴⁷ De acordo com a Resolução CEPE nº 6355 de 18/06/15 que aprovou o Regimento do CEP, trata-se de um órgão colegiado independente, com relevância pública, vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), autônomo em decisões de sua alçada e de caráter interdisciplinar e multiprofissional, e tem por finalidade avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvam seres humanos, em conformidade com as determinações da Resolução nº 466112, de 12 de dezembro, Conselho Nacional de Saúde (CNS), assim como pelas normas jurídicas que o complementa.

Apêndice F - Roteiro de entrevista semiestruturada (Etapa 02)

<p>1. Formação acadêmico profissional (inicial)</p>	<p>Ênfase dada no curso de graduação; Disciplinas teóricas ofertadas na graduação que contemplaram os campos de atuação do pedagogo; Estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios em espaços não escolares (ENE); Outras formas de obter contato com os ENE; Lacunas observadas na formação inicial para atuar em ENE; Formação continuada.</p>
<p>2. Trajetória profissional</p>	<p>Percalços e desafios do início da carreira após a conclusão da graduação; Experiências e locais de trabalho anteriores; A inserção no ENE: como se deu, por que ingressou e permanece;</p>
<p>3. O trabalho do profissional de Pedagogia em espaços não escolares</p>	<p>Participação em programas institucionais destinados ao iniciante que ingressa no ENE; Como aprendeu a trabalhar no ENE e quem colaborou; Visibilidade do ENE como um campo de inserção do pedagogo; Justificativas para a presença do pedagogo em ENE; Relevância social do pedagogo para o ENE que atua; Os principais desafios do trabalho em ENE; Formas de suprimir as lacunas apresentadas na formação inicial e de aperfeiçoar a formação para atuar em ENE; As especificidades do ENE que trabalha (área e tipo de organização, ações que a instituição desenvolve, público-alvo e legislação pertinente ao ENE); As atividades desenvolvidas pelo pedagogo no ENE que atua; As especificidades das ações pedagógicas do ENE; O que mobiliza da formação inicial na atuação profissional; As demandas formativas que o pedagogo em ENE apresenta e deveriam ser contempladas na formação inicial; Condições de trabalho; Interesse em participar desta pesquisa Outros aspectos que não foram abordados e gostaria de ressaltar na entrevista.</p>