



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÉRICA NAYARA PAULINO MELO

**VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA QUE ATUAM EM ESCOLAS DE
GOVERNO**

BRASÍLIA – DF

2025

ÉRICA NAYARA PAULINO MELO

**VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA QUE ATUAM EM ESCOLAS DE
GOVERNO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (FE/UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. A pesquisa insere-se na linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e foi orientada pela Professora Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

BRASÍLIA – DF

2025

Pv

Melo , Érica Nayara Paulino
Vivências de estagiárias de Pedagogia que atuam em
Escolas de Governo / Érica Nayara Paulino Melo ; orientador
Shirleide Pereira da Silva. Brasília, 2025.
224 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. Pedagogia . 2. Estágio . 3. Escolas de Governo. 4.
Ambiente não escolar. I. Silva, Shirleide Pereira da,
orient. II. Título.

ÉRICA NAYARA PAULINO MELO

**VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIAS DE PEDAGOGIA QUE ATUAM EM ESCOLAS DE
GOVERNO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (FE/UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Avaliada em 21/03/2025, pela banca examinadora abaixo descrita:

Aprovado em 21 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Liliane Campos Machado – Presidente
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Profª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Profª Drª Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Membro Externa
Universidade Federal do Rio Grande

Profª Drª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro Interna
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Profª Drª. Deise Ramos da Rocha – Membro Suplente
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da
educação em ambiente não escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que com tanto amor e dedicação me colocaram no caminho da educação. Eles sonharam que nesse caminho suas filhas teriam uma vida melhor. Pai, o sonho germinou uma semente que cresce em meu coração e me acompanha por onde vou. Mãe, seu orgulho me potencializa.

Às minhas irmãs, que sempre me incentivaram com palavras de encorajamento, com suas posturas e suas formas únicas de ser. Com vocês sou mais eu e intensamente mais feliz.

Às estagiárias que participaram desta pesquisa compartilhando suas vivências.

Às Pedagogas Werneck e Socorro, e ao profissional Messias, com os quais tanto aprendi sobre o trabalho em Escolas de Governo.

À Manu, pelo apoio e aventuras. À Fernanda, pelos encontros alegres e trocas.

À minha irmã de mestrado, Silmara Ayres, pelo presente de ter compartilhado essa trajetória de forma tão próxima e por tê-la em minha vida.

Às queridas Kari e Cris, que contribuíram com a revisão ABNT e ortográfica do trabalho.

À minha orientadora, Professora Shirleide, pelo olhar gentil e direcionamento acadêmico assertivo que me possibilitaram chegar bem até aqui. Às Professoras Kátia, Deise, Suzane, Abádia e Edileuza, que generosamente fizeram parte e contribuíram com esse percurso formativo. Vocês me inspiram a ser uma trabalhadora da e na educação mais ética e compromissada.

Ao meu marido, Jonathan, o qual me fez sorrir e encarar os desafios da vida com leveza. Seu amor me humaniza.

Agradeço a vocês e a todas as pessoas que de diferentes formas contribuíram com esta pesquisa.

Água salgada

Lembro de um certo dia

Ela, um orgulho só,

“Minha filha é professora!”

Felicidade transbordou

De dentro

Encantamento com a profissão

...

Será que reparou

A fina película de água salgada?

Quase se derramou

Se der, de repente,

amasse, Esbarrava no sentir

...

Se derramou,

de súbito,

Amava mais ser professora

Érica Melo

RESUMO

A presente pesquisa visou a apreender as vivências de estagiárias de Pedagogia que atuam em Escolas de Governo (EGs) a partir da tríade “Curso de Pedagogia – Estágio – Escolas de Governo”. Para tal finalidade, fundamentou-se no materialismo histórico-dialético (Marx, 2008, 2020a, 2020b; Kosik, 1969; Cury, 1987; Gadotti, 1988; Frigotto, 1989; Netto, 2011, 2020) e realizou entrevistas com seis estagiárias. As vivências foram analisadas por meio dos núcleos de significação (Vigotski, 2018, 2020; Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015). O principal referencial teórico utilizado embasou-se nos documentos finais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (1983, 1986, 1988, 1989, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2021, 2023) e nos trabalhos de Freitas (1985, 1995), Freitas (1996), (Brzezinski (2009, 2011), Curado Silva (2011, 2015, 2019, 2021), Saviani (2021, 2015, 2014, 2009, 2007, 1994), Ciavatta (2019) e Frigotto (2015). Os núcleos de significação sistematizados foram: i) O encontro com as Escolas de Governo; ii) Reconhecer-se Pedagoga em formação no cotidiano de estágio nas Escolas de Governo; e iii) Constituição do ser Pedagoga. O estágio foi tomado como espaço-tempo – porque realizado no espaço do trabalho na temporalidade da formação inicial – de trabalho-formação, pelo qual o trabalho é tomado como princípio educativo que potencializa a finalidade formativa do estágio. Nas análises da pesquisa concluímos que o estágio não obrigatório tem muitas brechas que possibilitam a utilização da mão de obra das(os) estagiárias(os); houve desvio de função tanto pela ruptura do caráter formativo do estágio, como também pela utilização das estagiárias em atividades majoritariamente administrativas. Ainda, a supervisão do estágio constituiu outro desafio, pois apenas uma estagiária era supervisionada por profissional formada(o) no curso de Pedagogia e nenhuma delas era orientada por professora(o) das respectivas IES. De modo geral, o acompanhamento do estágio foi realizado de modo burocrático. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de aprimoramento da forma de realização e acompanhamento do estágio não obrigatório por parte das IES e das Escolas de Governo. Ademais o trabalho coopera, dentre outros, para o avanço dos conhecimentos sobre o campo de estudos da Pedagogia e pela defesa da especificidade de atuação da(o) Pedagoga(o) em ambientes não escolares.

Palavras-chave: Pedagogia. Estágio. Escolas de Governo. Ambiente não escolar.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the experiences of Pedagogy interns working in Government Schools (EGs) through the triad “Pedagogy Course – Internship – Government Schools.” For this purpose, the study was grounded in historical-dialectical materialism (Marx, 2008, 2020a, 2020b; Kosik, 1969; Cury, 1987; Gadotti, 1988; Frigotto, 1989; Netto, 2011, 2020) and involved interviews with six interns. The experiences were analyzed using meaning cores (Vygotsky, 2018, 2020; Aguiar & Ozella, 2006, 2013; Aguiar, Soares & Machado, 2015). The main theoretical framework was based on the final documents of the National Association for the Education Professionals’ Training (Anfope) (1983–2023) and the works of Freitas (1985, 1995), Freitas (1996), Brzezinski (2009, 2011), Curado Silva (2011, 2015, 2019, 2021), Saviani (1994, 2007, 2009, 2014, 2015, 2021), Ciavatta (2019) and Frigotto (2015). The systematized meaning cores were: (i) The encounter with Government Schools; (ii) Recognizing oneself as a Pedagogy student in the daily internship routine at Government Schools; and (iii) The constitution of being a Pedagogue. The internship was conceived as a space-time of work-training—because it takes place within the workspace and during the time of initial training—where work is understood as an educational principle that enhances the formative purpose of the internship. The research analyses concluded that the non-mandatory internship contains many loopholes that allow the use of interns as labor; there was a functional deviation due to both the rupture of the internship's formative nature and due to the interns being used predominantly in administrative tasks. Furthermore, internship supervision posed another challenge, as only one intern was supervised by a professional with a Pedagogy degree, and none were guided by a professor from their respective Higher Education Institutions (IES). Overall, internship monitoring was carried out bureaucratically. The research results point to the need for improvement in how non-mandatory internships are conducted and monitored by IESs and Government Schools. Additionally, this study contributes to advancing knowledge in the field of Pedagogy and supports the defense of the specificity of the Pedagogue’s role in non-school environments.

Keywords: Pedagogy. Internship. Government schools. Non-school environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estado do Conhecimento	32
Figura 2 – Trabalhos por região brasileira	37
Figura 3 – Sujeitos de pesquisa	135
Figura 4 – Movimento de produção dos núcleos de significação	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa	25
Quadro 2 – Movimentos para elaboração do Estado do Conhecimento	33
Quadro 3 – Levantamento de dissertações e teses	34
Quadro 4 – Resumo de levantamento de artigos.....	35
Quadro 5 – Trabalhos levantados.....	36
Quadro 6 – Cinco modelos de escolas de governo.....	59
Quadro 7 – Escolas de governo do locus de pesquisa.....	60
Quadro 8 – Vagas educacionais (Enap)	73
Quadro 9 – Vagas educacionais (DPU)	76
Quadro 10 – Formação de professores na racionalidade técnica	117
Quadro 11 – Formação de professores na racionalidade praticista.....	121
Quadro 12 – Formação de professores nas racionalidades técnica e praticista.....	124
Quadro 13 – Formação de professores na racionalidade crítica.....	127
Quadro 14 – Indicadores	138
Quadro 15 – Indicadores e núcleos de significação	142
Quadro 16 – Dados dos trabalhos selecionados	190
Quadro 17 – Listas de EGs.....	202
Quadro 18 – Pré-indicadores e indicadores.....	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição dos indicadores	139
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estratégias de pesquisa utilizadas na BDTD (Ibict)	187
Tabela 2 – Estratégias de pesquisa utilizadas no CTD (CAPES).....	188
Tabela 3 – Estratégias de pesquisa utilizadas no Google Acadêmico	188
Tabela 4 – Estratégias de pesquisa utilizadas na CAFE (CAPES).....	189
Tabela 5 – Estratégias de pesquisa utilizadas no SciELO	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BALE	Biblioteca Ambulante e literatura nas escolas
BCN	Base Comum Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BRASED	<i>Thesaurus</i> Brasileiro da Educação
CA	Centro de Aperfeiçoamento
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS/AD	Centro de Atendimento Psicossocial - Álcool e Drogas
CECOSNE	Centro de Educação e Comunicação Social do Nordeste
CECOSNE	Fundação Centro de Educação e Comunicação Social do Nordeste
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DASP	Departamento de Administração Pública do Serviço Público
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DF	Distrito Federal
DPU	Defensoria Pública da União
EC	Emenda Constitucional

EC	Estado do Conhecimento
EF	Ensino Fundamental
EG	Escola de Governo
ELEGIS	Escola do Legislativo do Distrito Federal
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENADPU	Escola Nacional da Defensoria Pública da União
ENANFOPE	Encontro Nacional da Anfope
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ESINT	Escola de Inteligência
ESMPU	Escola Superior do Ministério Público da União
FE	Faculdade de Educação
FENERSE	Federação Nacional de Supervisores Escolares
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPEFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IES	Instituição de Educação Superior
ILB	Instituto Legislativo Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRBR	Instituto Rio Branco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
RA	Região Administrativa
RASF	Regulamento Administrativo do Senado Federal
REG	Rede Escola de Governo do Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SETE	Circo Laheto e a Sociedade Espírita Trabalho e Esperança
SF	Senado Federal
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento & Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UnDF	Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UniFAFIRE	Centro Universitário Frassinetti do Recife
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	MEMORIAL EDUCATIVO: MINHAS VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO E TRABALHO EM EG.....	21
1.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: QUADRO DE COERÊNCIA	24
2	O ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE ESTUDO	27
2.1	MOVIMENTOS INICIAIS: CRITÉRIOS DE PESQUISA E PRIMEIROS RESULTADOS.....	29
2.2	O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O ESTÁGIO DE PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES DE 2013 A 2022	36
3	O MÉTODO PARA APREENSÃO DA ESSÊNCIA DO OBJETO ESTUDADO..	45
3.1	METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	52
3.1.1	<i>Identificação dos sujeitos participantes</i>	<i>53</i>
3.1.2	<i>Análise das vivências por meio dos núcleos de significação</i>	<i>54</i>
4	O LOCUS DE PESQUISA.....	59
4.1	BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE GOVERNO COMO AMBIENTES DE FORMAÇÃO	62
4.1.1	<i>Escolas de Governo no Novo Gerencialismo</i>	<i>65</i>
4.2	CARGOS EDUCACIONAIS NA ENAP, NO ILB E NA ENADPU	72
5	RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA	79
5.1	O CAMPO DA PEDAGOGIA	84
5.2	HISTÓRICO DO CURSO: DISPUTAS E IDENTIDADES	89
5.3	PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO	102
6	O ESTÁGIO E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES.....	109
6.1	LEGISLAÇÕES DO ESTÁGIO	109
6.1.1	<i>Estágio obrigatório e estágio não obrigatório.....</i>	<i>113</i>
6.2	CONCEPÇÕES TÉCNICA E PRATICISTA	116
6.3	CONCEPÇÃO CRÍTICA	125
6.1.1	<i>Trabalho como princípio educativo</i>	<i>130</i>
6.1.2	<i>Práxis: unidade teoria-prática</i>	<i>131</i>
6.1.3	<i>Compromisso com o trabalho coletivo.....</i>	<i>133</i>

7	AS VIVÊNCIAS DAS ESTAGIÁRIAS	135
7.1	O ENCONTRO COM AS ESCOLAS DE GOVERNO.....	142
7.2	RECONHECER-SE PEDAGOGA EM FORMAÇÃO NO COTIDIANO DE ESTÁGIO NAS ESCOLAS DE GOVERNO	148
7.3	CONSTITUIÇÃO DO SER PEDAGOGA	157
8	CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO	165
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
	APÊNDICE A – TABELAS COM ESTRATÉGIAS DE PESQUISAS UTILIZADAS NAS BASES DE DADOS	187
	APÊNDICE B – DADOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS.....	190
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADO)	200
	APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO PARA ESCOLAS DE GOVERNO.....	201
	APÊNDICE E – LISTA DE ESCOLAS DE GOVERNO	202
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	203
	APÊNDICE G – PRÉ-INDICADORES E INDICADORES	204

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visou a apreender as vivências de estagiárias de Pedagogia que atuam em Escolas de Governo (EG) a partir da tríade “Curso de Pedagogia – Estágio – Escolas de Governo”. Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Brasília (UnB) e, dentre as linhas de pesquisa ofertadas, insere-se na linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Possui estreitas ligações com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos (GEPFAPe).

Essa tríade foi produzida no movimento de apreensão das vivências e, por isso, consolida ricas totalidades que as determinaram, expressando as relações e mediações entre a formação inicial ocorrida, por meio do curso de Pedagogia, em Instituições de Educação Superior (IES), o estágio como espaço-tempo de trabalho-formação e as EGs como campo de trabalho educacional não escolar, *locus* desta pesquisa. Em outros termos, as estagiárias ao mesmo tempo em que estão inseridas no contexto da formação inicial, em que há disputas históricas acerca do perfil formativo do curso, estão realizando o estágio não obrigatório em ambiente não escolar.

O curso de Pedagogia passou por grandes mudanças ao longo do tempo, constituindo-se como um espaço de disputas acerca da identidade profissional da(o) Pedagoga(o)¹. Cientista da educação ou professor? Esse é um exemplo das questões em torno da profissão, as quais se somaram os desafios acerca da separação da formação entre o bacharelado e a licenciatura, do *locus* formativo, do nível de formação, do enxugamento do currículo, dentre outros. O campo de atuação se concentrava na escola e tinha, ainda, uma dispersão de formação e atuação, dada pela multiplicidade de perspectivas formativas para a formação de “pedagogos especializados” (Brzezinski, 2011, p. 123).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNs) Brzezinski (2011) destaca que, fundamentada na docência como cerne formativo, foi induzida “uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (p. 123). Além disso, essas diretrizes extinguíram as habilitações

¹ Optamos por nos referir à profissão a partir do gênero feminino, considerando que ela é constituída principalmente por mulheres, conforme estudo de Gatti (2010). Nesse sentido, objetivamos enfatizar essa característica da profissão sem, com isso, excluir os homens que a integram, por isso, a utilização do “(o)” entre parênteses. Junto disso, os sujeitos desta pesquisa também são do sexo feminino, motivo pelo qual, aos nos referirmos ao estágio, trataremos da estagiária, ou seja, no feminino, com exceção nos trechos em que trataremos da figura do estagiário de modo geral.

que sobremaneira acirravam a fragmentação dentro do curso (art.10) e dos diferentes campos de trabalho.

Na atualidade, o curso destina-se primordialmente à formação de professores e de “profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e a formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (Curado Silva, 2021, p. 116). A(O) Pedagoga(o), portanto, tem a educação como seu objeto de trabalho, estudo e produção de conhecimentos. Encaminha os processos educacionais, formais, informais e não formais de forma intencional, de modo a propiciar a formação humana dos sujeitos de aprendizagem, para sua emancipação.

À vista disso, há cerca de quase 20 anos, as DCNs de 2006 expressaram a possibilidade de trabalho 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” (Art. 5º). Com isso, ampliaram o escopo de atuação das(os) Pedagogas(os) e propiciaram o atendimento de demandas educacionais oriundas de outras esferas sociais, tal como aquelas advindas de Escolas de Governo (EGs).

As EGs têm como finalidade “a formação e o aperfeiçoamento de servidores públicos” (Brasil, 1988, art. 39, parágrafo 2º) que, segundo Evaristo *et al.* (2017), constitui “elementos estruturantes da NGP brasileira” (p. 119). O Novo Gerencialismo, também referendado como NGP, e outros termos que discutiremos em capítulo específico, é um modelo de gestão pública que introduz “nos diversos níveis do setor público, de mecanismos de mercado e a transferência para este setor do conjunto de idéias, valores e técnicas predominantes no setor privado” (Mendes; Teixeira, 2000, p. 5). Esse arcabouço implementado pelo Novo Gerencialismo é um dos fatores que determinam o direcionamento da formação de servidores públicos em EGs.

Nessa linha de discussão, os processos educacionais desenvolvidos nesse ambiente são pautados pela ideologia das competências, com orientação de “uma nova pedagogia da e para a hegemonia” (Alves; Moreira; Puziol, 2009, p. 47). Melo e Wolf (2014) alertam que propostas como a Pedagogia Empresarial, mais recentemente conhecida como Educação Corporativa, atuam ideologicamente na naturalização das relações sociais capitalistas. Devido a isso, a profissionalidade² (Cruz, 2012, 2015, 2017) requerida às(aos) Pedagogas(os) para ingresso nas EGs perpassa essas concepções e “competências” formativas, afinal o ideário subjacente a elas

² Com base em Cruz (2012, 2015, 2017), entendemos que profissionalidade implica um contexto sociocultural em que “são definidos valores e conteúdos para a atuação desse profissional” (Cruz, p. 2015, 694). Dessa forma, envolve a formação propiciada pelas IES e legitimada socialmente, pela qual se adquire o *status* de profissional, bem como as exigências do mercado de trabalho acerca do desempenho das funções da profissão. E, ainda, trata também das “formas subjetivas do sujeito que se faz professor” (Cruz, 2015, p. 705).

impacta toda a forma de gestão e organização do trabalho, nesses locais que, em nossa análise, não correspondem a uma educação crítica e emancipadora. Essa questão atinente aos profissionais formados, destaca-se para futuros estudos, neste ressalta-se como se apresentam as vivências sob a característica determinante de realização do estágio nesse ambiente.

O estágio, como mediador entre as IES e os campos de trabalho, visa a propiciar uma aproximação ao campo de trabalho com perspectiva formativa, ou seja, ele tem a função precípua de contribuir com a formação do(a) estagiário(a). Neste trabalho, entendemos o estágio como um espaço-tempo formativo pelo e no trabalho. Assumimos o trabalho como princípio educativo por meio do qual a(o) estagiária(o), imbuída(o) de intencionalidade formativa, produz e consolida conhecimentos em contato com a realidade concreta, ao tempo em que se relaciona com as determinações imediatas e mediatas implicadas no trabalho educacional. Todavia, o estágio não obrigatório, também conhecido como remunerado, devido suas peculiaridades, pode colaborar para constituir uma forma de trabalho precarizado, dado pela utilização da mão de obra da(o) estagiária(o) em uma relação provisória e sem direitos trabalhistas (Grischke; Hypolito, 2009).

A categoria vivência assume centralidade na problemática proposta, pois se refere à síntese significativa das mediações internas e externas do sujeito em diferentes contextos, neste caso, no estágio. Ela “designa tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno, passíveis de simbolização e tomada de consciência” (Toassa, 2009, p. 274). Essa tomada de consciência da totalidade das dimensões subjetivas em inesgotável mediação com as condições objetivas permeia representações, emoções, afetos, pensamentos e raciocínio. Portanto, essa categoria foi escolhida por abarcar as dimensões subjetivas e objetivas que impactam as estagiárias em seu cotidiano acadêmico-profissional.

Posto esse preâmbulo sobre a tríade, colocamos nosso problema de pesquisa: Considerando que as práticas educativas das Escolas de Governo estabelecem mediação com a totalidade do modo de produção vigente, em que os aspectos pedagógicos perdem primazia frente aos administrativos, quais são as vivências das estagiárias nesses locais? Ainda, colocamos outras questões iniciais: Quais as significações das estagiárias acerca das relações entre a IES e a EG? O estágio não obrigatório está assumindo a função precípua de formá-las? Quais atividades são desempenhadas?

Essa problemática posta se vincula à prática social da pesquisadora desde suas vivências como estagiária em EG até seu percurso profissional nesses ambientes. Por isso, nos próximos parágrafos essas vivências serão recapituladas como parte do meu memorial.

1.1 MEMORIAL EDUCATIVO: MINHAS VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO E TRABALHO EM EG

Ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) em março de 2017 e, logo no final desse primeiro semestre, iniciei meu primeiro estágio na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) da UnB. Lá atuei diretamente com estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, condição em que também me encontrava. Vi naquele espaço educacional, mas fora do cotidiano de uma escola da educação básica, uma possibilidade de atuação para meu futuro profissional.

Nesse mesmo período comecei a participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), a convite da professora Shirleide Pereira da Silva Cruz, que ministrava, no segundo semestre do curso, a disciplina Projeto II³. Durante as reuniões estudei, conversei, debati e aprendi com diferentes atores, como as professoras universitárias e suas orientandas(os) da pós-graduação, os pedagogos que atuavam em outras instituições, professoras da educação básica, minhas colegas de graduação, etc. Essa convivência foi sendo construída principalmente por meio de princípios dialógicos, que me faziam sentir que realmente poderia contribuir com aquele grupo e que eles colaboravam sem medida com a minha formação.

E foi por meio da vivência no GEPFAPe que ingressei em minha primeira pesquisa acadêmica sobre “Estágio Supervisionado nas Licenciaturas da UnB: Contribuições e Limites à Profissionalidade Docente” (2017/2018). Na época não me dei conta da força que esse tema estava assumindo em minha trajetória acadêmica, porém, hoje, ao estudar as vivências das estagiárias, vejo como essa temática foi sendo elaborada e reelaborada nas diferentes situações de aprendizagem em que me encontrava desde o início da graduação. Naquele momento, em específico, pude concentrar esforços em entender o estágio no currículo formativo do curso de educação física.

No final de 2019, ocorreu meu primeiro contato com EG, quando comecei o estágio⁴ não obrigatório realizado por dois anos até a conclusão da minha graduação no final de 2021. Logo depois do ingresso nessa EG, participei da pesquisa “O papel da pedagogia não escolar em processos formativos em escolas de governo (2020/2021)”, em que fui bolsista do Conselho

³ Esta disciplina introdutória tratou sobre o campo da pedagogia.

⁴ Nesse ambiente, atuei contribuindo com a elaboração de projetos pedagógicos de cursos, elaboração de normas e respectiva seleção de alunos regulares e não regulares, análise da documentação de licenças de capacitação *stricto sensu*, organização de webinários etc.

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), orientada pela professora Shirleide. Juntas mapeamos os conhecimentos e atribuições de 12 pedagogos que atuavam em 8 escolas de governo diferentes. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que pesquisava com a professora sobre os conhecimentos e atribuições dos pedagogos em EG, vivenciava cotidianamente esse contexto, o que aumentou a minha curiosidade sobre o tema, e tornou, também, mais significativa essa pesquisa para minha trajetória.

Considero importante destacar que, no início de 2020, a convite da professora Deise Ramos da Rocha, aproximei-me da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)⁵. Associar-me à Anfope impactou minha formação, porque, dentre outros motivos, comecei a vivenciar, no âmbito da sociedade civil organizada, formas de mobilização e organização da categoria docente. Então, nos debates, discussões, assembleias, encontros e *lives* fui me conscientizando mais sobre as articulações políticas e científicas entre universidade, mundo do trabalho, sindicatos e organizações educacionais mobilizados pela defesa e luta por melhores condições de trabalho para a categoria, valorização da profissão e formação crítica em prol de uma educação pública para todos, pautada na formação integral e emancipatória dos sujeitos.

No último semestre do curso (1º/2021)⁶, minha atenção voltou-se novamente à questão específica do estágio, porque realizei a disciplina de Projeto 4.2 em Gestão (estágio supervisionado II) na Comissão de Estágio da Faculdade de Educação (FE/UnB). Nesse estágio acompanhei de perto os novos desafios enfrentados devido à pandemia de Covid-19 e, também, às proposições da Comissão para superar os problemas, aperfeiçoar o fluxo de trabalho e os processos de planejamento e avaliação.

Todo esse trajeto formativo, no interior do curso de Pedagogia, aponta para minha constituição profissional em estreita ligação com as vivências nos estágios que realizei e para minha atuação e estudo acerca das Escolas de Governo. Diante disso, após concluir todas as disciplinas do curso, comecei a trabalhar na Escola Nacional da Defensoria Pública da União (ENADPU), EG da DPU. Esse órgão foi um local muito acolhedor para ingresso na profissão, tive a oportunidade de trabalhar junto a quatro pedagogas com diferentes formações e experiências em locais de trabalho não escolar. Elas desempenhavam papel protagonista no direcionamento dos projetos dessa escola atuando em diferentes processos educacionais.

⁵ Considero que esse período, em que essa tríade se consolidou em minha vida – expressa pelo estágio em escola de governo, pela pesquisa sobre o papel da Pedagogia em escolas de governo, vinculada à participação no GEPPAPE, e pela associação à Anfope –, é um dos marcos mais significativos da minha formação.

⁶ Em virtude dos impactos da pandemia de Covid-19 na realização das atividades acadêmicas, esse semestre foi finalizado em dezembro de 2021.

A disposição dessas profissionais ao diálogo e suas posturas críticas diante da realidade colaboraram para o aumento do meu interesse na continuidade dos estudos. Nesse cotidiano, percebi que as Pedagogas eram influenciadas por literatura educacional voltada especificamente para processos educacionais em empresas, corporações ou para treinamento de adultos em seus locais de trabalho. Entretanto, sua fundamentação principal advinha da formação em Pedagogia e em fundamentos políticos e filosóficos críticos, muito expressos pela defesa da adoção dos pressupostos “paulofreireanos”⁷ naquela estrutura corporativa.

Nesse ínterim, em outubro de 2022, ingressei no mestrado acadêmico, deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE-UnB), totalmente interessada em pesquisar sobre as vivências das estagiárias e estagiários, uma vez que vivenciei, ao longo de dois anos, a pesquisa sobre esses locais e o estágio neles. Recebi total apoio da equipe da ENADPU para realização dessa formação acadêmica, todavia, meses depois, em março de 2023, me distanciei desse local ao ocupar cargo comissionado em outra EG⁸.

Dessa forma, comecei a me relacionar com o estágio de Pedagogia em EG, a partir de uma outra perspectiva: como pedagoga que trabalhava em um local em que estagiárias de Pedagogia estavam atuando. Inclusive, estagiárias que passariam não apenas um semestre nesse ambiente, como geralmente ocorre no estágio curricular, por se tratar do estágio não obrigatório, mas que poderiam ficar até dois anos nesse local. Dois anos de estágio em EG equivale a quase 44% da duração de um curso de nove semestres. Assim, a estagiária que realiza os dois anos terá vivenciado uma grande parcela do curso concomitantemente a um estágio que pode assumir ou não perspectiva formativa.

O acirramento das diferenças entre minha base formativa e, com isso, meus fundamentos éticos, políticos e estéticos e as concepções do local de trabalho, somados à vivência de assédio moral, culminaram em meu adoecimento. Apesar de já ter estudado sobre o adoecimento no trabalho, não esperava viver isso nos primeiros anos da profissão. Logo que possível, ingressei em outro cargo público, dessa vez de provimento efetivo em Instituição de Educação Superior.

Minhas vivências como estagiária e como profissional de Pedagogia em Escolas de Governo foram diversas, em contato com outras Pedagogas aprofundei meus saberes sobre a

⁷ Esta expressão refere-se ao educador Paulo Freire, que desenvolveu trabalhos sobre a educação.

⁸ Ao longo dos meses de trabalho senti que meu papel se restringia muitas vezes à execução de demandas praticistas, desarticuladas de compreensão aprofundada sobre os processos educacionais, os quais eram direcionados por profissionais de outras áreas formativas, embasados em literatura corporativa. Nesse processo, vivenciei adoecimento físico e psicológico, agravado não apenas pelo confronto entre minha base formativa e os pressupostos do local de trabalho, como pelas relações interpessoais estabelecidas.

profissão e me aproximei de uma perspectiva mais crítica de formação de servidores nesses ambientes. Todavia, minhas vivências também me afastaram desse ambiente pelo processo de adoecimento vivido.

Atualmente, continuo servidora em IES, exercendo trabalho que me realiza por sua relevância social. Em relação à atuação em EG, continuo mantendo vínculo por meio de contratação na modalidade de consultoria. Por fim, ainda cultivo a expectativa de trabalhar em escolas da educação básica, dentro da sala de aula, pois tive poucas vivências nesse ambiente, e cada vez mais sinto a necessidade de poder contribuir nessa área. Além de tudo, o que meus pais me ensinaram desde bem pequena sobre o valor da educação permanece vivo em mim e, por isso, darei continuidade aos meus estudos.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: QUADRO DE COERÊNCIA

O quadro de coerência da pesquisa refere-se aos principais elementos para compreensão de sua finalidade e é amplamente utilizado pelas(os) membras(os) do GEPFAPe. Antes de apresentarmos esse panorama geral da pesquisa, elucidamos que ela justifica-se porque: a) há poucos estudos sobre o estágio em ambiente não escolar⁹, dentre eles, nenhum em nível *stricto sensu* aborda o *locus* específico do presente trabalho¹⁰; b) as EGs exercem relevância na formação de servidores públicos e na disseminação de valores sociais atinentes ao modo de produção vigente, o que aumenta a necessidade de estudos sobre, especificamente, esse ambiente, com diferentes enfoques investigativos sobre as determinações do trabalho educacional, até mesmo como meio de subsidiar possíveis mudanças e estratégias de enfrentamento, não numa perspectiva individual, mas coletiva. Pelo exposto, a presente pesquisa poderá contribuir com os estudos tanto sobre o estágio em ambientes não escolares como em EG de governo especificamente.

Com vistas a isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral **apreender as vivências de estagiárias de Pedagogia que atuam em Escolas de Governo a partir da tríade Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo**. Para cumprir com essa finalidade precípua, temos os seguintes objetivos específicos:

⁹ Principalmente quando comparados com a quantidade de trabalhos sobre o estágio em escolas.

¹⁰ Cruz; Melo (2021), em trabalho sobre os conhecimentos de pedagogos que atuam em EG, identificaram poucos trabalhos que tratam especificamente sobre a atuação de pedagogos em EGs. Consoante a esse resultado, Silva Júnior (2023), em pesquisa sobre pedagogos que trabalham em órgãos públicos no Distrito Federal, identifica que a atuação de pedagogos em ambientes não escolares é pouco explorada em pesquisas acadêmicas.

1. Discutir o trabalho como princípio educativo na formação inicial no curso de Pedagogia e como proposição para uma concepção crítica de estágio;
2. Analisar o estágio como mediador entre as IES e as Escolas de Governo em relação às determinações das vivências das estagiárias;
3. Delimitar características das Escolas de Governo como campo de trabalho e de estágio de Pedagogas(os); e
3. Compreender as significações das estagiárias sobre suas vivências de estágio.

Logo abaixo, apresentamos o Quadro de coerência da pesquisa:

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa

Pesquisa: Vivências de estagiárias de Pedagogia que atuam em Escolas de Governo	
Tema: Estágio de Pedagogia em ambientes não escolares.	
Objeto: Vivências de estagiárias de Pedagogia em Escolas de Governo.	
Problema de pesquisa: Quais são as vivências das estagiárias de Pedagogia em Escolas de Governo?	
Objetivo geral: Apreender as vivências de estagiárias de Pedagogia que atuam em Escolas de Governo a partir da tríade Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo.	
Objetivos específicos	Técnica/instrumentos de pesquisa
1. Discutir o trabalho como princípio educativo na formação inicial no curso de Pedagogia e como proposição para uma concepção crítica de estágio; 2. Analisar o estágio como mediador entre as IES e as Escolas de Governo em relação às determinações das vivências das estagiárias; 3. Delimitar características das Escolas de Governo como campo de trabalho e de estágio de Pedagogas(os);	- Análise documental; - Análise bibliográfica;
3. Compreender as significações das estagiárias sobre suas vivências de estágio.	- Identificação das estagiárias por meio de busca ativa; - Entrevistas; e - Núcleos de significação.
Locus de pesquisa: Escolas de Governo da esfera federal.	
Sujeitos de pesquisa: Estudantes do curso de Pedagogia que realizam o estágio não obrigatório ou obrigatório.	

Fonte: elaborado pela autora.

Para expor os resultados desta pesquisa, a estruturação do trabalho foi organizada em oito capítulos, iniciando por essa introdução. O segundo, “O estado do conhecimento:

aproximações ao objeto de estudo”, abordou as produções acadêmicas sobre o tema estudado, seus desafios e possibilidades acerca do objeto desta pesquisa. O principal referencial teórico utilizado foi Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que em seu livro discorre sobre o estado do conhecimento e fornece instruções detalhadas sobre sua realização.

No terceiro capítulo, “O método para apreensão da essência do objeto estudado”, elucidamos os pressupostos materialistas histórico-dialéticos que orientam a pesquisa com fundamento em Marx (2008, 2020a, 2020b), Kosik (1969), Cury (1987), Gadotti (1988), Frigotto (1989) e Netto (2011, 2020). Em seguida, especificamos os procedimentos e instrumentos de pesquisa, bem como o referencial acerca dos núcleos de significação, com base principalmente em Vigotski (2018, 2020), Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

No quarto capítulo, “O *locus* de pesquisa”, tratamos de forma geral o histórico das EGs e seus vínculos com o Novo Gerencialismo, com fundamento em revisão bibliográfica, em que se destacaram os trabalhos de Paula (2005), Dasso Júnior (2014), Evaristo *et al.* (2017), Hypolito (2008, 2011) e Krumel e Beroldt (2018). No final do capítulo apresentamos os cargos educacionais das EGs que integraram a pesquisa, conforme os últimos editais de concurso relativos a cada uma.

No quinto capítulo, “Relação trabalho-educação na formação inicial em Pedagogia”, analisamos a relação trabalho-educação no curso de Pedagogia, considerando suas transformações, embates e propostas formativas. No início do capítulo, tratamos sobre o campo da Pedagogia, com fundamento em Freitas (1985, 1995), Brzezinski (2009, 2011) e Curado Silva (2021). Em relação à historicidade do curso e a proposição crítica para a formação nos referenciamos sobretudo nos documentos finais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (1983, 1986, 1988, 1989, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2021, 2023).

No sexto capítulo, “O estágio e suas diferentes concepções”, com fundamento no pressuposto de que o trabalho é um princípio articulador nos estágios (Freitas, 1996), tratamos das concepções acerca do estágio nas racionalidades técnica, praticista e crítica. O sétimo capítulo, “As vivências das estagiárias”, apresentou a análise das vivências, apreendidas a partir da tríade de determinações “Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo”. Por fim, no capítulo final, tecemos algumas considerações para o momento.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE ESTUDO

O Estado do Conhecimento (EC) constitui uma etapa desta pesquisa, voltada para o mapeamento e a síntese dos conhecimentos produzidos, principalmente no bojo de pesquisas vinculadas à programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobre o estágio de Pedagogia em Escolas de Governo. Sabemos que o estágio pode ser abordado sob diferentes perspectivas, desde a composição curricular até suas concepções. Porém, interessa-nos, sobretudo, conhecer o que está sendo produzido acerca do sujeito “estagiária(o)”. Qual é a vivência dessa estagiária e desse estagiário de Pedagogia que atua em um ambiente tão peculiar? O que as pesquisas apontam sobre esse sujeito? Há pesquisas com esse enfoque?

A intenção de encontrar respostas para tais questões orienta esse movimento de aproximação ao objeto de pesquisa, em que realizamos a análise de trabalhos científicos da área de conhecimento¹¹ estudada, com a finalidade de subsidiar os próximos passos da pesquisa, em face das possibilidades de contribuição no avanço da produção de conhecimentos científicos da área. Para tanto, embasamo-nos na concepção expressa nos trabalhos de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e Morosini e Fernandes (2014) que definem:

Estado de 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 (Morosini; Fernandes, 2014, p, 155).

É, dessa forma, um tipo de revisão bibliográfica sobre o que foi produzido em um período temporal e em bases de dados específicas a respeito de um tema escolhido. Mas, além de conter o mapeamento ou o levantamento de trabalhos científicos, sem limitar-se apenas a mera listagem¹² destes, o EC visa sintetizar quais conhecimentos foram produzidos neles. O que foi pesquisado? Quais abordagens metodológicas foram adotadas? Quais resultados foram encontrados? Essas questões podem ser respondidas por meio do EC, pois este visa verificar em que estado a produção de determinado conhecimento se encontra, quais conhecimentos estão sendo produzidos acerca dele, enfoques metodológicos, abordagens, recortes, etc.

¹¹ A área de conhecimento estudada é mais ampla que o objeto de estudo. Estudá-la como meio de aproximação ao objeto de estudo, além das razões expostas, está dentro do pressuposto materialista histórico-dialético que orienta esta pesquisa. O objeto de estudo situa-se em um todo articulado e suas mediações são conhecidas também por meio desse movimento.

¹² Não basta apenas listar os trabalhos, pois isso não desvela os conhecimentos produzidos naquele período e, portanto, não permite saber o desenvolvimento daquele conhecimento sobre a temática estudada.

Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o EC é realizado por meio de quatro etapas¹³ sequenciais que incluem a forma de coleta, a definição de critérios para tal, o registro, a categorização e a análise dos trabalhos. Esse conjunto de etapas, segundo a autora, deve ser sistematicamente seguido para que “seja perceptível o rigor científico despendido na pesquisa” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 61). Esse rigor está intimamente atrelado à produção do conhecimento científico, característica que o difere dos demais tipos.

O conhecimento, do latim *cognoscere*, que significa “ato de conhecer”, é produzido socialmente nas diferentes relações humanas. Quer dizer, conhecimento é produto das relações humanas e, como tal, é determinado pela historicidade humana e expresso em suas múltiplas dimensões de sociabilidade. Dos tipos de conhecimento (empírico, filosófico, religioso, etc), o científico é aquele produzido com base em “conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos” (Gamboa, 2008, p. 53). O rigor de sua produção, então, visa a garantir que outras pessoas, neste caso, outros pesquisadores, consigam alcançar os mesmos resultados seguindo igual percurso de pesquisa.

Cientes da necessidade de garantir a cientificidade de nosso EC, utilizamos as quatro etapas propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), como arcabouço de diretrizes para a elaboração dos procedimentos específicos desse EC e, principalmente, como modelo para registro das informações coletadas. Dessa forma, partimos dessa base, que foi adaptada e aprimorada de acordo com as necessidades da pesquisa, visto que, conforme o objeto de estudo, foi sendo mais bem delineada, ou seja, quanto mais nos aproximamos de sua concretude, ainda que em um estágio inicial de pesquisa, estivemos mais adensados para rever os procedimentos de pesquisa e planejar os que ainda seriam executados.

Este capítulo visa, então, a descrever o percurso de produção do estado de conhecimento sobre o estágio de Pedagogia em Escolas de Governo e a discutir seus resultados. Essa primeira parte abordou nossa abordagem conceitual a respeito do EC e a opção pelo embasamento no arcabouço teórico de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). No próximo tópico, trataremos sobre os procedimentos iniciais; os eixos e os descritores de pesquisa; e a utilização das plataformas e estratégias de pesquisa. Nos tópicos finais detalharemos os conhecimentos levantados acerca de cada eixo de pesquisa.

¹³ As quatro etapas são: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

2.1 MOVIMENTOS INICIAIS: CRITÉRIOS DE PESQUISA E PRIMEIROS RESULTADOS

Com o estado do conhecimento sobre o estágio de Pedagogia, em ambientes não escolares, objetivamos a seleção de trabalhos científicos que nos ajudassem a conhecer elementos pertinentes à temática e, dessa forma, nos aproximasse do objeto estudado: as vivências das estagiárias.

Iniciamos esse movimento de busca por adensamento¹⁴, pela realização de testes ao longo de seis meses, de janeiro a julho de 2023¹⁵, período em que buscamos corrigir e aprimorar as estratégias definidas, os descritores, os eixos temáticos, as tabelas de organização e a apresentação dos resultados, mas não apenas isso, pois durante esse laboratório de aprendizagens, aprendemos um pouco mais sobre a utilização das bases de dados, sobre o dimensionamento dos descritores para ampliação de resultados, as formas de pesquisa mais adequadas a cada plataforma, as opções de filtros, dentre outros.

Na definição dos descritores e nos exercícios de pesquisa em torno deles, entendemos que eles figuram como um dos pontos centrais dessa fase do EC, uma vez que, a partir da delimitação e posterior desenvolvimento, conseguimos também qualificar os eixos desse EC. Mas o que é um descritor? Compreendemos que é um conjunto de palavras ou até mesmo uma única palavra que expressa um certo recorte temático que conduz à identificação de trabalhos nesse escopo.

Os descritores, conjunto de palavras (ou palavra) que associadas expressam o tema pesquisado, foram formulados com base no *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased), que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é “um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos relacionados entre si, com base em uma estrutura conceitual previamente estabelecida da área de educação” (Inep, 2023). Trata-se, dessa forma, de conceitos e termos compartilhados entre os profissionais da educação e que, portanto, podem ser utilizados como descritores ou palavras-chave das pesquisas e trabalhos.

No Brased levantamos os seguintes termos: Educação Corporativa, Estagiário, Estágio profissional, Curso de Pedagogia, Atividades Educativas Não-Escolares. Antes de adotá-los, ampliamos o leque de possibilidades realizando combinações desses termos – como “Educação Corporativa Estágio” e “Estágio Não-Escolar” – e testamos a viabilidade do uso nas plataformas

¹⁴ Adensamento porque o EC, não é demais destacar, busca sintetizar conhecimentos sobre o tema de pesquisa e, dessa forma, possibilita aproximação à concretude do objeto de pesquisa.

¹⁵ Os dados coletados no período de testes e durante o EC foram organizados prioritariamente em planilha do *Software Microsoft Excel*.

de busca para sondar o retorno de cada um. Com isso, percebemos que a pesquisa por descritores com mais de três palavras (“estágio de pedagogia em escola de governo”) limitou a inclusão de trabalhos vinculados ao objeto, devido a seu detalhamento. Além disso, muitos trabalhos que tratavam sobre o tema não foram identificados durante as buscas pelos descritores elaborados com base nos termos levantados no Brased, pois não os citavam.

Esses resultados iniciais também embasaram a decisão por dividir a pesquisa em dois eixos temáticos, cada um com um conjunto de descritores específicos: Eixo I – Estágio Não Escolar, descritores “estágio não-escolar”, “estágio não escolar” e “estágio espaços educativos”; e Eixo II – Estágio Corporativo, descritores “estágio corporativo”, “estágio empresarial”, “estágio empresa”, “estágio educação corporativa”, “estágio escola de governo” e “estágio escola superior”.

Ficamos com nove descritores, três no Eixo I “Estágio Não Escolar” e seis no Eixo II “Estágio Corporativo”. Em nenhum dos eixos os descritores contêm a palavra “Pedagogia”, porque durante o laboratório percebemos que sua utilização limitou o número de trabalhos listados, como também o de selecionados, o que nos levou a elaborar descritores mais amplos. No Eixo I utilizamos termos como “escolar” ou “espaços educativos” para compor os descritores, e os resultados das pesquisas referiram-se a estágio nas licenciaturas e na Pedagogia, o que colaborou para que as buscas estivessem dentro de um recorte temático pertinente.

No Eixo II, o mais específico e, também, aquele que guardou relação mais imediata com o objeto de pesquisa, utilizamos mais descritores na tentativa de encontrar trabalhos que estivessem classificados de diversas formas. A pesquisa por “estágio empresa”, por exemplo, resultou em trabalhos que não estavam dentro do foco de interesse, porém com essa medida visamos aumentar a possibilidade de identificação de pesquisas pertinentes. Reiteramos que, apesar de termos nos aventurado em buscas que não se limitaram apenas a resultados específicos sobre estágio de Pedagogia¹⁶, traçamos esse percurso intencionalmente com base nos resultados oriundos dos testes prévios e com o intuito de superar o dilema acerca do baixo número de trabalhos identificados.

Dessa forma, com a definição dos eixos Estágio Não Escolar (I) e Estágio Corporativo (II), fomos de uma busca mais ampla (I) para uma mais aproximada ao nosso objeto (II). Com essa estratégia pretendemos situar esta temática no contexto de estudos educacionais e ao mesmo tempo dar ênfase à especificidade do objeto estudado.

¹⁶ Embora esses resultados tenham sido diversos, selecionamos apenas trabalhos sobre estágio de pedagogia em ambiente não escolar.

Em relação às bases de dados de pesquisa por trabalhos, selecionamos duas bases iniciais: o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD)¹⁷ da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁸ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). O CTD (CAPES) e a BDTD (Ibict) cumprem função semelhante ao sediar trabalhos *stricto sensu*, porém percebemos que, apesar de usarmos os mesmos descritores em ambas as plataformas, as pesquisas retornavam trabalhos diferentes, por exemplo, alguns não foram identificados na CTD (CAPES) e outros apenas nela. Isso nos levou a utilizar essas bases de forma complementar, começando pelo BDTD, pois esta nos pareceu mais completa quanto às opções de busca, para em seguida agregar os trabalhos encontrados na CTD e que não foram identificados na busca anterior.

Ademais, sentimos a necessidade de aumentar o número de bases consultadas nas pesquisas, tendo em vista que, como será detalhado mais à frente, encontramos poucos trabalhos. Assim, ampliamos as buscas para incluir periódicos do tipo artigo completos e relatos de experiência, publicados em revistas ou anais de eventos, depositados no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)¹⁹, que em português equivale a Biblioteca Eletrônica Científica Online, na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)²⁰ da CAPES e no Google Acadêmico²¹. A figura abaixo apresenta as principais características desse Estado do Conhecimento.

¹⁷ O CTD (CAPES) é o portal brasileiro oficial, vinculado ao Ministério de Educação (MEC), e que visa sediar dissertações e teses nacionais.

¹⁸ O BDTD (IBCT) também é uma biblioteca de dissertações e teses, mas diferente do CTD (Capes), ela “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes” (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2024) nas IES do Brasil.

¹⁹ O SciELO é uma biblioteca online que agrega revistas científicas brasileiras.

²⁰ A CAFe agrega a base de dados de instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

²¹ O Google Acadêmico é uma ferramenta para busca de artigos, livros e outros tipos de textos disponibilizados online.

Figura 1 – Estado do Conhecimento



Fonte: elaborado pela autora.

Utilizamos, desse modo, cinco diferentes portais cujos campos de pesquisa – como as opções de filtragem e de delimitação dos descritores pesquisados – e suas respectivas configurações diferiram entre si. Para dirimir essa questão, criamos estratégias de pesquisas (a combinação de descritores, operadores booleanos e utilização de filtros) específicos para cada portal, detalhamento que é apresentado no Apêndice A. Apesar de em cada plataforma termos adotado estratégias específicas, nos orientamos em todas elas por critérios gerais que delimitam a ênfase de nossas buscas e o recorte escolhido.

Findo os testes, esse EC ficou assim caracterizado: abarca teses e dissertações sediadas no CTD da CAPES e na BDTD do Ibtct, bem como periódicos (artigos e relatos de

experiência)²² disponibilizados no SciELO, CAFE da CAPES e no Google Acadêmico, produzidos no período de 2013 a 2022 (10 anos), em língua portuguesa²³, sobre o estágio de Pedagogia em ambientes não escolares.

A seleção, organização, leitura e análise dos trabalhos identificados ocorreu por meio de dois movimentos²⁴:

Quadro 2 – Movimentos para elaboração do Estado do Conhecimento

Movimentos	Descrição	Detalhes
1º movimento	Identificação e registro de trabalhos nos seguintes eixos: I - Estágio Não Escolar II - Estágio Corporativo	• Trabalhos: dissertações, teses e artigos • Bases de dados: - CTD (CAPES) e BDTD (Ibict) - SciELO, CAFE e Google Acadêmico • Recorte temporal: 2013 a 2022 • Idioma: língua portuguesa • Critérios de inclusão: descritores de cada eixo + curso de Pedagogia • Critérios de exclusão: trabalhos listados após a 5ª página de resultados, considerando 20 resultados por página • Forma de seleção: leitura do título, resumo e palavras-chave • Forma de registro: Tabela Bibliografia Anotada
2º movimento	Leitura, análise e síntese dos trabalhos	• Leitura, análise e síntese dos trabalhos que enfocam o estagiário nos três eixos.

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, selecionamos os trabalhos pela leitura do título, do resumo e das palavras-chave e, quando necessário, lemos trechos buscando entender do que se tratavam, além de selecionar aqueles que se relacionavam aos eixos de pesquisa. Para o registro e organização dos

²² Foram incluídos em nossa revisão, após o período de testes iniciais, na tentativa de ampliarmos o escopo de trabalhos identificados.

²³ O idioma dos trabalhos restringiu-se à língua portuguesa, dado as especificidades do objeto de pesquisa, que trata tanto do curso de pedagogia na realidade brasileira, bem como do formato específico do estágio aqui realizado.

²⁴ Optamos por chamá-los de movimento porque não foram realizados de forma linear, nem tampouco são estanques. Sem contar que não são etapas, ocorrem de forma simultânea. Apenas realizamos essa distinção para fins de elucidação dos movimentos realizados para elaboração desse EC.

achados nos baseamos na proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) quanto à bibliografia anotada.

Localizamos três dissertações e duas teses na BDTD (Ibict), totalizando três trabalhos, todos vinculados ao Eixo I. No CTD (CAPES) não identificamos nenhum novo trabalho que já não tivesse sido selecionado na BDTD (Ibict). Em nenhuma das plataformas encontramos trabalhos sobre o Eixo II. Vejamos mais detalhes na tabela abaixo em que sintetizamos o quantitativo de trabalhos encontrados por eixo e por descritor.

Quadro 3 – Levantamento de dissertações e teses

Eixos	Descritores	BDTD (Ibict)				CDT (CAPES)			
		Dissertações		Teses		Dissertações		Teses	
		Lista	Seleção	Lista	Seleção	Lista	Seleção	Lista	Seleção
Eixo I	estágio não escolar	53	1	20	2	5	0	3	0
	estágio não escolar	1	0	3	0	5	0	3	0
	estágio espaços educativos	1	0	0	0	0	0	1	0
Eixo II	estágio corporativo	4	0	2	0	1	0	0	0
	estágio empresarial	2	0	0	0	3	0	1	0
	estágio empresa	8	0	2	0	3	0	6	0
	estágio educação corporativa	0	0	0	0	1	0	2	0
	estágio escola de governo	0	0	0	0	2	0	0	0
	estágio escola superior	0	0	0	0	0	0	1	0
Total		50	1	27	2	20	0	17	0

Fonte: elaborado pela autora.

No tocante à pesquisa pelos artigos²⁵, no Google Acadêmico identificamos sete, na plataforma CAFE identificamos dois e no SciELO nenhum. Novamente, todos os dez trabalhos trataram sobre o Eixo I:

Quadro 4 – Resumo de levantamento de artigos

Eixos	Descritores	CAFe		SciELO		Google Acadêmico	
		Lista	Seleção	Lista	Seleção	Lista	Seleção
Eixo I	estágio não escolar	34	2 ²⁶	0	0	4890	5
	estágio não escolar	263	0	45	0	4850	0
	estágio espaços educativos	85	0	0	0	10800	2
Eixo II	estágio corporativo	39	0	0	0	195	0
	estágio empresarial	93	0	3	0	600	0
	estágio empresa	652	0	25	0	1650	0
	estágio educação corporativa	2	0	0	0	26	0
	estágio escola de governo	33	0	0	0	9	0
	estágio escola superior	269	0	11	0	541	0
Total		1470	2	84	0	23561	7

Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, selecionamos 12 trabalhos que abordam o estágio de Pedagogia em ambiente não escolar. Embora tenhamos envidado esforços para diversificar a forma de pesquisa por trabalhos do Eixo II, não conseguimos localizar nenhuma dissertação, tese ou artigo que abordasse a nossa temática dentro do recorte definido. Esse levantamento total pode ser conferido no Apêndice B.

²⁵ Recordamos que, conforme apontado no quadro 2, lemos os trabalhos presentes até a quinta página da pesquisa, considerando 20 trabalhos por página. Isso se deu porque percebemos que os trabalhos sobre o tema pesquisado estavam presentes apenas nas primeiras páginas de busca, restando às demais, trabalhos que não continham os descritores e/ou que não estavam relacionados ao tema pesquisado.

²⁶ Um trabalho foi retirado da lista de selecionados, pois apesar de enunciar a abordagem de três estágios (educação infantil, ensino fundamental e espaço não escolar) não distinguiu, quando da discussão teórica e análise dos dados, sobre qual estágio se referia. Dessa forma, apesar de informar que se trata do objeto deste EC, não o aborda efetivamente.

O primeiro movimento do EC resultou, principalmente, na constatação da ausência de trabalhos acadêmicos, dentro dos critérios definidos, sobre o estágio de Pedagogia em Escolas de Governo. Não obstante, os trabalhos do Eixo I colaboraram na compreensão do estágio em ambiente não escolar. Para fazer a análise, realizamos nova leitura dos 12 trabalhos focando a introdução, a metodologia e a conclusão. Este conteúdo será abordado no próximo tópico.

2.2 O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O ESTÁGIO DE PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES DE 2013 A 2022

Os 12 trabalhos selecionados para esse EC estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 5 – Trabalhos levantados

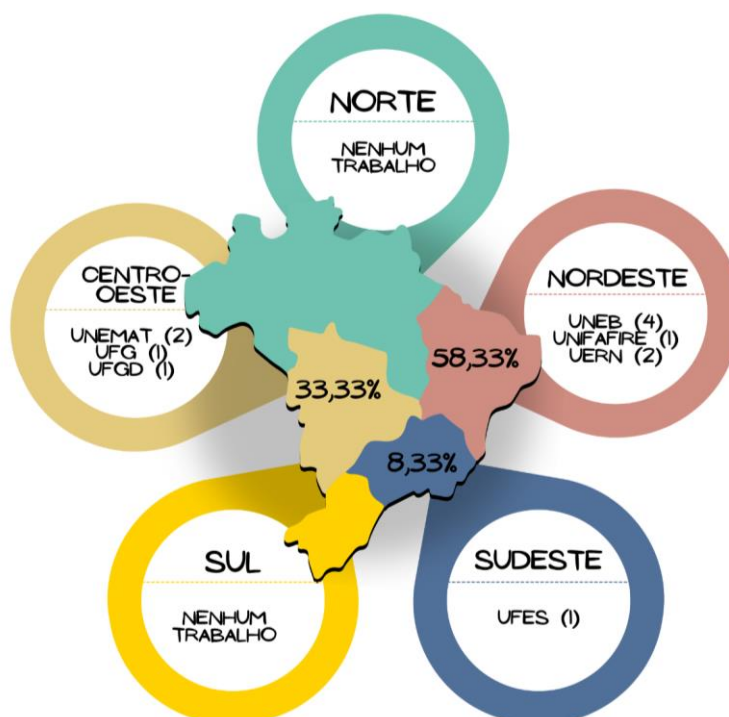
Nº	Ano	Trabalho	Autoria principal	Título
1	2016	Artigo	Maria Eliza Nunes de Oliveira (UERN)	Estágio supervisionado III: o pedagogo em espaço não escolar
2	2016	Artigo	Debora Dalila da Silva A. Santiago (UERN)	O estágio supervisionado III na UERN e as ações educativas nos espaços não escolares
3	2017	Artigo	Vanessa Gabassa (UFG)	O estágio não convencional e suas contribuições à formação docente
4	2017	Tese	Ana Lúcia Pereira (UNEB)	O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo
5	2019	Tese	Rosalva Pereira de Alencar (UNEMAT)	Estágio curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares: a construção de saberes docentes nos cursos de pedagogia da UNEMAT
6	2020	Artigo	Ana Lúcia Nunes Pereira (UNEB)	O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares: contribuições para a formação inicial de pedagogos
7	2020	Artigo	Pedro Paulo Souza Rios (UNEB)	Estágio docente em espaços não escolares: narrativas de formação no curso de Pedagogia

Nº	Ano	Trabalho	Autoria principal	Título
8	2021	Artigo	Maria Cavalcante da Silva (UNIFAFIRE)	Ressignificando saberes e práticas docentes: uma experiência de estágio obrigatório em espaço não escolar
9	2021	Artigo	Tiago dos Santos Rodrigues (UNEMAT)	Estágio curricular supervisionado VI: um relato de experiência sobre as TIC's em um espaço não escolar
10	2022	Artigo	Bruna Santos Aguiar (UNEB)	Vivências com a terceira idade: uma experiência de pesquisa e estágio não escolar
11	2022	Artigo	Erick Carlos da Silva (Ufes)	Educação não formal e comunitária: um relato de experiência no Centro de Atendimento Psicossocial de São Mateus - ES
12	2022	Dissertação	Fláubertt Odevanir Couto Barth (UFMS)	A Formação de pedagogos para atuar na educação não escolar nos cursos de licenciatura em pedagogia da UFMS: o estágio e a prática

Fonte: elaborado pela autora.

A figura a seguir ilustra as regiões em que os trabalhos se distribuíram.

Figura 2 – Trabalhos por região brasileira



Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, esses 12 trabalhos podem ser distinguidos em 2 teses, 1 dissertação e 9 artigos, dos quais, 4 são relatos de experiência (nº 8, 9, 10 e 11)²⁷. Os estudos foram elaborados no seio das seguintes IES: quatro na Universidade do Estado da Bahia (UNEB); dois na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); dois na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); um na Universidade Federal de Goiás (UFG); um na Faculdade Frassinetti do Recife (UNIFAFIRE); um na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); um na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Além da Região Nordeste figurar neste Estado do Conhecimento como a localização em que mais trabalhos foram produzidos, nela se encontra a Universidade do Estado da Bahia, que foi a IES que concentrou o maior percentual de estudos selecionados (33,33%). Nos parágrafos abaixo trataremos sobre os trabalhos selecionados.

Oliveira, Silva e Nascimento (2016), realizaram pesquisa bibliográfica e de campo acerca dos desafios e descobertas da atuação do pedagogo em ambientes não escolares, envolvendo sete estagiários que estavam realizando a disciplina Estágio Supervisionado III, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Cada estagiário esteve em um local específico:

Gestão escolar, Brinquedoteca, Biblioteca Ambulante e literatura nas escolas (BALE), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) (Oliveira; Silva; Nascimento, 2016, p. 3).

Gestão escolar foi tratada pelas autoras como um ambiente não escolar, entretanto, trata-se de uma das formas de atuação do professor dentro da escola, ou seja, no contexto escolar. Destaca-se nesse trabalho a acentuação da relevância da Pedagogia Social como “alternativa de educação nos espaços não escolares” (Oliveira; Silva; Nascimento, 2016, p. 8), voltada para os diferentes segmentos populacionais que não são atendidos pelos processos de escolarização formal. Junto a isso, o pedagogo é referenciado como educador e agente social. Os autores concluíram que o pedagogo que deseja atuar em ambientes não escolares precisa se apropriar desses locais e que o estágio foi uma “oportunidade ímpar” (Oliveira; Silva; Nascimento, 2016, p. 10) para os estudantes de Pedagogia, por propiciar que conhecessem outros locais de atuação além da sala de aula.

²⁷ Por meio dos relatos de experiência tivemos contato com as articulações teóricas dos estagiários(as) em torno de suas experiências em ambientes não escolares. Consideramos que, nesses casos, os próprios autores consistiram nos sujeitos da pesquisa, pois discorreram sobre suas vivências em ambientes não escolares, muitas vezes tecendo relações com as respectivas IES e referenciais teóricos.

O trabalho de Santiago e Ferreira (2016) também se vinculou ao Estágio Supervisionado III, da Universidade do Rio Grande do Norte, porém, dessa vez, a pesquisa enfocou a perspectiva de quatro professores supervisores dessa disciplina e teve a finalidade de analisar como eles organizam suas ações junto aos discentes. Baseou-se na abordagem qualitativa com análise dos cronogramas de trabalhos desses docentes e aplicação de questionário semiestruturado. Desse modo, aponta que os professores consideram desafiador e ao mesmo tempo necessário o estágio nesses espaços. Por um lado, os desafios tocam na não assimilação da temática por parte dos professores, que acabam “não se aprofundando em discussão com os alunos” (Santiago; Ferreira, 2016, p. 9), e por outro, nas formas de organização do estágio em ambientes tão diversos. Outro ponto de interesse é que da carga horária de 165 horas dessa disciplina o cronograma de execução prevê a divisão em “aulas teóricas e aulas práticas” (Santiago; Ferreira, 2016, p. 10). Disso, o tempo reservado para as atividades realizadas especificamente nos ambientes não escolares resulta em 36,36% da carga horária total.

Gabassa, Elias e Giroto (2017) analisaram as experiências de 20 estagiários que realizaram o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em dois ambientes não escolares: o Circo Laheto e a Sociedade Espírita Trabalho e Esperança (SETE). Após análise dos relatórios de estágio elaborados ao longo do semestre por eles, as autoras sintetizaram categorias, das quais destacamos uma: “b) elementos diferenciadores (comparados com a escola) encontrados no campo de estágio” (Gabassa; Elias; Giroto, 2017, p. 412). Para os estudantes a principal diferença consistiu na forma com que as crianças são tratadas, para eles, no circo e na SETE, esse público é abordado com mais “respeito, diálogo autonomia, inclusão” (Gabassa; Elias; Giroto, 2017, p. 421). Outra diferença é que nessas experiências foram considerados os saberes populares no ensino de conteúdos escolares, como a matemática, resultando em êxitos. O número de discentes atendidos por cada educador também é menor do que nas escolas, ponto considerado bastante positivo. O estágio também foi considerado positivo por possibilitar a constatação da relação entre teoria e prática.

Em seu artigo, Pereira e Feldmann (2020)²⁸ analisam o estágio e suas contribuições para a formação inicial de pedagogos por meio de pesquisa bibliográfica, observação e entrevista semiestruturada. Seus sujeitos de pesquisa foram 30 estudantes e 5 docentes coordenadores do estágio, todos vinculados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ela discute que esse estágio específico, o não escolar, assume a ênfase na formação humana que “significa assumir

²⁸ Este trabalho é um recorte da tese de Pereira (2017), a qual também faz parte desse EC.

um processo de formação comprometido com as lutas sociais mais amplas que vêm se travando no interior da sociedade” (Pereira; Feldmann, 2020, p. 20), considera que, portanto, ele precisa estar alicerçado nessa perspectiva humanizadora. Diferente de Gabassa, Elias e Giroto (2017), a estudiosa constatou que a articulação da teoria e da prática continuaram como um grande desafio, pois o “período do estágio ainda é visto como o momento em que a prática acontece” (Pereira; Feldmann, 2020, p. 21).

Rios (2020) também buscou compreender as contribuições desse tipo de estágio para a formação dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. Para tal, elegeu o método narrativo (auto)biográfico para analisar as narrativas de três discentes feitas ao final da disciplina de estágio não escolar. Cada um dos sujeitos de pesquisa atuou em um local diferente, que foram: pediatria de um hospital público, associação comunitária e grupo cultural para jovens. O autor considera que nos três casos estudados o estágio provocou os discentes a se darem conta do contexto social em que estavam vivendo tais experiências, de modo que isso contribuiu para que eles conhecessem ainda mais o papel do pedagogo em ambientes não formais. Ele enfatiza que nas narrativas a teoria e a prática aparecem como elementos indissociáveis.

A partir daqui abordaremos os quatro relatos de experiência selecionados. Esses relatos possibilitam que acessemos as próprias articulações teóricas dos(as) estagiários(as) acerca das vivências no estágio em ambiente não escolar.

No relato de experiência de Silva, Silva e Arruda (2021), as autoras realizam pesquisa bibliográfica para embasar a reflexão sobre as experiências vividas na Fundação Centro de Educação e Comunicação Social do Nordeste (CECOSNE) durante o estágio curricular da Faculdade Frassinetti do Recife. Para elas o estágio é o momento precípuo para vinculação da teoria, oriunda da formação acadêmica, às experiências profissionais que têm questões postas pela prática. Nessa experiência, elas procuram propiciar o senso crítico e reflexivo de seus discentes, elementos que foram reiterados e que permitem desvelar a relevância dada a esse ponto, sobre a sexualidade. Concluíram que a experiência em ambiente não escolar serviu como “exercício de reafirmação [...] como profissionais da educação” (Silva; Silva; Arruda, 2020, p. 56).

O trabalho de Rodrigues *et al.* (2021), vinculado à Universidade do Mato Grosso (Unemat), inclui junto do relato da experiência do estágio não escolar, ocorrido no CRAS, o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) nesse espaço. Os autores entendem que a atuação do educador social é de “extrema importância” (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 4), pois no desenvolvimento de ações educacionais pode trabalhar com aspectos políticos e sociais de

modo a despertar o senso crítico dos sujeitos da comunidade (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 4). Concluem que o estágio não escolar possibilita “maior flexibilidade, com relação à organização de tempos e espaços” (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 8), e que as TICs são uma oportunidade à construção de situações de aprendizagem significativas.

O estágio de Aguiar, Benevides e Pereira (2021) também foi vivenciado em um CRAS enquanto eram alunas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Situam a experiência vivida no bojo da educação não formal que, para elas, ocorre no mundo da vida fora do ambiente escolar, e caracterizam o pedagogo como um educador social que é um “mediador ou animador de um grupo, é o que promove o diálogo... planeja as atividades” (Aguiar; Benevides; Pereira, 2021, p. 3). Salientaram que o estágio com o grupo de idosos gerou muitas aprendizagens, dentre as quais passaram a conceber a profissão como tão importante como as demais. Apesar de abordar as vivências, as autoras não conceituaram ou definiram seu entendimento acerca disso.

Silva e Morila (2022) relatam o estágio ocorrido no Centro de Atendimento Psicossocial/Álcool e Drogas (CAPS/AD), que vivenciaram quando matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação em Contextos não Escolares na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nessa disciplina o objetivo era a “atuação do pedagogo como educador social e a elaboração de projetos sociais” (Silva; Morila, 2022, p.2). Para eles, uma das principais contribuições desse estágio em seus percursos formativos foi o desenvolvimento de planejamento educacional no CAPS.

Em sua dissertação, Barth (2022) objetiva analisar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) organizam o “Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar” (Barth, 2022, p. 8). Para alcançar esse objetivo realizou pesquisa qualitativa (exploratória e descritiva), com aplicação de questionários e realização de entrevistas. Em seu levantamento bibliográfico o autor salienta que encontrou apenas dois trabalhos *stricto sensu* sobre o estágio em ambiente não escolar, os mesmos que também encontramos. Ele aponta que as atuações nos espaços não escolares estavam pautadas na educação social; que para os discentes das disciplinas de estágio não escolar, os supervisores lidam como o plano de intervenção como algo “prático aplicacionista” (Barth, 2022, p.247).

A tese de Pereira (2017) investigou as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A abordagem do trabalho foi qualitativa e contou com pesquisa bibliográfica e documental, assim como com entrevista

semiestruturada realizada com 30 estagiários e 5 professores supervisores de estágio. A autora salienta que “o currículo que se propõe a trabalhar com o estágio em espaços não-escolares deve ser pensado na perspectiva da práxis” (Pereira, 2017, p. 160), apesar de os dados terem apontado que há um distanciamento da teoria e da prática nas atividades realizadas no estágio. Junto a isso, conclui que não há consistência nas discussões acerca do conceito de educação não escolar, no âmbito da UNEB, e que esse estágio foi uma possibilidade de ação educacional voltada para a formação humana.

Alencar (2019) visou compreender o estágio e a práxis educativa em espaços não escolares no contexto da formação inicial, por meio de pesquisa qualitativa, que incluiu coleta de dados por meio de observação participante e entrevista com professores e estagiários. Como resultado produziu três dimensões analíticas: o processo de instrumentalização teórico-prática, em que o estágio contribuiu para a formação da identidade profissional; a prática pedagógica desses estagiários, que foi enriquecida pela (re)construção de saberes durante o estágio; as reflexões dos estagiários com elementos relacionados à ampliação de perspectivas de atuação e contribuições para a formação.

A nova leitura dos trabalhos, e respectiva análise, possibilitou que depreendêssemos algumas articulações entre eles e, com isso, sobressaltaram-se as características dos ambientes não escolares e a forma com que a unidade teoria-prática foi abordada.

Como vimos, os estágios foram realizados em ambientes diversos, desde organizações privadas sem fins lucrativos a espaços públicos, quais sejam: Fundação Centro de Educação e Comunicação Social do Nordeste (CECOSNE); Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); Centro de Atendimento Psicossocial/Álcool e Drogas (CAPS/AD); Gestão escolar; Brinquedoteca; Biblioteca Ambulante e literatura nas escolas (BALE); Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); Associação Atlética Banco do Brasil (AABB); Circo Laheto; Sociedade Espírita Trabalho e Esperança (SETE); pediatria de um hospital público.

Esses espaços não escolares consistiram em experiências não formais de educação, por não seguirem uma estruturação da educação formal, conforme diretrizes do MEC, nem tampouco visarem substituir as aprendizagens realizadas em sala de aula. Tratou-se de ambientes em que a formação humana era abordada em relação às suas múltiplas possibilidades e, por isso, não se restringia à aprendizagem dos conteúdos escolares.

No que se refere à contribuição para a formação acadêmica da realização do estágio em ambientes não escolares, Pereira e Feldmann (2020) e Rios (2020) informam que a diversidade de ambientes de atuação amplia as possibilidades formativas dos discentes, uma vez que estes

passam a estar em mais espaços da comunidade e a aprender mais sobre as diferentes necessidades educacionais presentes ali. Sobre esse aspecto social, Pereira e Feldmann (2020) reforçam que esse estágio pode e deve estar baseado na humanização dos estagiários e dos demais sujeitos envolvidos. Humanização, aqui entendida, no sentido de desenvolvimento coletivo de capacidades humanas que estão para além da aprendizagem de conteúdos curriculares tradicionais.

Os trabalhos agregam mais elementos na caracterização do pedagogo como mediador de ações formativas, também em espaços não escolares, com o intuito de desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas. Cumpre enfatizar que não identificamos trabalhos sobre o sujeito estagiário e sua atuação em EG, portanto, apesar das especificidades educacionais dos ambientes não escolares analisados, nos trabalhos selecionados, não se aproximarem das EGs – pois estas, por exemplo, destinam-se à qualificação para o trabalho em órgãos públicos e podem assumir traços da educação formal e da não formal –, a caracterização sobre o papel fundamental do pedagogo também se aplica a esse ambiente (Cruz; Melo, 2021), afinal, entendemos que o trabalho tem sentido humanizador.

Nessa esteira, em que a formação é direcionada para outras dimensões do desenvolvimento humano integral, muitos trabalhos (Alencar, 2019; Rodrigues *et al.*, 2021; Silva; Morila, 2022; Aguiar; Benevides; Pereira, 2021) abordam o educador social como uma figura de destaque nos ambientes não escolares e ressaltam que esses locais de estágio ampliam as possibilidades formativas do estagiário para além da sala de aula. As estagiárias e os estagiários dessas pesquisas estiveram, assim, com adultos, idosos, adolescentes e crianças, em locais bastante diferentes entre si, que fizeram jus ao desenvolvimento de saberes para dar conta das demandas que surgiram dos diferentes ambientes e dos sujeitos que fizeram parte dos processos educacionais.

A necessidade de constante aprimoramento é uma característica do trabalho docente, dessa forma entendemos que os conhecimentos intrínsecos aos diferentes locais de trabalho se integram aos conhecimentos docentes, estes são a base de atuação por proverem os(as) estagiários(as) com os fundamentos para reflexão sobre sua prática, para direcionamento do seu trabalho conforme seus pressupostos teóricos, para organização didático-pedagógica das ações propostas, para estabelecimento de relação interpessoal com observação das dimensões socioemocional e cognitiva, para avaliação da formação e do desenvolvimento das pessoas envolvidas, etc.

Essa discussão sobre os saberes docentes e aqueles oriundos das especificidades dos locais de trabalho trazem à baila a questão da relação entre a formação propiciada nas IES e o

trabalho realizado nos ambientes não escolares. Barth (2022), ao trazer elementos sobre suas próprias experiências no estágio, considera que um problema a longo prazo é que os futuros pedagogos não teriam “conhecimentos necessários para sua práxis educativa” (p. 16), porque a formação inicial era insuficiente no que se refere à “formação para ações em Educação Não Escolar (p. 16)”. Outros estudos também apontaram o distanciamento do que se aprende nas IES para o que é exigido dos estagiários (Gabassa; Elias; Girotto, 2017; Pereira; Feldmann, 2020; Oliveira; Silva; Nascimento, 2016; Santiago; Ferreira, 2016; Pereira, 2017).

Pereira (2017) faz uma ressalva que dialoga com essa crítica, destacando que apenas a disciplina de estágio em ambientes não escolares não é suficiente para preparar para a atuação, pois o currículo como um todo deve articular elementos teórico-metodológicos, “histórico-antropológicos, sócio-filosóficos e psicopedagógicos da educação popular e da educação-pedagogia social” (Pereira, 2017, p. 119). Dessa forma, a autora enfatiza que o currículo:

[...] que se propõe a trabalhar com o estágio em espaços não escolares deve ser pensado na perspectiva da práxis, ou seja, currículo tomado como uma construção política e crítica do conhecimento que se supõe um processo de construção de significado e que reconheça como construção social (Pereira, 2022, p. 160).

Em sua tese, Alencar (2019) apresenta três elementos para embasar sua defesa em torno do estágio como um momento de exercício da práxis pedagógica:

A partir dessa acepção, indagamos: o que torna o estágio o lugar de articulação da teoria e da prática? O primeiro elemento é a intencionalidade de que a ação pedagógica cumpra a função social e cultural de aprendizagem, que está revestida de compromisso ético, político e pedagógico com a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O segundo elemento, necessário à realização da atividade educativa emancipadora, diz respeito à participação e ao engajamento de todos os participantes na busca de produção, apropriação e/ou resignificação dos saberes imanescentes à formação. Por sua vez, como terceiro elemento, temos as interações intersubjetivas que se constituem na prática pedagógica e que requerem um sujeito consciente de sua realidade social, produtor de reflexões acerca das necessidades educativas percebidas nos diferentes espaços e, sobretudo, engajado politicamente com a comunidade em que atua, em busca de enfrentamento dos problemas de toda ordem existentes na prática educativa (Alencar, 2019, p. 65).

Dessa forma, os trabalhos salientaram que há uma separação entre a teoria e a prática, mas também enfatizaram que o estágio é um momento oportuno para a vivência da unidade teoria-prática (Gabassa; Elias; Girotto, 2017; Rios, 2020; Pereira; Feldmann, 2020).

No próximo capítulo, abordaremos os pressupostos materialistas histórico-dialéticos que nos direcionam no intento de apreensão da essência do objeto desta pesquisa: as vivências das estagiárias de Pedagogia que atuam em um tipo de ambiente não escolar específico, as Escolas de Governo. Buscaremos, também, elucidar as relações entre o objeto e os procedimentos, estratégias e técnicas propostos para o seu estudo.

3 O MÉTODO PARA APREENSÃO DA ESSÊNCIA DO OBJETO ESTUDADO

Entendemos método com base em Marx, em sua teoria geral do ser social e, por conseguinte, em suas elaborações acerca do método científico. Apesar de ele não ter escrito “nenhuma obra específica sobre a problemática do método científico” (Tonet, 2013, p. 70), em seus trabalhos há fragmentos que tratam sobre essa questão, principalmente em “O método da Economia Política (1857-1858)”, também conhecido como “A introdução de 1857”. O método de Marx é produto de no mínimo 15 anos de estudo e dedicação à elaboração teórica, em que durante suas investigações, progressivamente foi determinando seus elementos centrais “para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social” (Netto, 2011, p. 19).

Marx não visou criar algo novo com base em abstrações generalizantes e hipóteses da realidade descoladas da sua materialidade, desde o início ele teve como fundamento de suas elaborações teóricas a “herança cultural de que era legatário” (Netto, 2011, p. 18). Nesse sentido, embora nos anos iniciais após seu doutoramento ele ainda estivesse elaborando as bases da sua teoria social, dado sua rigorosa compreensão acerca do mundo, ele já buscava se adensar culturalmente como meio de se aproximar de seu objeto de pesquisa. Ele não descartou os conhecimentos produzidos historicamente até ali, ao contrário, ele se apropriou deles de forma crítica, examinou seus fundamentos, condicionamentos e limites produzindo uma “re-elaboração crítica do acúmulo intelectual realizado a partir do Renascimento e da Ilustração” (Netto, 2011, p. 18).

Dentre as linhas de conhecimento que contribuíram para esse adensamento intelectual do autor, destacam-se a filosofia alemã, em especial os trabalhos de Hegel e Feuerbach; a economia política inglesa, com Smith e Ricardo; e o socialismo francês de Owen e Fourier (Netto, 2011). Seus estudos encorpam a partir do contato com o texto “Esboço de uma crítica da economia política” do jovem empresário industrial e teórico Friedrich Engels (1820-1895). O confronto com as formulações sobre a economia política tecidas por Engels, a partir de 1844, contribuiu para que Marx adentrasse de vez nos estudos da economia política (Netto, 2020). Quanto mais ele se apropriou dos conhecimentos desse campo, mais suas pesquisas fincaram raízes na análise da sociedade burguesa.

Dessa forma, o problema central das pesquisas de Marx, das quais se ocupara por cerca de 40 anos de sua vida, torna-se “a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (Netto, 2011, p. 17). Durante o estudo desse objeto de pesquisa tão complexo, e segundo suas exigências ético-políticas, ele foi apreendendo o movimento de produção dessa realidade e, com isso, o método de conhecimento

das leis fundamentais e constitutivas do real pelo pensamento (Frigotto, 1989, p. 79). O intuito de Marx era conhecer essa sociedade como meio para transformá-la, ele foi um revolucionário, sua teoria visava, em consequência disso, a transformação radical da sociedade burguesa.

Essas décadas de elaboração teórica também foram marcadas pela sua participação ativa em processos político-revolucionários, os quais são intrínsecos a sua compreensão transformadora da realidade social e a sua teoria social. Para Marx, na medida em que volta suas elaborações para a prática social transformadora, concebendo os seres humanos como determinados e determinantes nas realidades em que se inserem, movimento próprio do seu materialismo histórico-dialético, a ação no plano político constituía um rol de possibilidades de transformação da realidade (Santana, 2019). Para ele a realidade precisava ser compreendida como “atividade humana sensível”, pois “é na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [Diesseitigkeit] de seu pensamento” (Marx, 2020b, p. 66).

Com esse breve preâmbulo sobre a trajetória de Marx, buscamos reiterar que a teoria social de Marx tem pressupostos teórico-metodológicos fincados na realidade concreta que baseia/fundamenta/subsidia as abstrações e a reprodução, no plano ideal, de si mesma. Afinal, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47).

Para Marx a dialética é a forma de ser da realidade, existe independente da subjetivação humana, é a “ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano” (Gadotti, 1988, p. 19), “é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1969, p. 32). Conforme Frigotto (1989), a dialética está situada nessa realidade que é histórica, processual e em constante movimento “sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1989, p. 75). Marx partiu da aparência da realidade, de sua concretude, de sua forma imediata. Para chegar à verdade, à essência do real, a realidade deve ser examinada, sistematizada, mas também negada, pois é insuficiente para sua apreensão:

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso (Marx, 2020b, p. 71).

Falso porque é insuficiente para compreender a essência da realidade. Se partirmos da aparência do concreto e nela permanecermos, não chegaremos às dinâmicas que no movimento dialético constituem, naquele momento histórico, aquele dado fenômeno estudado. Marx complementa:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Marx, 2020b, p. 71/72).

O concreto é a síntese de múltiplas determinações. Mas sua aparência não nos permite captar essa complexidade, pois se apresenta aos homens, num primeiro momento, “como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade” (Kosik, 1969, p. 10). Essa representação do real, dada pela experiência prática vivenciada na cotidianidade, difere da sua essência, de sua lei. Por meio da pesquisa, avança-se da representação do real à sua essência.

Na pesquisa, é necessário utilizar a razão, a faculdade cognitiva de abstração, para, com base nessa realidade sincrética, perquirir os processos que a constituem, o vínculo entre eles, as relações e mediações. Para Tonet (2013), a abstração

antes de ser uma operação lógica tem um caráter ontológico. Isto significa que a abstração é algo que se realiza na própria realidade. É nela que se estabelecem as diferenças, as semelhanças e as articulações entre os diversos momentos que a compõem. O processo lógico de abstração, quando realizado adequadamente, nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade (Tonet, 2013, p. 120).

Desse modo, apesar do objeto ter existência independente do sujeito, a ação do sujeito não é meramente contemplativa da realidade, no sentido de espelhá-la passivamente em sua mente de forma mecanizada. O sujeito é ativo e “deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de imaginação” (Netto, 2011, p. 24) para apreender a estrutura do objeto, indo além da sua aparência. O sujeito, então, precisa se adensar, se enriquecer intelectualmente dos conhecimentos produzidos, de examinar a realidade em suas particularidades e diferentes formas de desenvolvimento para entender as conexões existentes entre o objeto e a realidade em que se insere.

Entretanto, até minha razão é insuficiente para, isolada da realidade, apreender seu movimento real, pois o real “é sempre mais complexo do que a teoria (ou as teorias) que busca(m) explicá-lo” (Hungaro, 2008, p. 87). Por isso, adensada das determinações perquiridas,

retorno à realidade (faço o caminho de volta) para compreendê-la em sua concretude. Em suma, partimos do concreto que é mais complexo e “buscamos suas determinações as mais simples” (Netto, 2011, p. 44), para então retornar adensados dessas determinações e apreender a essência do concreto. Nesse movimento, partimos do nosso objeto concreto (as vivências das estagiárias) para então buscar suas determinações face à totalidade²⁹ (Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo), para em seguida fazer o caminho de modo inverso, partindo dessas determinações e mediações que nos adensaram intelectualmente e que possibilitam sínteses mais sofisticadas do objeto, retornamos ao concreto, para então nos aproximarmos mais da apreensão do movimento real de sua constituição.

Busca-se uma ascensão do imediato ao mediato, por meio da abstração, com ponto de partida e de chegada na realidade social. De um lado uma realidade sincrética, confusa, enganosa, de outro uma realidade síntese de múltiplas determinações apreendidas por meio da abstração:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatez, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (Kosik, 1969, p. 30).

Esse é o movimento de elaboração teórica a que o método engendra. A teoria é, segundo Marx, uma modalidade de conhecimento, a qual tem a propriedade de consolidar o movimento dialético na apreensão da essência do objeto. Se a teoria é o conhecimento expresso pela reprodução ideal do real, então ela captura, no plano do pensamento, as dinâmicas e estruturas do objeto estudado, pois para Marx o “ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 2020b, p. 104). O objeto de pesquisa independe do

²⁹Quanto mais me adenso, quanto mais conheço as determinações do meu objeto de pesquisa, mais refinada é minha aproximação a sua essência. A totalidade vai além do somatório das determinações que constituem o concreto, a soma de partes não constitui um todo articulado, mas as suas relações e mediações, suas interconexões, essas sim, configuram a totalidade dialética.

sujeito pesquisador para existir, ele tem existência objetiva, “a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (Netto, 2011, p. 23).

O método pode ser descrito, desse modo, como a relação que o pesquisador estabelece com o objeto, durante a pesquisa, visando ascender da aparência à essência, de modo a apreender a dinâmica e processo de constituição do real, em outras palavras, “mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (Netto, 2011, p. 22). No caso de um objeto social do campo educacional, como o desta pesquisa, em que nos preocupamos em apreender as vivências das estagiárias de Pedagogia que atuam em EG, a adoção das categorias antológicas da teoria social de Marx é indispensável. Trata-se da totalidade, contradição, mediação e historicidade. Estas, além de estarem presentes no real, constituindo sua riqueza e complexidade, possibilitam sua apreensão (Cury, 1987).

A totalidade constitui a síntese de incontáveis processos que se articulam em níveis diferentes de relações mediadas por outros processos, ela é uma complexidade em que o conhecimento verdadeiro de um fenômeno implica o conhecimento das suas determinações, do contexto mais amplo em que se insere (Cury, 1987). Esse vínculo entre as determinações que imbrica processos e dinâmicas do real inclui totalidades de menor ou maior grau de complexidade, mais ou menos complexas (Netto, 2011). Kosik (1969) sintetiza a totalidade como “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (Kosik, 1969, p. 35), e é essa estrutura, apreendida em suas partes e respectivas relações, que permite a aproximação à essência do fenômeno estudado. Ele complementa:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1969, p 35/36).

Dessa forma, ao tratarmos da educação a consideramos como um fenômeno histórico e socialmente determinado, o qual está engendrado em uma dada totalidade, cuja constituição é produzida na mediação entre outras totalidades. Tomar as vivências das estagiárias como objeto de estudo, nesse sentido, é buscar apreender a essência dessas vivências face ao contexto mais

amplo em que se situam e se conectam no movimento de serem determinadas por mediações dialéticas e de as determinarem. Por isso, as vivências não podem ser compreendidas sem que desvelemos as determinações a que se articulam, o contexto histórico de abertura do campo pedagógico escolar ao ambiente não escolar, as mudanças e disputas em torno do curso de Pedagogia, as perspectivas formativas das EGs, as relações que a estagiária realiza entre sua formação e tudo o que vivencia nas EGs pelo e no estágio, etc.

O movimento da realidade, que marca sua característica de constante inacabamento e possibilidade de transformação, se dá pela contradição existente entre “todas as coisas materiais e espirituais” (Gadotti, 1988, p. 26), inclusive no interior das totalidades e entre elas. A contradição se dá pela interação permanente dos opostos, cuja existência e compreensão é indissociável dessa relação contraditória, dinâmica e em constante movimento (Triviños, 2019). Acerca disso, Gadotti³⁰ explica que “os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real” (Gadotti, 1988, p. 26). Conforme Netto (2011):

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe a pesquisa descobri-las (Netto, 2011, p. 57).

A educação como um meio de humanização, em seu sentido de formação omnilateral, como um instrumento de luta e emancipação, não serve ao capitalismo que, para se reproduzir, utiliza de uma educação minorizada, torcida contra sua função ontológica, que aliena e marginaliza. Aqui reside uma das grandes contradições de nosso tempo e que perpassa todos os objetos de pesquisa do campo educacional. Dessa forma, as contradições movimentam a produção e reprodução do real e estão presentes em todas as relações, desde as mais simples às mais complexas, o que faz com que busquemos apreender a totalidade de nosso objeto e suas conexões com as totalidades mais amplas do campo educacional.

Totalidade e contradição são dimensões diferentes, mas indissociáveis, do processo dialético de constituição do real, nesse bojo, a mediação, outra categoria ontológica, se refere às relações que vinculam e conectam os elementos integrantes do concreto. Assim, ela conecta, vincula, estabelece relação entre “momentos diferentes de um todo” (Cury, 1987, p. 42), entre as totalidades. Dessa forma, a aparência do real muitas vezes não revela as mediações que o

³⁰ Para ele a contradição é a essência da dialética (Gadotti, 1988).

constituem, pois estas podem ser imediatas, diretas à percepção ou mediatas, associadas a cadeias mais amplas de articulação:

(...) não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela postura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como unidade do diverso (Netto, 2011, p. 58).

O movimento histórico aponta para o desenvolvimento da realidade, bem como possibilita considerá-la em um dado período em que suas determinações são apreendidas em relação ao contexto do momento analisado. Cury (1987) explica a mediação em conexão com a história:

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (Cury, 1987, p. 43).

Entendemos que para chegarmos à verdade sobre o objeto estudado teremos que tomá-lo em sua historicidade, na totalidade de determinações que o constitui, na dinamicidade do movimento transformador da realidade, o qual é contraditório e, por isso mesmo, dinâmico. Cabe ressaltar que todo e qualquer estudo materialista histórico-dialético que trate da educação deve perscrutar as relações que seu objeto estabelece com totalidades mais amplas, dentre as quais a própria educação e o trabalho, posto que este é determinante das relações sociais estabelecidas no decurso do processo histórico de humanização, e aquela figura como um meio de aprender a ser:

A educação é uma atividade humana e tem em si uma proposta política orientadora e construtora de um projeto de sociedade. Esses fatores constroem formas de pensamentos reveladores e fomentadores da consciência. Entretanto, assim como a consciência, a realidade é que constrói o pensamento (Rocha; Hypolito, 2020, p.4).

Desse modo, a tríade Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo representa ricas totalidades, que não restringem ou esgotam as múltiplas determinações da realidade, mas permitem nos aproximarmos do objeto estudado, por meio do método que nos orienta. Nada obstante, nas próximas partes, deste capítulo de fundamentação metodológica, detalharemos a metodologia desta pesquisa, sobre os pressupostos dos núcleos de significação e, por fim, examinaremos o *locus* de pesquisa.

3.1 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Nesta proposta metodológica, respaldamo-nos em Cury (1987), Frigotto (1989), Gadotti (1988), Kosik (1969) e Netto (2011), em relação aos pressupostos marxistas que nos embasam acerca da realidade; Vigotski (2018, 2020), indispensável para a compreensão da relação entre sentido e significado, assim como da sua Psicologia Sócio-Histórica; Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), as quais elucidam o caráter dialético expresso no movimento objetivo-subjetivo intrínseco à proposta de análise, por meio dos núcleos de significação, além de pormenorizarem os procedimentos para tal. Também nos embasamos em Pádua (2002) e Triviños (2019), no tocante às técnicas e estratégias de pesquisa.

A metodologia abarca o conjunto de procedimentos, estratégias e técnicas que operacionalizam a pesquisa, viabilizando o alcance dos seus objetivos. Ela é definida em estreita articulação com o objeto de pesquisa, pois é “a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (Netto, 2011, p. 53). Como é do objeto que se manifesta a necessidade de utilização deste ou daquele procedimento, com fulcro em sua materialidade, buscaremos ir aprimorando a metodologia proposta.

O objeto aqui abordado perpassa os campos de estudo da formação inicial e do trabalho docente, em razão do estágio de Pedagogia ser um momento em que a pedagoga em formação vivencia diferentes experiências no local de trabalho, junto a profissionais com formações e carreiras distintas, ao mesmo tempo que está se profissionalizando em curso de graduação em âmbito universitário. Nessa esteira, o sujeito que se buscou pesquisar é a(o) estagiária(o) que cursa Pedagogia e realiza o estágio em Escolas de Governo de quaisquer dos três poderes, da esfera federal, sediadas no Brasil.

Esta pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa e caracteriza-se como um estudo descritivo, o qual visa compreender o objeto de estudo por meio da análise da totalidade em que se insere, das determinações que o complexificam. Esse tipo de estudo não inclui apenas a “coleta, ordenação e classificação dos dados” (Triviños, 2019, p. 110), exige, pois, exame da realidade estudada, em suas partes face ao todo, das inter-relações estabelecidas, dos processos de sua constituição, e somente assim, ela poderá ser realmente conhecida³¹. Para tal, realizamos pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

³¹ Aqui nos aludimos ao sentido expresso por Marx acerca da teoria, modalidade de conhecimento em que há a reprodução ideal do real, sua reelaboração no plano da mente. A apreensão do real se dá pela aproximação a sua essência.

A pesquisa documental foi uma etapa inicial desta pesquisa, entretanto, não se restringiu a ela, posto que foi realizada durante todo o seu desenvolvimento, pois conforme fomos nos aproximando do objeto, tivemos mais elementos para entender suas determinações e, assim, qualificar nossa relação com os possíveis conhecimentos em produção. Esse movimento fez jus, então, ao retorno constante aos subsídios selecionados para adensamento sobre a realidade estudada, por um lado para expandi-los – no sentido de incluir aqueles que ainda não compunham o rol – e por outro para compreendê-los de forma mais refinada.

Durante a pesquisa documental examinamos um rol de legislações, diretrizes e outros documentos sobre o curso de Pedagogia, o estágio e as Escolas de Governo, de modo a adensarmos sobre o contexto histórico, seu desenvolvimento, contradições e mediações face ao objeto. Esses documentos foram buscados nos sítios eletrônicos oficiais das Escolas de Governo, para coleta de diretrizes e orientações acerca de seu funcionamento; da sociedade civil organizada, como é o caso da Anfope, para coleta de memórias, atas e demais documentos sobre a concepção do curso de Pedagogia; do Ministério da Educação, para coleta de leis, resoluções, diretrizes e respectivos pareceres³²; etc.

O roteiro de entrevista elaborado (Apêndice C) contemplou três eixos temáticos: I – Mediações entre o curso de Pedagogia e o campo de estágio; II – Concepções sobre formação e trabalho docente; III – O estágio. As questões foram dispostas aleatoriamente com o intuito de favorecer que os sujeitos entrevistados resgassem mais vivências ao longo da entrevista e comentassem de forma mais detalhada cada ponto perguntado, ainda que já tivessem citado alguma vivência acerca do tema discutido. Optamos por não incluir questões atinentes ao perfil das estagiárias (idade, raça, nome da EG e IES, etc), com a finalidade de manter o anonimato das participantes e, assim, dirimir a possibilidade delas serem identificadas pelas respectivas chefias. Esse procedimento foi adotado para prevenir retaliações e deixá-las mais confortáveis para expressarem suas vivências, que em duas situações, envolveram assédio e perseguição.

3.1.1 Identificação dos sujeitos participantes

A amostra de sujeitos de pesquisa foi aleatória, eles foram buscados principalmente nas escolas de governo mapeadas por Cruz e Melo (2021) e Silva Júnior (2023). Inicialmente, entramos em contato com 22 EGs, por meio de e-mail (Apêndice D), e por telefone, nos casos

³² Consideramos pertinente a inclusão do exame dos pareceres porque neles contêm mais subsídios das concepções e argumentações teóricas que encorpam as legislações finais.

em que detínhamos o contato de profissionais que conhecemos e que trabalham nesses ambientes. A lista de EG pode ser verificada no Apêndice E.

Desse movimento, obtivemos retorno da Cefor, da Ence, da EAGU e da EJUD10 informando que não havia estagiários(as) de Pedagogia no órgão. Obtivemos retorno positivo da Enap, da ENADPU e do ILB. Apesar de termos entrado em contato com EG de todo o país, recebemos retorno apenas de EG com sede em Brasília. Esse dado coaduna com a análise de Schabbach e Ramos (2024) que mapearam 234 EGs que se concentravam principalmente “em Brasília, nos estados da Região Sudeste e no Paraná e Rio Grande do Sul” (p. 571).

Na medida em que fomos identificando os sujeitos pesquisados, explicamos os objetivos da pesquisa, com destaque ao seu caráter ético e, conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)³³ da UnB, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F). Durante as entrevistas, utilizamos a técnica de busca ativa em que contamos com a colaboração dos próprios sujeitos na indicação de outros que poderiam participar da pesquisa.

Dessa forma, no final de quase quatro meses, no período de 23 de agosto a 16 de dezembro de 2024, conseguimos realizar seis entrevistas com estagiárias, do sexo femininos, em três diferentes EG, confirmando que a característica do perfil dos discentes participantes da pesquisa refletiria a composição dos egressos de Pedagogia, que é formado majoritariamente por mulheres (Gatti, 2010). Cada entrevista foi gravada mediante a autorização das estagiárias a fim de que nenhuma informação fosse perdida. Posteriormente, as gravações foram transcritas por meio da Plataforma Transkriptor³⁴. Tanto as gravações como as transcrições consistiram no material utilizado para análise das vivências. Mas o que são vivências? E como ocorre a análise por meio dos núcleos de significação? Dedicaremos-nos a essas questões na sequência.

3.1.2 Análise das vivências por meio dos núcleos de significação

O sujeito desta pesquisa é a estagiária que cursa Pedagogia, em instituições de educação superior públicas ou privadas, e está realizando o estágio, curricular ou não obrigatório, em Escolas de Governo. Como descrevemos anteriormente, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) constitui o referencial teórico-metodológico que mediará nossa relação com o objeto, com seu movimento histórico-dialético de vir a ser. Esse movimento ininterrupto se expressa

³³ Vide sítio eletrônico: <https://www.cepchs.unb.br/>

³⁴ Disponível em: <https://app.transkriptor.com/dashboard>

pela subjetivação da realidade material concomitante à objetivação da subjetividade do sujeito que se produz e reproduz nesse sentido.

Em virtude disso, adotamos a categoria “vivências”, do russo *perijivânie*, a qual se articula aos pressupostos do MHD e se insere no âmbito da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) de Vigotski, que “também baseia-se nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético” e concebe o “homem como um ser sócio-histórico” (Cardoso, 2020, p. 39). Toassa (2009) analisa que essa categoria é desenvolvida ao longo das obras de Vigotski, com ponto de partida no sentido usual do idioma russo, o qual designa situações de vida profundas, marcantes” (Toassa, 2009, p. 273). Em um primeiro momento de elaboração teórica, “vivência” é utilizada pelo autor para se referir “tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno, passíveis de simbolização e tomada de consciência” (Toassa, 2009, p. 274), com forte caráter emocional.

Na “Quarta aula. O problema do meio na pedologia”, Vigotski traça de forma aprofundada suas formulações a respeito da categoria:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionadas desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p. 78).

Com essa abordagem amadurecida, a vivência abrange o vínculo emocional, porém é mais ampla:

As vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções, implicando em que o sujeito é a parte do mundo, é influenciado por este (...) **designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível**, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos (Toassa, 2009, p. 61, grifo nosso).

A vivência torna-se unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e idéias, ou ao mundo externo (...) A lógica empregada é dialética, pois observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se tanto como objeto no meio, como se nega como algo coincidente com o que o rodeia, como com outros homens, afirmando suas relações com as condições particulares encontradas. A nova idéia de vivência abrange, na teoria histórico-cultural, vários tipos de estado da consciência e de intensidade existencial – pois **se trata simplesmente da relação interior da consciência com o meio, generalizável na linguagem, e não um estado psicológico especial**. Embora implique também as dinâmicas profundas da personalidade e do discurso, não se relacionam apenas às situações de grande impacto emocional (Toassa, 2009, p. 278/279, grifo nosso).

Essa delimitação conceitual assume papel central neste trabalho na medida em que enfatiza a unidade entre a realidade objetiva e a subjetivação dessa materialidade pelo sujeito (Cardoso, 2020). Para Vigotski a unidade é a menor parte que conserva propriedades concretas ao mesmo tempo em que não perde “as propriedades inerentes à totalidade” (Vigotski, 2020, p. 397). O desenvolvimento da categoria vivências, como uma unidade, é um salto analítico que permite considerar tanto o meio em que o sujeito de pesquisa está imerso, como também o modo individual pelo qual é impactado pelo contexto social.

Fundamentados no método que nos pressupõe relação específica com o objeto estudado, consideramos que a subjetividade é produzida na relação com a realidade concreta, que sintetiza múltiplas determinações, as quais mediam o desenvolvimento humano. A vivência, então, pode ser entendida como uma unidade dialética:

A vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (Toassa; Souza, 2010, p. 771).

Devido a essa constituição da vivência, optou-se por enfocá-la em lugar de tratar das experiências, as quais “podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa (...) podem no máximo evocar uma lembrança (...) o sujeito, ao longo da vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência” (Marques; Carvalho, 2014, p. 43). Entendemos que a experiência remete ao acúmulo (ou não) de situações vividas pelo sujeito.

Diferente disso, entendemos que a vivência é a unidade entre a subjetivação da realidade e sua objetivação, portanto, é o modo singular como o sujeito, em interação com o meio, subjetiva essa realidade e, em consequência disso, relaciona-se com ela por meio de sua objetivação. Todavia, essa unidade subjetivação-objetivação não é mecânica no sentido do sujeito não se dar conta da significação desse processo. Ela é um processo interno de subjetivação-objetivação significativa para o sujeito que acarreta em alterações na sua relação e interação com o meio.

Em síntese, a vivência³⁵ expressa a unidade dos elementos externos/objetivos e internos/subjetivos que se articulam em síntese dialética significativa/marcante para a história,

³⁵ Devido a essa constituição da vivência, optou-se por enfocá-la em lugar de tratar das experiências, as quais “podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa (...) podem no máximo evocar uma lembrança (...) o sujeito, ao longo da vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência” (Marques; Carvalho, 2014, p. 43).

desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos de pesquisa. Logo, não se trata da soma desses elementos, mas de um movimento totalizante que se sintetiza na vivência. Com efeito, o foco da coleta de dados esteve sobre o sujeito de pesquisa, buscando apreender suas vivências, ou seja, como ele vivencia o meio, como o contexto de estágio em EG é vivenciado e influencia em sua constituição enquanto pedagogo em formação.

A metodologia de análise de dados elegida, em consonância com o referencial adotado, consiste nos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015) que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica. Seu objeto de estudo é o sujeito histórico que é compreendido “quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas do mesmo” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 37892). A proposta de análise não se restringe a uma técnica descritiva da aparência do real, mas visa a imergir nas múltiplas determinações que sintetizam e explicam a realidade, considerando, então, que o objeto estudado é uma parte que expressa uma totalidade dialética, rica e complexa:

O esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo-interpretativo, partir do empírico, mas superá-lo. Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308).

A dimensão histórico-dialética dos núcleos de significação perpassa “a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 37893) e, por consequência, a forma como a pesquisa é direcionada no movimento de apreensão da realidade. Significação é conceituado pelos autores (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015) com base nos conceitos de sentido e significado formulados por Vigotski (2020), o qual define o significado como uma “zona mais estável, uniforme e exata” do sentido de uma palavra, que é “sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa” (Vigotski, 2020, p. 465):

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (Vigotski, 2020, p. 398).

O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável (...) O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (Vigotski, 2020, p. 466).

A significação é produto histórico-social que articula o significado e o sentido, que só podem ser tratados “de modo não dicotomizado, numa relação de constituição mútua, em que um não é sem o outro, mas um não é o outro” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 37895). Dessa forma, conforme os autores, a significação constitui uma unidade de análise composta pelo significado social e pelos sentidos atribuídos pelo sujeito de pesquisa.

Conforme o trabalho de Aguiar, Soares e Machado (2015), a análise das vivências por meio dos núcleos de significação seguiu as etapas “Levantamento de pré-indicadores”, “Sistematização de indicadores” e “Sistematização dos núcleos de significação” que:

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, e sim que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (Aguiar; Soares, Machado, 2015, p. 37893).

Desse modo, a metodologia de análise elegida alinha-se com o método que orienta esta pesquisa. No próximo capítulo trataremos sobre o *locus* de pesquisa, a fim de caracterizar, de modo geral, esse ambiente não escolar e contribuir para a compreensão dos núcleos.

4 O LOCUS DE PESQUISA

Entendemos, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho, que a aproximação às vivências das estagiárias se dá pelo aprofundamento dos conhecimentos sobre as determinações que se imbricam nesse objeto. O *locus* de pesquisa, nesse contexto, é o ambiente não escolar que catalisa as vivências de estágio que buscamos compreender.

Sua conceituação, ainda hoje, permanece imprecisa, devido à multiplicidade de tipos de organizações e instituições que abarca. Ranzini e Bryan (2017), analisam cinco diferentes modelos de escolas de governo³⁶, que resumimos no quadro abaixo:

Quadro 6 – Cinco modelos de escolas de governo

Modelo de EG	Ambiente	Objetivos
Escola de Governo	Governamental	Formar servidores alinhados aos interesses Governamentais
Instituição de Ensino Superior	Acadêmico	Ofertar ensino superior na área de Administração Pública
Universidade Corporativa	Público/Privado com fins lucrativos	Promover o ensino de competências de acordo com o planejamento estratégico da organização
Organização não governamental	Privado com ou sem fins lucrativos	Preparar cidadãos, profissionais, gestores, servidores, dentre outros, para compreender e intervir no setor público
Fundação partidária	Partidos políticos	Formar e qualificar diferentes atores políticos

Fonte: elaborado pela autora com base em Ranzini; Bryan (2017).

Observa-se que esses modelos têm diferentes objetivos relacionados à formação de atores para o serviço público, uma vez que se vinculam a múltiplos ambientes e, por consequência, respondem às necessidades e interesses dos respectivos setores sociais. Isso implica em propostas formativas que também são diversificadas e transitam entre a formalidade e a não formalidade, incluindo, inclusive, características dos ambientes escolares³⁷. Na análise

³⁶ Optou-se por utilizar a expressão em letras minúsculas como referência a amplitude de modelos abarcadas. Quando a expressão for utilizada com as iniciais em maiúsculas, Escola de Governo (EG), tratará do primeiro modelo discutido por Ranzini; Bryan (2017), que se refere às Escolas de Governo do ambiente governamental, organizadas e mantidas com recursos públicos.

³⁷ Conforme o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar abrange a educação básica e a educação superior. Portanto, conforme essa lei, as instituições de educação superior também compõem a educação escolar.

dos autores, todos esses modelos compartilham o objetivo de promoção da profissionalização do serviço público, diferenciando-se, principalmente, pela “variedade de espaços em que inserem, a diversidade de destinatários, os objetivos perseguidos e a amplitude de formas de atuação” (Ranzini; Bryan, 2017, p. 434), respondendo, assim, às demandas de formação.

Dos cinco modelos, iremos nos ater às Escolas de Governo (EG) que se distinguem de outras organizações e/ou instituições promotoras da formação de servidores pelo vínculo com o estado e, em virtude disso, pela origem pública dos recursos que consiste na sua principal fonte de financiamento. Como discorrido ao longo deste trabalho, as Escolas de Governo que constituem o *locus* desta pesquisa são a Enap, o ILB e a ENADPU, abaixo caracterizadas:

Quadro 7 – Escolas de governo do locus de pesquisa

Nome	Data	Estatuto/Regimento
Escola Nacional de Administração Pública (Enap)	1986	Decreto nº 10.369, de 22 de maio de 2020 (Brasil, 2020), alterado pelo Decreto nº 12.300, de 6 de dezembro de 2024 (Brasil, 2024)
Instituto Legislativo Brasileiro (ILB)	1997	Ato da Comissão Diretora nº 14, de 2022 (Senado Federal, 2022)
Escola Nacional da Defensoria Pública da União (ENADPU)	2005	Resolução nº 226, de 6 de agosto de 2024 (Defensoria Pública da União, 2024)

Fonte: elaborado pela autora.

A Enap foi instituída por meio do Decreto nº 93.277, de 19 de setembro de 1986. Segundo seu atual estatuto, aprovado por meio do Decreto nº 10.639, de 2020, e alterado pelo Decreto nº 12.300, de 2024, ela tem a finalidade de “promover, elaborar e executar programas de capacitação de recursos humanos para a administração pública federal” (Brasil, 2024, art. 1º). Com vistas a isso, tem uma série de incumbências, dentre as quais ressaltamos:

I - **coordenar, elaborar e executar os programas de desenvolvimento de pessoal civil do Poder Executivo federal**, com vistas à inovação e à modernização do Estado, de forma a aumentar a eficácia e a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos; II - ofertar cursos à distância destinados ao desenvolvimento profissional dos agentes públicos, por meio de plataforma tecnológica compartilhada; III - **elaborar e executar programas de formação** inicial, de aperfeiçoamento, de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, de pós-graduação, de desenvolvimento profissional e de capacitação permanente de agentes públicos; IV - coordenar e supervisionar programas de capacitação gerencial de pessoal civil executados pelas escolas de governo da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (...) VI - **fomentar e desenvolver pesquisa**, inovação e difusão do conhecimento, prioritariamente no âmbito do Poder Executivo federal (...) (Brasil, 2024, art. 1º, grifo nosso)

O ILB foi fundado pelo Regulamento Administrativo do Senado Federal (RASf), estabelecido por meio da Resolução nº 9, de 29 de janeiro de 1997. A esfera de atuação prioritária do ILB é a legislativa, articulando-se nacionalmente com as casas legislativas para formação de servidores e desenvolvimento de conhecimento científico sobre o Poder Legislativo. No RASf vigente (2022), adotado por meio do Ato da Comissão Diretora nº 14, de 8 de novembro de 2022, são delimitadas as competências do ILB, das quais destacamos as seguintes:

(...) **gerir e executar a Política de Capacitação do Senado Federal** e o Programa de Integração e Modernização do Poder Legislativo Brasileiro (Interlegis); **conceber, formular, executar e avaliar as ações de formação**, treinamento e desenvolvimento de pessoas e equipes (...) propor Planos de Capacitação, com o apoio das demais unidades da Casa; **promover e fomentar pesquisas científicas** relacionadas ao Poder Legislativo e sua inter-relação com os demais poderes e instituições democráticas (...) (Senado Federal, 2022, grifo nosso).

A ENADPU foi criada por meio da Portaria DPGU nº 70, de 10 de junho de 2005, com atuação voltada prioritariamente para a área de direitos humanos. Seu atual regimento interno foi instituído pela Resolução nº 226, de 6 de agosto de 2024, em que consta o rol de competências, entre as quais destacamos as seguintes:

I - **implementar e gerir a Política de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal da DPU - PCDP**, observando o direcionamento estratégico institucional e o desenvolvimento de competências para a promoção da educação corporativa;
 II - implementar e gerir o macrop processo de trabalho da gestão de competências que dá suporte à PCDP, inclusive quanto a condução do processo de mapeamento das competências;
 III - **promover a educação corporativa** de defensores/as e servidores/as da DPU, adotando metodologias e estratégias que garantam a produção, a aquisição, a transferência, a disseminação, a internalização e a aplicação do conhecimento institucional coletivo;
 IV - **promover a pesquisa científica** em áreas prioritárias para a atuação da DPU (...) (Defensoria Pública da União, 2024, grifo nosso).

Tendo em vista as competências das três EG, percebemos que elas compartilham atribuições semelhantes quanto à implementação de Política de Capacitação dos respectivos órgãos, com exceção da Enap que prevê a elaboração e execução dessa política para toda a administração pública federal. Além disso, todas têm o intuito de desenvolvimento de formação para os atores públicos (servidores, colaboradores, agentes, etc.) e de fomento da pesquisa científica em suas áreas de atuação. Entretanto, elas conservam diferenças, seja em relação às áreas e esferas governamentais distintas a que se relacionam, seja sobre sua forma de atuação.

Tal é a composição variada desses ambientes, que algumas contemplam a oferta de pós-graduação credenciada pelo Ministério da Educação (MEC), como é o caso da Enap, que executa cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, e do ILB, que oferta cursos *lato sensu*, mas ainda não

realiza cursos *stricto sensu*. A ENADPU, não é credenciada junto ao MEC para oferta de cursos de pós-graduação. Direcionando a análise para a amplitude de formas de existência de EG, para além dessas contempladas em nosso *locus* de pesquisa, notamos que esses ambientes também ofertam cursos livres, executam treinamentos, capacitações, cursos de qualificação, etc, de forma que, uma mesma escola pode ofertar todos esses tipos de ações educacionais, transitando entre processos educacionais formais e não formais relativos aos ambientes escolares ou aos não escolares, caracterizando um perfil misto. Silva Júnior (2023), define que:

a nomenclatura Educação Não escolar diz respeito ao conjunto de práticas formativas organizadas em espaços sociais diversos da instituição escolar regulamentada, estando inserida num campo amplo e variado no que concerne à natureza das instituições, tendo: flexibilidade maior quanto a organização do trabalho pedagógico; menor visibilidade quanto às prescrições e regulações de poder público, como ocorre no sistema nacional de ensino; nem sempre confere títulos ou certificações (...) (Silva Júnior, 2023, p. 20).

Com fundamento nessa conceituação, neste trabalho entendemos que as EGs são, prioritariamente, ambientes não escolares, por consequência de seu atual desenvolvimento histórico em que, de acordo com Ranzini e Bryan (2017), suas formas de organização são heterogêneas. Ademais, consideramos que expressam estágios diferentes de conceituação, enquanto espaços especificamente educacionais, uma vez que, muitas delas, ainda são setores de gestão de pessoas ou recursos humanos, podendo ou não apresentar elementos como: a) credenciamento junto ao MEC para oferta de cursos; b) estrutura educacional estabelecida em organograma; c) espaço físico específico para realização de suas atividades; e d) quadro de servidores específicos de acordo com suas diferentes necessidades, etc.

Na próxima parte do capítulo, discutiremos o histórico de desenvolvimento das EGs em relação com o Novo Gerencialismo. O intuito é situar a caracterização das escolas abarcadas em nosso *locus* de pesquisa em uma totalidade mais ampla, afinal, os aspectos imediatos à compreensão, como suas competências e tipos de cursos ofertados, não revelam a essência desses locais. Na medida em que adensamos a pesquisa com elementos das determinações do *locus* de pesquisa, aprimoramos também a aproximação às vivências das estagiárias.

4.1 BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE GOVERNO COMO AMBIENTES DE FORMAÇÃO

A heterogeneidade das EGs se relaciona com sua origem histórica que se associa à formação de servidores públicos. No Brasil, essa discussão encontra-se enraizada na Revolução de 1930, quando o país passou pela transição do fim da República Velha – e suas formas de

produção, por meio das oligarquias regionais³⁸, e o início do Estado Novo sob o comando de Getúlio Vargas. Sob essa nova égide política, a reforma administrativa contemplou a criação da Comissão Especial do Legislativo e do Executivo, conhecida como Comissão Nabuco, e a sanção da Lei nº 284, de 28 de outubro de 1936, que reajustou os quadros do funcionalismo público e instituiu o Conselho Federal de Serviço Público Civil. Nos idos de 1937, com a nova Constituição, foi prevista a criação de um Departamento Administrativo que dentre suas atribuições deveria estudar as

(...) repartições, departamentos e estabelecimentos públicos, com o fim de determinar, do ponto de vista da economia e eficiência, as modificações a serem feitas na organização dos serviços públicos, sua distribuição e agrupamento, dotações orçamentárias, condições e processos de trabalho, relações de uns com os outros e com o público (Brasil, 1937, art. 67, ‘a’).

No ano seguinte³⁹, em virtude desse artigo constitucional, foi criado o Departamento de Administração Pública do Serviço Público (DASP)⁴⁰, cuja incumbência, de interesse para a compreensão do presente *locus* de pesquisa, consistia em “e) promover a readaptação e o aperfeiçoamento dos funcionários civis da União” (Brasil, 1938, ‘e’). Segundo Fernandes (2015), o DASP não abarcava a formação dos servidores, pois esta seria responsabilidade do sistema regular de ensino, principalmente do ensino superior, porém com o tempo passou a ofertar cursos de curta duração destinados aos candidatos inscritos nos concursos e aos servidores.

Devido ao grande volume por formação, que o DASP não conseguia suprir (Fernandes, 2015), e visando a aumentar as taxas de aprovação em concursos públicos, em 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), “orientada ao ensino e à pesquisa de economia e administração no Brasil” (Coelho; Lemos, 2020, p. 18). Nesse período, outras escolas de governo também são criadas:

A criação de instituições de formação de servidores públicos ocorreu de forma esparsa e setorializada, ocupando espaços não preenchidos pelo ensino superior regular. A criação de escolas e centros de formação se deu nas áreas de diplomacia, estatística e saúde, como iniciativas setoriais, destacando-se o Instituto Rio Branco (1945), a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (1953) e a Escola Nacional de Saúde Pública (1954). Ao longo dos anos que se seguiram, constituíram-se várias outras, em estados como São Paulo e Rio de Janeiro e municípios, como Curitiba (Fernandes, 2015, p. 7).

³⁸ As oligarquias da época, principalmente a paulista, cujo principal produto era o café, detinham grande influência sobre a política, a qual se curvava a seus interesses político-econômicos.

³⁹ Outro marco desse período foi a instituição do primeiro Estatuto dos Funcionários Públicos Civis, Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939, seguido por uma nova versão em 1952, e um vigente até hoje, datado de 1990, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

⁴⁰ Criado pelo Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938.

Segundo Coelho e Lemos (2020), o Instituto Rio Branco (IRBR) e a FGV são bons exemplos de modelos clássicos de EG internacionais para “formação de políticos, dirigentes públicos e da elite do funcionalismo público” (Coelho; Lemos, 2020, p. 19). O modelo estadunidense, em que o surgimento das EGs é associado às universidades, é associado à forma de composição e atuação da FGV. De outra forma, o IRBR está mais relacionado ao modelo francês, em que os centros de treinamento e desenvolvimento pertencem aos órgãos públicos.

Muito embora como consequência das reformas administrativas ocorridas, desde a década de 1930, a preocupação em torno da formação de servidores públicos tenha gradativamente aumentado, e tendo em consideração que as instituições voltadas para a formação dos servidores mesclavam características dos modelos estadunidense e francês, nesse período não houve nenhuma menção à expressão Escolas de Governo, nem nas reformas subsequentes. Somente no final dos 1980, que “a criação de uma escola de formação de quadros de carreira se inseria como iniciativa integradora dos componentes do desenho institucional da administração pública” (Fernandes, 2015, p. 10). Sendo assim, na conjuntura do Governo Sarney é concebida

uma proposta de reforma administrativa com diretrizes acerca dos recursos humanos, em que o governo enfatizou os objetivos atrelados à valorização do órgão público, avaliando o desempenho e capacitando servidores. Dentro desse contexto, surge a Escola Nacional de Administração Pública (Enap) com o objetivo de formar, aperfeiçoar e profissionalizar o servidor (Evaristo *et al.*, 2019, p. 112/113).

A fundação da Enap (1986), ocorreu “nos moldes do modelo francês de formação de carreiras, tanto no que se refere à concepção pedagógica e curricular dos cursos de formação, quanto em sua organização administrativa” (Ranzini; Bryan, 2017, p. 423). Até a criação da Enap houve várias iniciativas voltadas à formação e desenvolvimento dos servidores públicos, principalmente direcionadas à preparação para o ingresso nas carreiras públicas, elas foram desenvolvidas na esfera pública por meio de políticas que se desdobraram em iniciativas nos estados, e em âmbito nacional, como o Centro de Aperfeiçoamento⁴¹ (CA).

Também percebe-se a organização do setor privado por meio de instituições educacionais com cursos específicos para as carreiras públicas. Todavia, esses esforços não foram suficientes para consolidar um modelo de EG e de formação de servidores com

⁴¹ Durante a Ditadura Militar, o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, dispôs sobre a reforma administrativa e criou o Centro de Aperfeiçoamento (CA) que deveria atuar em articulação com o DASP. Esse órgão seria o responsável pelo estabelecimento de normas sobre “recrutamento, seleção, aperfeiçoamento e administração do assessoramento superior da Administração Civil” (BRASIL, 1967), entretanto, conforme Fernandes (2015), essas medidas não foram integralmente implementadas, o que levou à extinção do órgão em 1975.

características bem delineadas. Foi a Enap que inaugurou uma nova etapa de expansão de escolas de governo “pois, além de estabelecer um modelo de referência, fortaleceu as ações de formação e capacitação de servidores e estabeleceu conduta ativa na instalação da Rede Nacional de Escolas de Governo” (Ranzini; Bryan, 2017, p. 424).

Doze anos depois, a Constituição de 1988 é alterada por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 19, de 14 de junho de 1998, que dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, entre outros. Com essa EC é disposto que as escolas de governo visam “a formação e o aperfeiçoamento de servidores públicos” (Brasil, 1988, art. 39, parágrafo 2º). Para Coelho e Lemos (2020) essa determinação jurídico-legal incentivou a multiplicação de EGs pelo país, inclusive no âmbito dos três poderes. No Poder Executivo foram criadas escolas de gestão pública; nos Paramentos, institutos de educação legislativa; e no Poder Judiciário, universidades corporativas (Coelho; Lemos, 2020). Além disso, universidades e faculdades “(re)significaram o ensino de graduação e pós-graduação em administração, gestão e políticas públicas, originando o chamado *Campo de Públicas*” (Coelho; Lemos, 2020, p. 11).

Nota-se que a expansão das EGs ocorre num momento em que o país estava retomando o direcionamento democrático após décadas de Ditadura Militar. O contexto social, econômico e político urgia por mudanças, dentre as quais, no modelo de gestão pública. Evaristo *et al.* (2019) pressupõem que “novos modelos de gestão exigem novos modelos de formação, donde as escolas de governo emergem com um papel estratégico e estruturante” (p. 109). Ressalta-se que esse contexto de mudanças também se refere às prerrogativas de fazer o conhecimento como mercadoria, donde aumenta-se o foco na formação dos servidores.

4.1.1 Escolas de Governo no Novo Gerencialismo

A expansão das Escolas de Governo ocorre, a partir da metade final dos anos 1990, em um cenário nacional de redemocratização do país, no qual, segundo Paula (2005), havia uma crise do modo de desenvolvimento que, somada às críticas dirigidas ao autoritarismo estatal, favoreceu a consecução de um pacto neoliberal para a Reforma do Estado, ocorrida em 1995. Como uma das consequências, “o Estado enquanto ‘ente’ regulador é enfraquecido e, paralelamente, parece emergir uma ‘não-teoria do Estado’, na qual o mercado, formado por instituições e firmas, seria a instância reguladora das relações econômicas” (Mendes; Teixeira, 2000, p. 4).

As formas de administração próprias dos setores privados prevalecem sobre as especificidades da Administração Pública, com base no pressuposto de que “o privado é melhor

que o público” (Krumel; Beroldt, 2018, p. 171). Na avaliação de Paula (2005) três estratégias embasaram esse avanço neoliberal, quais sejam: “a estratégia de desenvolvimento dependente e associado; as estratégias neoliberais de estabilização econômica; e as estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado” (Paula, 2005, p. 38). A autora explica que, diante disso, a concepção gerencialista despontou como proposta adequada para superação da crise vivenciada pelo Estado Patrimonialista.

O movimento reformista brasileiro se inspirava nos modelos gerencialistas da Inglaterra e dos Estados Unidos (Paula, 2005; Dasso Júnior, 2014; Evaristo *et al.*, 2017):

Em ambos os países, o movimento gerencialista no setor público é baseado na cultura do empreendedorismo, que é um reflexo do capitalismo flexível e se consolidou nas últimas décadas por meio da criação de um código de valores e condutas que orienta a organização das atividades de forma a garantir controle, eficiência e competitividade máximos (Harvey, 1992). É importante notar que, apesar de ter se desenvolvido no contexto cultural da Inglaterra e dos Estados Unidos, o gerencialismo, bem como seu modelo de reforma do Estado e de gestão administrativa, se espalhou pela Europa e América Latina (Paula, 2005, p.37/38).

Como vemos, há várias expressões para se referir ao Novo Gerencialismo, Mendes e Teixeira (2000) citam Nova Gestão Pública (NGP) e Nova Administração Pública, que em inglês é *New Public Management* (NPM). Grischke e Hypolito (2009) e Hypolito (2011) abordam o Estado Gerencial ou Gerencialista. Dasso Júnior (2014), além desses termos, cita Administração Gerencial. Compreendemos, com base na literatura estudada (Mendes; Teixeira, 2000; Paula, 2005; Dasso Júnior, 2014; Krumel; Beroldt, 2018; Grischke; Hypolito, 2009, 2011), que todas elas têm em comum a alusão aos fundamentos gerencialistas introduzidos no Estado, entendido como ente público com poder para determinar a organização da sociedade. Em virtude disso, a Administração Pública, em seus sentidos objetivo e subjetivo, que dizem respeito, respectivamente, à atividade realizada pelo Estado e ao conjunto de “órgãos e pessoas jurídicas” que exercem a “função administrativa do Estado” (Dasso Júnior, 2014, p. 398), também se configuram como objeto do Novo Gerencialismo.

Dasso Júnior (2014) explica que historicamente o campo de estudos da Administração foi dominado pela perspectiva do setor privado e que no país a situação agrava-se, pois “embora existam diferenças marcantes entre a Administração Pública e o setor privado, a literatura brasileira, até esse momento, não contempla a existência de uma Teoria Geral da Administração Pública” (Dasso Júnior, 2014, p. 399). Para ele, “o *habitus* dos administradores (gestores) brasileiros está associado à gestão privada e não à gestão pública” (Dasso Júnior, 2014, p. 399). Esse enfoque privado também é explanado por Paula (2005), que considera que a

Administração Pública “tem uma lógica própria” (p. 47), que demanda técnicas e formação específicas.

Na contramão do desenvolvimento de *corpus* teórico próprio do campo público, as teorias que subsidiam o desenvolvimento da Administração Pública

estão associadas ao “campo” do setor privado; portanto é o mercado o espaço específico que define suas relações. A utilização dessas teorias organizacionais para balizar a Administração Pública significa reproduzir a lógica do mercado nas relações entre Estado e cidadão (Dasso Júnior, 2014, p. 400).

Por conseguinte, o autor sintetiza cinco fundamentos do Novo Gerencialismo:

a) a “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; b) o mercado é quem deve formular políticas públicas; c) os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial; d) o cidadão deve converter-se em cliente; e) a gestão deve ser apartada da política (Dasso Júnior, 2014, p. 408/409).

Essa abordagem é tratada de modo diferente, porém complementar, por Mendes e Teixeira (2000), que argumentam que o Novo Gerencialismo desloca o eixo de sua fundamentação para a teoria econômica, sem considerar, no entanto, que a ciência política é um dos pilares da Administração Pública, passando, assim, a compor uma “não-teoria do Estado” (p. 4), cujo “ataque à burocracia, evidenciado nos pressupostos do NPM, é endereçado à Administração Pública e ao Estado Burocrático” (Mendes; Teixeira, 2000, p. 4). Os autores entendem que

o sentido dado pelo Novo Gerencialismo às inovações gerenciais é a introdução, nos diversos níveis do setor público, de mecanismos de mercado e a transferência para este setor do conjunto de idéias, valores e técnicas predominantes no setor privado. Assim, associam-se baixo nível de separação público-privado e baixo grau de generalização das regras que regulam as relações entre estes setores (Mendes; Teixeira, 2000, p. 5).

A discussão sobre o papel do Estado é deslocada para uma lógica em prol do mercado, com foco no pressuposto de que ele é mais eficaz nas demandas de administração e gerência (Hypolito, 2011). O Estado passa a ser gerencial com base “na utilização de todo um conjunto de conhecimentos e técnicas de poder” próprio das empresas e organizações (Grishke; Hypolito, 2009, p. 108). Hypolito (2011) cita a possibilidade desse avanço do neoliberalismo sobre o Estado configurar “um novo período, um novo modo de vida, gerencial, de controle, mercadológico, com a privatização do público e organizado com base no ocidentalismo e no gerencialismo” (p. 62).

Em vista disso, Dasso Júnior (2014) entende que o Novo Gerencialismo objetiva “estabelecer regras prescritivas destinadas a reconfigurar a Administração Pública para que a

mesma esteja adequada ao Estado ultraliberal. É um modelo que pretende ser universal, independente das características singulares de cada país” (Dasso Júnior, 2014, p. 408). Essa busca pela eficiência estatal se deu “através das privatizações, das terceirizações, do livre mercado e da transferência de serviços públicos para o setor privado” (Krumel; Beroldt, 2018, p. 162).

No Brasil, a implantação do Novo Gerencialismo foi iniciada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), porém, o grande protagonista dessa Reforma do Estado foi o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (Krumel; Beroldt, 2018), do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Bresser viajou para a Inglaterra com a finalidade de aprofundar estudos no arcabouço teórico e vivencial daquele país, de modo a subsidiar e elaborar uma adaptação para a realidade brasileira. O resultado dessas forças e, em especial, da imersão do ministro foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, conhecido como PDRAE, que se constituiu como

ponto de partida para transformar a Administração Pública burocrática, misturada a práticas patrimonialistas, em uma Administração Pública gerencial fundamentada nos princípios da “Nova Gestão Pública” (*New Public Management*). Isso levou Luiz Carlos BRESSER PEREIRA (2002^a, p.05) a também denominar a “Reforma Gerencial de 1995” de “Reforma da Nova Gestão Pública” (Dasso Júnior, 2014, p. 396).

A Reforma Gerencial engendrada pelo PDRAE era orientada pela eficiência, eficácia e efetividade de três dimensões propostas: “a institucional-legal, compreendendo o papel do Estado e seus aspectos legais; a cultural, em que há a transformação de valores burocráticos para os valores gerenciais; e a gerencial, por meio da qual se pretendia tornar o serviço público mais eficiente” (Evaristo *et al.*, 2017, p. 110). A adoção do novo gerencialismo para organização do Estado e da Administração Pública, durante o governo FHC, que notadamente implantou medidas liberais para direcionamento político do país, conferiu um papel estruturante às Escolas de Governo, na missão de contribuir para a composição de estratégias para adoção e disseminação do Novo Gerencialismo (Evaristo *et al.*, 2017). Nesse sentido, elas “atuam na formação estratégica dos servidores que são, em última instância, aqueles que tornam possível a implantação dos modelos de gestão pública” (Evaristo *et al.*, 2017, p. 129).

No mesmo ano da EC 19/1998, por meio do Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998, é instituída a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal. Apesar de, ao longo de seus 27 artigos, o decreto citar uma única vez as EGs – ao informar que um representante das federais deverá integrar a Comissão Interministerial de

Capacitação –, no artigo primeiro, quando fala das finalidades da política, tangencia os objetivos dessas escolas. Vejamos:

- I - melhoria da eficiência do serviço público e da qualidade dos serviços prestados ao cidadão;
- II - valorização do servidor público, por meio de sua capacitação permanente;
- III - adequação do quadro de servidores aos novos perfis profissionais requeridos no setor público;
- IV - divulgação e controle de resultados das ações de capacitação;
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (Brasil, 1998).

Silva, Caramelo e Vaz (2023) explicam que esse Decreto é um marco legal da orientação formativa destinada aos servidores que, até aquele momento, eram estimulados a participar de ações de capacitação. Com o Decreto de 1998, os autores entendem que o enfoque passa a ser na formação continuada dos servidores, estruturada por uma política nacional de formação. Esse normativo é revogado pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública, também conhecida como Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP). Nessa política, o papel e as formas de atuação das EGs são mais detalhadas, tendo um tópico específico para abordagem das “Escolas de Governo”:

Art. 4º Para os fins deste Decreto, são consideradas escolas de governo as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. As escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades (Brasil, 2006b).

O Decreto de 2006 também inclui a definição dos conceitos de capacitação e gestão por competência:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição (Brasil, 2006b).

Com essa ênfase nas competências, a formação de servidores passa a ser sistematicamente alinhada aos objetivos estratégicos das instituições, priorizando ações formativas que desenvolvam os servidores para as necessidades do serviço (Silva; Caramelo; Vaz, 2023). Posteriormente, esse Decreto também foi revogado.

A nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal (PNDP), em vigência, foi instituída por meio do Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de

2019. Nela é atribuída à Enap a articulação das ações “da rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União” (Brasil, 2019b, Art. 13, I), sinalizando para o desenvolvimento do papel estratégico das EGs. No que se refere à atribuição de “uniformizar diretrizes para competências transversais de desenvolvimento de pessoas” (Brasil, 2019b, Art. 13, IV), o Decreto dispõe que essas diretrizes contemplarão “a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos” (Brasil, 2019b, Art. 13, § 2º) por meio de atividades como:

- I - o desenvolvimento continuado de servidores públicos;
- II - programas de pós-graduação, **lato sensu** e **stricto sensu**, inclusive pós-doutorado;
- III - fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação;
- IV - prospecção, promoção e difusão de conhecimento; e
- V - desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público (Brasil, 2019b, Art. 13, § 2º).

Sobre isso, duas questões são ressaltadas. Em primeiro lugar, o anseio pela uniformização de competências pressupõe a padronização ou homogeneização em esfera nacional, desconsiderando as múltiplas realidades e necessidades formativas dos servidores públicos. Nesse mesmo sentido, a PNDP estabelece como competência dos órgãos centrais a definição e revisão da grade de competências essenciais dos sistemas (Brasil, 2019b).

A outra questão é levantada por Silva, Caramelo e Vaz (2023) que chamam a atenção para a omissão das expressões, educação e formação, na nova política. No lugar delas foi empregada a palavra desenvolvimento, desarticulando a primazia da educação para a formação de servidores e expressando os valores neoliberais, que rebaixam os interesses pedagógicos em favor da ênfase administrativa. Para os autores, essa lógica

promove o empobrecimento dos objetivos e fenômenos educativos, além do desvio de foco/objeto de investimento relevantes às Políticas de Formação. Neste sentido, evidencia uma preocupação com aspectos administrativos e não pedagógicos. O destaque, aqui, foca-se numa visão redutora desta problemática, a qual não contribui para uma preparação do sujeito enquanto ser social capaz de promover intervenções significativas no seu contexto de atuação (...) (Silva; Caramelo; Vaz, 2023, p. 7).

Alves, Moreira e Puziol (2009), considerando o contexto nacional, explicam que a partir dos anos 1990, com a reestruturação do capital, foi desenvolvida uma nova Pedagogia para a formação de trabalhadores:

(...) as ferramentas para a produção e manutenção do processo de reestruturação produtiva do capital, além de novas relações no trabalho salientada acima, implicou na elaboração de um específico aparato ideológico atuante na formação profissional, intitulado de uma nova pedagogia da e para a hegemonia, ou ainda pedagogia persuasiva, que configurou suas bases nas ideologias das competências (Alves; Moreira; Puziol, 2009, p. 47/48).

Ambas as questões se relacionam, portanto, às perspectivas formativas adotadas para formação de servidores, como a Pedagogia Empresarial⁴², que se fundamenta na “ideologia das competências” (Alves; Moreira; Puziol, 2009, p. 46). Melo e Wolf (2014) explicam que ela não possui fundamentação teórica consistente e ponderam que se orienta pelo ideário capitalista, também sendo conhecida como “pedagogia do capital” (Melo; Wolf, 2014, p. 193):

Não existe nos autores estudados uma centelha de crítica ao processo de alienação, de precarização do trabalho, de exploração, enfim, processos que são típicos do capitalismo. Ao contrário, o esforço parece ser o de convencer os leitores de que o cenário das empresas e o do mercado de trabalho é um dado natural e, por isso, a única atitude correta é adaptar-se da melhor maneira possível (Melo; Wolf, 2014, p. 192).

De modo geral, nas últimas duas décadas⁴³, o papel das EGs assumiu destaque progressivo no desenvolvimento de servidores vinculado às competências necessárias para o gerenciamento estratégico das instituições e órgãos públicos, de modo a possibilitar a constante “inovação” do Estado. Eficiência, controle, racionalização são expressões que reforçam o alinhamento das políticas de formação de servidores aos interesses e exigências do Novo Gerencialismo. As EGs têm em sua origem o objetivo de aprimorar o funcionalismo público, de modo a contribuir para a maior eficiência da máquina estatal, o que colabora para que constituam fortes vínculos com as políticas de governo de cada época, de modo que as ações educacionais propostas refletem de forma mais rápida e mais enérgica as abordagens adotadas pela alta administração, assim como seus interesses, os quais vão de encontro com uma proposta formativa crítica.

Sem embargo, o trabalho de Krumel e Beroldt (2018) traz apontamentos que sugerem que a adoção de outra proposta pedagógica pode colaborar em práticas formativas reflexivas e críticas que superem o novo gerencialismo nas EGs. Os autores pesquisam a Rede Escola de Governo do Rio Grande do Sul (REG) subsidiando suas considerações na Pedagogia da Gestão Pública e Democrática, a qual tem “como principal objetivo superar o modelo gerencialista da administração pública” (Krumel; Beroldt, 2018, p. 169). Identificam que a REG

adotou práticas que auxiliam na superação do gerencialismo. Através da pedagogia da gestão pública e democrática, vem construindo canais de diálogo entre a sociedade e o governo e, através de seu modelo em rede, atinge servidores públicos em grande parte do estado do Rio Grande do Sul (...) Outro importante fator é que possui programas em consonância com a especificidade do setor público e vem formando servidores para atuarem na Administração Pública e não apenas adaptando formações da área privada (Krumel; Beroldt, 2018, p. 173).

⁴² No meio também é corrente propostas de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) e de Treinamento, Desenvolvimento; Educação (TD&E), e discussões sobre Educação Corporativa.

⁴³ Ademais, a Enap, como EG do poder executivo federal, consolidou seu protagonismo na articulação nacional com outras EGs.

Este caso salienta projetos em disputas, entre uma formação para conformação ao *status quo* e outras possibilidades antagônicas. À vista disso, defendemos que a formação de servidores é necessária, contudo, deve ser orientada para o desenvolvimento humano omnilateral, considerando a compreensão e intervenção crítica na sociedade. Este posicionamento se contrapõe à utilização da formação como mercadoria e como meio de disseminação dos princípios atinentes ao modo de produção vigente. Concebemos a formação de servidores, inserida num contexto mais amplo de formação de trabalhadores e, portanto, como meio de instrumentalização para a transformação social.

Com fundamento na literatura revisada sobre EG e no embasamento teórico-metodológico deste trabalho, verificamos que esses espaços educacionais cumprem, no âmbito das relações formativas imediatas, aos objetivos de formação inicial, capacitação, treinamento e desenvolvimento de servidores e atores para o desempenho de atividades do serviço público. Ao mesmo tempo, as EGs estabelecem, ainda, mediações com o direcionamento político do Estado, devido seu papel destacado na disseminação de valores, princípios e pressupostos neoliberais no serviço público, afinal, “os principais atores do processo de aperfeiçoamento do Estado são” os próprios servidores (Krumel; Beroldt, 2018, p. 167). Entendemos que essa temática necessita ser mais pesquisada, para aprofundamento da discussão.

Nesse cenário, repleto de lacunas investigativas, as EGs são espaços educacionais não escolares, com características mistas, porém, alinhadas aos pressupostos do Novo Gerencialismo e à configuração da atual PNDP, que propõe a uniformização de competências. Tendo em vista que os estudos de Silva Júnior (2023) e Cruz e Melo (2021) apontam que, nas EGs, os pedagogos desempenham atividades de coordenação, avaliação e planejamento, estando, assim, diretamente associados aos processos educativos desenvolvidos nesses ambientes, na parte final deste capítulo trataremos da presença desses profissionais no *locus* de pesquisa.

4.2 CARGOS EDUCACIONAIS NA ENAP, NO ILB E NA ENADPU

Como descrito anteriormente, as três EGs têm competências que as caracterizam como ambientes voltados para formação e educação para e no trabalho. Com base na análise dos editais dos últimos concursos, realizados pelas EGs ou seus órgãos superiores, e em coleta de informações nos sítios eletrônicos oficiais das três EGs, acrescidas de dados averiguados no Portal da Transparência, buscamos constatar a presença de pedagogos nesses locais. Esse movimento teve como finalidade possibilitar a compreensão sobre os cargos ocupados e

atividades realizadas, por entendermos que as estagiárias de Pedagogia, possivelmente, seriam supervisionadas por esses profissionais em atividades correlatas a esses cargos.

Analisando os três últimos concursos realizados pela Enap, nos anos de 2006, 2009 e 2015⁴⁴, identificamos que dentre as vagas ofertadas não estava previsto cargo de Pedagogo, mas sim de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)⁴⁵:

Quadro 8 – Vagas educacionais (Enap)

Ano	Cargo	Vagas	Formação exigida e atividades previstas
2006	Técnico em Assuntos Educacionais	25	Formação: Curso superior em nível de graduação, concluído. Atividades: “realizar atividades de execução qualificada, sob supervisão superior, de trabalhos pedagógicos, visando à solução de educação, orientação educacional, administração escolar, executar outras tarefas correlatas” (Ministério da Fazenda, 2006).
2009	Técnico em Assuntos Educacionais	44	Formação: Curso de ensino superior em qualquer área de formação. Atividades: O edital não menciona as atividades e/ou atribuições (Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2009).
2015	Técnico em Assuntos Educacionais	53	Formação: Curso de graduação de nível superior em qualquer área de formação. Atividades: “realizar atividades de supervisão, coordenação, programação ou execução especializada, em grau de maior complexidade, referentes a trabalhos de pesquisa e estudos pedagógicos, visando à solução dos problemas de educação, bem como de orientação e técnicas educacionais, administração escolar e educação sanitária” (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2015).

Fonte: elaborado pela autora conforme editais consultados.

⁴⁴ Os editais estão disponíveis em: <https://www.enap.gov.br/en/aceso-a-informacao/servidores>.

⁴⁵ Conforme vimos discutindo, a(o) Pedagoga(o) é a(o) profissional cujo objeto de trabalho é a educação em sua totalidade, que atua com vistas à formação humana intencionalmente organizada em face do desenvolvimento omnilateral, ou seja, nas múltiplas dimensões da potencialidade humana. Já o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais é utilizado de forma genérica tanto em relação à formação, pois por vezes não é exigida graduação sequer em licenciatura, como no que se refere à atuação, dada pela inespecificidade das atribuições educacionais que acabam incluindo com protagonismo uma gama de atividades específicas de outras áreas, como recursos humanos, logística, orçamento, administração etc. Dessa forma, enquanto o cargo de Pedagoga(o) tem formação e atuação voltadas para a educação o de Técnico em Assuntos Educacionais possibilita formações diversas, em bacharelado ou licenciatura e, por conseguinte, atuação inespecífica e generalista quanto à educação.

Em consulta realizada no Portal da Transparência⁴⁶, referente aos servidores em exercício na Enap e ocupantes do cargo de Pedagogo⁴⁷, identificamos sete servidoras, das quais duas são originalmente lotadas em outro órgão, ou seja, apenas cinco pedagogas fizeram concurso específico para ingresso na Enap. Quando pesquisamos pelo cargo Técnico em Assuntos Educacionais⁴⁸, identificamos 47 servidores, dos quais 15 são homens, o que equivale a um percentual de 31,91%. Além disso, 11 servidores estão em exercício na Enap, mas são oriundos de outros órgãos. Cientes de que a terceirização de serviços é uma realidade no serviço público brasileiro, verificamos no site da Enap⁴⁹ a lista de colaboradores terceirizados atualizada em setembro de 2024. Do total de 147 colaboradores, não identificamos nenhum ocupando cargo educacional.

Em resumo, do quadro de 54 servidores da Enap que ocupam cargos educacionais, 13 foram requisitados⁵⁰ de outros órgãos, 7 são Pedagogas e 47 são Técnicos em Assuntos Educacionais, o que aponta para a possibilidade de que 87,03% desses servidores não tenham formação especificamente em Pedagogia, haja vista que o requisito formativo para ingresso no cargo é amplo, e que em 2009 não foram delimitadas as atividades do cargo.

No contexto do ILB, não conseguimos verificar informações relativas à EG, portanto os dados que coletamos referem-se ao cenário mais amplo do Senado Federal. Ainda que esses dados não se restrinjam à EG, colaboram para a análise da distribuição dos cargos educacionais. Para tal, analisamos dois editais, referentes aos concursos de 2012 e 2022, tendo em vista que o concurso previsto para 2019 foi suspenso em virtude da pandemia de Covid-19.

O concurso de 2012⁵¹ foi realizado abrangendo vagas para os cargos Analista Legislativo, Consultor Legislativo e Técnico Legislativo. Identificamos uma vaga para o cargo de Consultor Legislativo, especialidade Assessoramento Legislativo, subárea Educação, com exigência de graduação (nível superior) em qualquer área de formação. O concurso de 2022 ofertou quatro vagas para cadastro reserva do Cargo de Consultor Legislativo, especialidade

⁴⁶ Esse Portal foi acessado por meio de link disponibilizado no site da Enap: <https://www.enap.gov.br/en/acesso-a-informacao/servidores>.

⁴⁷ Durante a pesquisa, além do termo Pedagogo, também incluímos as outras opções listadas que se aproximavam dessa busca, são elas: Pedagoga, Pedagogo-40h, Pedagogo-NS, Pedagogo I, Pedagogo – área e Proesu – Pedagogo.

⁴⁸ Para esse cargo, as variações disponíveis foram: Tec em Assuntos Educacionais, Tecnico Assuntos Educacionais, Técnico em Assuntos Educac – NI e Técnico em Assuntos Educac – NS.

⁴⁹ Página disponível em: <https://www.enap.gov.br/en/acesso-a-informacao/servidores>

⁵⁰ A redistribuição de servidores ocorre por meio de seu deslocamento para outro órgão. Nesse contexto, o servidor é requisitado quando um órgão solicita oficialmente, geralmente por meio de edital, sua redistribuição para exercício fora do órgão de origem, no qual prestou concurso e foi empossado.

⁵¹ Os dados foram coletados no site do Senado Federal: <https://www12.senado.leg.br/transparencia/rh/concursos/concursos>.

Assessoramento Legislativo, subárea Educação, para o qual o requisito formativo também foi de graduação em qualquer área.

Dessa forma, nos últimos dois concursos do órgão, que perfazem um período de mais de 12 anos, foram ofertadas apenas 5 vagas para cargo com atuação especificamente educacional, das quais apenas 1 era para provimento imediato e as demais para formação de cadastro reserva. Diante desses dados, também optamos por verificar o panorama de servidores em exercício no órgão, todavia, dos 236 servidores no cargo de Consultor Legislativo, especialidade Assessoramento Legislativo, não conseguimos identificar as subáreas de atuação para verificarmos o quantitativo de servidores ativos em cargos especificamente educacionais.

No sítio eletrônico do Senado Federal⁵² foi disponibilizada lista de quadro de servidores ativos e comissionados, atualizado em 18 de dezembro de 2024, nesse documento conseguimos ter uma maior aproximação com a composição do quadro de servidores do ILB, entretanto, não havia a informação da subárea de atuação dos Consultores Legislativos, de modo que não foi possível identificar quem ocupava cargo manifestamente educacional. No que se refere aos terceirizados⁵³, das mais de 200 funções listadas, nenhuma referiu-se explicitamente ao trabalho educacional.

Na DPU há concursos específicos para a carreira de Defensor(a) Público Federal e para a área administrativa. Até o momento foram realizados dois concursos para provimento da área administrativa, o primeiro em 2010, e o mais recente em 2015. Nesses certames não foram ofertadas vagas para Pedagogos, porém, à semelhança do ocorrido na Enap, foram previstas vagas de provimento imediato para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais:

⁵² https://www.senado.leg.br/transparencia/rh/servidores/nova_consulta.asp.

⁵³ Lista online consultada no site: <https://www6g.senado.leg.br/transparencia/licitacoes-e-contratos/contratos/terceirizados>.

Quadro 9 – Vagas educacionais (DPU)

Ano	Cargo	Vagas	Formação exigida e atividades previstas
2010	Técnico em Assuntos Educacionais	30	Formação: Graduação de nível superior em qualquer área de formação. Atividades: “realizar pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, execução, coordenação e controle de trabalhos nos campos da administração, organização e métodos, bem como outros campos em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos; pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos, assessoria em geral, bem como desempenhar outras atividades constitucionais e legais a cargo do Órgão” (Defensoria Pública da União, 2010).
2015	Técnico em Assuntos Educacionais	0	Formação: Graduação de nível superior em qualquer área de formação. Atividades: “planejar, desenvolver, implementar, executar e acompanhar a implementação de rotinas administrativas e técnicas relacionadas à atividade de recursos humanos, orçamento e finanças, logística, contratos e licitações, arquivo, comunicação e tecnologia da informação, elaborando projetos e propostas para a implementação de novos métodos e técnicas de trabalho que objetivem a otimização de resultados, a melhoria de processos e procedimentos, elaborar normas, manuais e correlatos para padronização de rotinas e executar tarefas administrativas correlatas, bem como desempenhar quaisquer outras atividades constitucionais e legais a cargo do Órgão, desde que não exigida qualificação específica” (Defensoria Pública da União, 2010).

Fonte: elaborado pela autora conforme editais consultados.

No concurso de 2010, foram ofertadas 30 vagas para provimento imediato, ao passo que em 2015 foram disponibilizadas 16 vagas para formação de cadastro reserva. Em ambos os certames, as atribuições do cargo não abrangem de forma explícita o trabalho educacional, ao contrário, mencionam áreas como recursos humanos, logística, orçamento, administração, etc.

Com base nas informações disponibilizadas no site da DPU, verificamos que 16 servidores estão lotados na ENADPU, dos quais observamos que 12 foram requisitados de outros órgãos para atuação na escola, um é Defensor Público Federal e de outros três não foi possível distinguir a lotação de origem. Esse dado indica que o quadro de servidores da EG é constituído majoritariamente por servidores requisitados de outros órgãos. Ademais, dos 13 servidores que conseguimos identificar os tipos de cargo, apenas uma é Técnica em Assuntos Educacionais. No site da DPU também consultamos a lista de colaboradores terceirizados ativos em 2024, um total de oito pessoas do cargo de Auxiliar Administrativo, distribuídas nos níveis II, III e IV deste cargo.

Desse conjunto de informações examinadas, ressalta-se que: a) não foram ofertadas, em nenhuma das três EG, vagas em concurso público para Pedagogos(as); b) o cargo Técnico em Assuntos Educacionais foi utilizado em duas EGs de forma ampla em relação à formação exigida para ingresso. Um terceiro ponto, que é uma possibilidade, é a presença de Pedagogas(os) por meio de postos terceirizados, cargos comissionados e requisitados. Essa possibilidade aponta para a fragilidade do vínculo estabelecido, quando comparado com outros profissionais em cargos de provimento efetivo.

Contribui para a presente análise a pesquisa de Silva Júnior (2023) que mapeou dez órgãos públicos com sede no Distrito Federal, que realizaram concursos com vagas para Pedagogos. Desses órgãos, o autor entrevistou três Pedagogos(as) que trabalhavam nas seguintes EG: Escola do Legislativo do Distrito Federal (Elegis), Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e na Escola de Inteligência (Esint). O autor analisa que “como características comuns dessa categoria temos que todos possuem uma única formação inicial em pedagogia e possuem pós-graduação *lato sensu* relacionadas a tecnologia da educação” (Silva Júnior, 2023, p. 73). Em seu trabalho o autor também salienta que existem poucas pesquisas sobre atuação de Pedagogos(as) em ambientes não escolares, e que é necessário que mais pesquisadores se dediquem a essa temática.

Em consonância com o trabalho do autor (Silva Júnior, 2023), entendemos que a presença de Pedagogos(as) é indispensável para o exercício do trabalho educacional em EG e outros órgãos públicos que constituam ambientes educacionais e se ocupem de processos formativos. A utilização generalista, porque inespecífica, do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, aponta para a desvalorização da formação na área educacional, haja vista que

para outros cargos, que também refletem o desempenho de atribuições relacionadas a áreas de conhecimento específicas, são exigidas formações condizentes com as respectivas atividades⁵⁴.

Ademais, além de não termos identificado vagas para Pedagogos(as) nas três EGs, os cargos educacionais, devido à inespecificidade do requisito formativo, ampliam o leque de formações abrangidas, aumentando a possibilidade de que profissionais com diferentes formações e percursos profissionais ocupem esses cargos. Subjacente a isso, o acesso a esses cargos pelos profissionais da educação, pode ser dificultado pela disputa com esses outros profissionais. Nada obstante, nos quadros de servidores analisados, verificamos que há poucos Pedagogos e profissionais da educação, o que impacta também no estágio, haja vista que a supervisão da(o) estagiária(o) precisa ser feita por profissional com formação na área⁵⁵, no caso em Pedagogia.

Compreendemos que esse cenário sinaliza dados de desvalorização da formação dos profissionais da educação, em especial, da(o) Pedagoga(o), como também de sua atuação. Ao passo que a especificidade do trabalho educacional é desconsiderada, no que se refere à formação, possivelmente, as atividades realizadas por meio desses cargos também reflitam esse contexto. Acrescenta-se que a desvalorização da atuação e papel dos profissionais da educação, com destaque para o(a) Pedagogo(a), indica a relevância atribuída ao trabalho educacional e à educação. Esses são temas de importância para este trabalho, contudo, não serão desenvolvidos devido ao nosso recorte e objetivos enunciados. Ressalta-se a importância de que sejam aprofundados em pesquisas futuras.

Todavia, a abordagem, ainda que breve, desses temas, suscita uma questão substancial para este trabalho: qual é a especificidade do trabalho da(o) Pedagoga(o) que o distingue de outros profissionais? No próximo capítulo discutiremos a unidade trabalho-educação, com foco na formação inicial no curso de Pedagogia. Assim, nos dedicaremos à historicidade da Pedagogia, percorrendo os debates acerca da especificidade do trabalho do pedagogo frente a outros profissionais que atuam em ambientes não escolares e da identidade do curso, que prepara prioritariamente para atuação em ambientes escolares. Ainda, trataremos sobre os principais marcos legais que influenciam no perfil do pedagogo.

⁵⁴ No caso da Enap, nos editais examinados (2009, 2006, 2015), há cargos de Bibliotecário, Contador, Estatístico, Médico, Assistente Social, Geógrafo etc, para os quais os requisitos formativos referem-se à graduação em suas respectivas áreas de atuação. Nos certames do Senado Federal (2012, 2022) também há cargos para os quais foram exigidos graduação em áreas de conhecimento atinentes aos cargos, como é o caso do cargo Analista Legislativo nas especialidades Arquivologia, Assistência Social, Contabilidade, Enfermagem, etc. Nos dois editais da DPU (2010, 2015) verifica-se o mesmo: cargos com requisitos formativos atinentes à área de atuação e respectivas atribuições.

⁵⁵ A Lei de estágio, Lei nº 11.788, de 2008, também abrange profissionais com experiência na área.

5 RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Tomamos aqui o trabalho em seu sentido ontológico, como a forma de ser do homem, ou seja, sua essência, aquilo que o distingue em sua particularidade dos demais animais e que o constitui enquanto ser social (Lukács, 1978; Saviani, 1994, 2007). O trabalho consiste na ação humana de transformação da natureza para produção dos meios necessários para sua sobrevivência (Saviani, 2007), “consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades” (Saviani, 2015, p. 286), portanto, intencional. Ocorre que ao mesmo tempo em que o trabalho satisfaz as necessidades vitais do homem – e, com isso, oportuniza a sua perpetuação –, promove o desenvolvimento humano ao longo do tempo, pois no ato de produzir e reproduzir a sua existência, o homem produz cultura, vida social, conhecimentos acerca de si e do seu meio e tudo o mais que caracteriza os modos de vida propriamente humanos.

Entendemos que no e pelo trabalho o homem vai produzindo ferramentas e signos sociais que propiciam a sua reprodução pelas novas gerações que, em mediação com as determinações de seu tempo histórico, relacionam-se com esse acervo cultural e social, humanizando-se ao mesmo tempo em que o modificam. A educação visa à formação humana e insere-se nesse processo de humanização como o meio de desenvolvimento do homem como o sujeito histórico que sua condição sociocultural lhe lega, pois “no campo da Educação o desenvolvimento omnilateral dos homens e das mulheres (sujeitos) se faz na coletividade, entre eles e por eles, circunstanciados pela ciência e pela cultura de determinado espaço-tempo históricos” (Brzezinski, 2009, p. 62). Acrescenta-se que o caráter transformador da educação, possibilita ao homem se apropriar desse acervo e utilizá-lo como base da produção da sua própria prática social, para o aprimoramento das formas de interação social, convivência humana, organização da sociedade, etc.

Tendo em vista esses apontamentos sobre o trabalho e a educação, compreendemos que a abordagem da unidade trabalho-educação (Ciavatta, 2019) nos aproxima das mediações estabelecidas entre a formação no curso de Pedagogia e o campo de trabalho não escolar, que neste trabalho se relacionam às vivências das estagiárias. Sobre a unidade trabalho-educação, no que se refere ao uso do termo trabalho, Ciavatta (2019) explica que isso “significa situar a educação na totalidade onde ocorre a relação entre o capital e o trabalho, o modo de produzir a vida humana em seus diversos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais)” (p. 137). Trabalho e educação constituem totalidades distintas, porém, representam uma unidade em que

o trabalho é “capaz de educar no sentido de formação humana, de desenvolver o homem nas suas potencialidades” (Ciavatta, 2019, p. 142).

Conforme Ciavatta (2019), de forma diferente da abordagem isolada da totalidade trabalho e da totalidade educação, a unidade trabalho-educação incorpora dois sentidos, o primeiro é o trabalho como princípio educativo, o qual vincula-se ao sentido ontológico do trabalho como forma de ser do homem. Nos parágrafos acima, enfocamos essa perspectiva, tecendo sucintas ponderações acerca dessa dimensão ontológica, entretanto, interessa-nos tratar do segundo sentido que é o princípio educativo do trabalho. Neste, para a autora, “destaca-se também a importância do trabalho que educa, mas seu foco específico é o trabalho na sociedade capitalista”, pois se refere à “concepção do trabalho e da relação do ser humano com o trabalho” (Ciavatta, 2019, p. 143). Trata-se, assim, de dar ênfase aos processos formativos na sociedade capitalista que estabelece mediações com a educação do trabalhador, conforme as necessidades do modo de produção vigente.

A escola, como espaço privilegiado de formação, é característica de certos tipos de sociedade, Brandão (1986) aponta que:

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida (Brandão, 1986, p. 32).

Na sociedade comunal, por exemplo, os homens “aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la” (Saviani, 2014, p.154), quer dizer, se educavam no e para o trabalho fazendo valer, em última instância, a expressão educação é vida. O modo de produção do período consistia no compartilhamento por todos dos meios que garantiam a subsistência daquele grupo, nesse sentido, a educação era intrínseca a essas experiências de trabalho. A passagem (desenvolvimento) desse modo de produção comunal para o escravismo, que teve como referências principais Grécia e Roma, realizou-se pela apropriação privada da terra que decorreu em duas principais consequências de interesse para o momento: surge a divisão de classes⁵⁶, dos proprietários e não proprietários, e é consumada a separação entre a educação e o trabalho.

A divisão da sociedade em classes, decorrente das transformações dos modos de produção, conduz à desvinculação da educação do mundo do trabalho. Para os não

⁵⁶ Conforme Frigotto (2015), as classes sociais são um produto histórico definido por forças antagônicas e interesses opostos, por isso, sua constituição tem como palco a história da humanidade em que quaisquer explicações lineares ou padronizadoras devem ser afastadas.

proprietários, a educação continua vinculada ao trabalho, afinal era nesse contexto que eles aprendiam ou desenvolviam diferentes conhecimentos para a execução dos ofícios. De modo diferente, os proprietários gozavam de uma educação voltada para o ócio, para a atividade política, para o aprimoramento de conhecimentos de liderança etc.

A institucionalização da escola ocorre, nesse contexto, voltada para os proprietários, portanto, dissociada do trabalho, ela estava “centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar” (Saviani, 2007, p. 155). Como vemos, as origens da “instituição escolar” estão alicerçadas na divisão da sociedade em classes e, por conseguinte, na intenção formativa de uma classe dirigente separada do processo de trabalho, mas dele dependente. Ela surge em resposta às mudanças sociais oriundas dos novos modos de produção, pois “nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção” (Saviani, 2007, p. 157).

Conforme o trabalho é mais fragmentado, e nesse movimento a sociedade se complexifica, a escola consolida-se como meio de formação para o trabalho intelectual, diferenciado da formação para execução de trabalhos manuais, há uma separação da “direção do trabalho do próprio exercício do trabalho, separando com isso as forças produtivas mentais das físicas” (Brandão, 1986, p. 48). A questão do trabalho manual está associada ao trabalho produtivo, e o intelectual, ao imaterial.

Essa dicotomia expressa pela separação entre trabalho e educação é radicalizada na sociedade capitalista, que elimina o escravismo e a servidão, mas mantém o modo de produção fundamentado na propriedade privada dos diferentes meios de produção (Saviani, 2007; Frigotto, 2015). A Antiguidade e a Idade Média com suas sociedades de subsistência dão lugar à Modernidade, à sociedade de mercado, a qual não direciona sua produção prioritariamente para a satisfação das necessidades de alimentação, vestuário, moradia, etc., mas para a troca de bens. Trata-se de

... uma nova sociedade de classes com outra relação, agora entre quem é dono de propriedade privada e capital para gerar mais capital, e aqueles que são duplamente “livres”, não são escravos nem servos, mas a única propriedade de que dispõem é a sua força física e intelectual para ser negociada, em troca de um salário no mercado (Frigotto, 2015, p. 8).

Esse contexto do capitalismo comercial se complexifica com a Revolução Industrial, dando lugar ao capitalismo industrial, que desencadeou uma Revolução Educacional, na medida em que se tornou emergente a necessidade de educar em massa para o exercício das novas funções sociais, tanto do ponto de vista da convivência nessa sociedade em constante transformação como da aprendizagem das novas formas de trabalho nas fábricas. À escola,

então, foi atribuída a função de educar os trabalhadores nos conhecimentos gerais para adaptação a nova lógica de organização da vida social, sem, com isso, subsidiá-los dos fundamentos teóricos do próprio trabalho (Saviani, 2007). Esta educação escolar assumia assim a perspectiva “pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas de mercado” (Frigotto, 2015, p. 10). Para a elite, permanecera a escola clássica, preparatória para a assunção de cargos políticos e de comando, cuja base formativa contemplava os domínios científicos e culturais.

De modo geral, com a Revolução Industrial a escola, antes destinada exclusivamente à classe proprietária, passa a formar também os operários e, dessa forma, restitui laços com o trabalho produtivo. Mas, as características desse trabalho que é mais generalizado, abstraído e que visa suprir as demandas de trocas da sociedade de mercado e não as necessidades imediatas de sobrevivência (comer, beber, vestir, morar), não permite perceber imediatamente seu sentido ontológico. O modo de produção, então, nessa sociedade capitalista, aliena o trabalhador, entretanto, as forças antagônicas contraditórias não permitem que, mesmo sob a égide do capital, o trabalho se encerre em sua face alienadora:

O resgate da concepção dialética da realidade como totalidade social inclui o trabalho alienado na submissão às relações produtivas capitalistas; e do trabalho não alienado como produção da vida do ser humano em suas múltiplas dimensões. Esta concepção situa-se na totalidade das ações humanas, no campo da história como produção social da existência. Ontologicamente, é pelo trabalho, que o ser humano produz os meios de vida e também se educa, produz conhecimento e sociabilidade (Ciavatta, 2019, p. 144).

Assim, a escola destinada à formação dos trabalhadores propicia tanto que eles acessem o patrimônio imaterial acumulado historicamente pela humanidade, como também os forma para o mercado de trabalho na ordem capitalista, que os distancia de sua própria humanização e os aliena nesse sentido⁵⁷. Pois, “ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônica, a escola é, igualmente, um espaço de disputa para a classe trabalhadora” (Frigotto, 2015, p. 9). Nessa luta de classes, a educação escolar, quando inclui em seus fundamentos político-pedagógicos a concepção de trabalho como princípio educativo, colabora para o “acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas” (Ciavatta, 2019, p. 142). Compreende-se então, que a educação na sociedade capitalista tanto poderá alienar e conformar como também transformar e emancipar⁵⁸.

⁵⁷ Fica posto os sentidos do trabalho como princípio educativo e do princípio educativo do trabalho (na sociedade capitalista).

⁵⁸ A este respeito, Libâneo e Saviani têm trabalhos que sintetizam as principais tendências pedagógicas que se alinham a essas funções sociais da educação.

Com base no exposto, a unidade trabalho-educação, na perspectiva do princípio educativo do trabalho, no atual momento histórico, oportuniza aproximação ao objeto deste trabalho, vivências das estagiárias, pelo desvelamento das relações do modo de produção capitalista com o campo educacional, afinal, os sujeitos desta pesquisa estão vivenciando a formação inicial no curso de Pedagogia ao mesmo tempo em que se inserem no mercado de trabalho, dentro de Escolas de Governo, por meio do estágio.

Na esteira das considerações de Frigotto (2015) sobre as lutas antagônicas, uma proposta de formação, fundamentada em princípios críticos, pode ter no estágio um potencializador da profissionalização de um trabalhador que conceba seu trabalho determinado e determinante de distintas relações sociais, mas, principalmente, situado em uma totalidade em que a exploração e a alienação têm como fio condutor o capitalismo. Ademais, dado a proposta de adentrar no espaço de trabalho, visto como um princípio formativo, o estágio pode favorecer a práxis formativa, em que os conhecimentos teóricos e práticos se encontram em simbiose, sendo indissociáveis.

No contexto da formação de professores, a que se vincula esta pesquisa, essa compreensão do trabalho como princípio educativo e do estágio como catalisador desse princípio pode contribuir também para que os futuros pedagogos se entendam como produtores de conhecimento e concebam o trabalho escolar, bem como o não escolar, e no seio dele, o próprio trabalho como formativo para seus discentes e para si mesmos. Essa postura frente ao trabalho difere do capitalismo, que expropria os sentidos do trabalho redirecionando-o para o acúmulo de capital.

Mais à frente, buscaremos trazer elementos para a discussão das contradições existentes em diferentes concepções de estágio, dentre as quais, aquela em que ele é um componente curricular que representa a parte prática dos cursos de formação, e aquela com base crítica em que ele é potencializador da práxis formativa. Cada concepção parte de uma relação diferente entre trabalho e educação e, por conseguinte, do projeto de trabalhador que se quer formar.

Dessa forma, o estágio perpassa tanto o trabalho como a educação, aqui focalizados sob o prisma do trabalho docente e da formação inicial, porém, não se confundem:

(...) Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam (Machado, 2005, p. 129).

Devido aos propósitos e limites deste trabalho dissertativo e tendo em vista que trabalho e educação configuram totalidades distintas, porém imbricadas, procederemos à discussão do nosso objeto, com atenção especial à formação inicial no curso de Pedagogia, uma vez que apesar do trabalho docente e da formação inicial serem intrínsecos à vivência da estagiária, o recorte desta pesquisa focaliza a formação. Buscaremos delinear o campo de estudos da Pedagogia, entendida aqui como Ciência da Educação e como curso de formação de professores, por concebermos que essa ciência implica em uma área formativa eminentemente política (Brzezinski, 2009), pois orientada intencionalmente para a educação omnilateral dos homens, o que diz sobre sua humanização em múltiplas dimensões. Dessa forma, o presente capítulo contempla três seções além dessas considerações iniciais. A primeira seção tratará sobre o campo, a segunda sobre o percurso histórico do curso e, por fim, na última seção, apresentaremos as proposições críticas para a formação de pedagogos.

5.1 O CAMPO DA PEDAGOGIA

O campo de estudos da Pedagogia passou por inúmeras transformações e, ainda hoje, não apresenta uma delimitação conceitual consensuada pelos estudiosos da área. Conforme tratado anteriormente, nos respaldamos na concepção da pedagogia histórico-crítica e, por isso, nossas considerações sobre esse campo de estudos dialogam com os estudiosos dessa concepção. Nesse sentido, compreendemos a Pedagogia como a Ciência da Educação e como curso de formação de professores. Essa delimitação de onde nos localizamos no campo de disputas sobre a Pedagogia foi historicamente desenvolvida por educadores brasileiros que discutiram a especificidade epistemológica dessa ciência, seus contributos, enquanto ciência, para a sociedade, as propostas críticas do curso de formação em nível superior em universidades, entre outros.

As origens da Pedagogia remontam a *Paideia* grega, que visava a “formação harmônica do homem para a vida da *polis*” (Brandão, 1986, p. 38). Naquele longínquo período, a Pedagogia já se encontrava enredada pela intencionalidade formativa de um sujeito específico:

Diferenças de *saber de classe* dos educandos produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga. De um lado, desprezíveis metes-escolas e artesãos-professores; de outro, escravos *pedagogos* e educadores nobres, ou de nobres. De um lado, a prática de *instruir* para o trabalho; de outro, a de *educar* para a vida e o poder que determina a vida social (Brandão, 1986, p. 42).

Esse exemplo de maneira alguma pretende resumir a vasta discussão do desenvolvimento da Pedagogia, da antiguidade à contemporaneidade, entretanto, sinaliza para

a necessária prudência que nos acompanha ao trazermos o recorte do histórico da Pedagogia brasileira, esta foi influenciada por tantas outras e, por isso, não surge do acaso, mas esteve e está em constante mediação com determinações múltiplas. Junto disso, o caráter multifacetado da educação implica em que outras áreas de conhecimento também dialoguem com os estudos próprios do campo pedagógico, inclusive levantando discussões acerca da especificidade da Pedagogia e de seu estatuto epistemológico.

Freitas (1995) e Carneiro (2006) elaboram considerações sobre essas questões. Carneiro resume o histórico do campo de estudos da Pedagogia tecendo argumentação acerca da sua validade enquanto ciência da educação. Com base no trabalho da autora, entendemos que esse campo se avolumou conforme aprofundava sua concepção atrelada a uma base teórica intrínseca à educação. Carneiro (2006) descreve o desenvolvimento de diferentes concepções que contribuíram para esse aprofundamento em torno da Pedagogia, mas destaca que foi no século XX que:

(...) completou-se definitivamente a transformação da Pedagogia, que renovou seus limites e deslocou seu eixo epistemológico. As discussões se intensificam para concebê-la como uma Ciência da Educação, deixando de ser um saber unitário e "fechado" para um saber plural e aberto, compreendendo um campo que não se direciona como uma tecnologia aplicada, dentro dos padrões da Epistemologia Clássica", e sim como uma reflexão sobre a prática educativa que tem como objeto de estudo o fazer educativo (CAMBI, 1999). A identificação da Pedagogia ser, por excelência, a Ciência da Educação", no entanto, ainda não é um consenso (Carneiro, 2006, p. 134).

Freitas (1995) discorre que a consolidação da Pedagogia como ciência específica da educação é objeto de disputa de diferentes ciências que abordam a educação, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, que possuem subáreas como a Psicologia Educacional, a Sociologia Educacional e a Filosofia Educacional, as quais denunciam a falta de especificidade epistemológica da Pedagogia. Tomando como exemplo a Psicologia Educacional, o autor discute que ela não possui “especificidade epistemológica como área de conhecimento” (Freitas, 1995, p. 81). Ele complementa:

A Psicologia Educacional não tem existência própria como ciência, mas somente se referenciada à área de conhecimento denominada Psicologia e, como tal, caracteriza-se, no melhor dos casos, como uma sub-área deste conhecimento. A identidade da Psicologia Educacional não pode ser encontrada como uma ciência da educação, mas sim, como ciência psicológica. E isso pode ser estendido às demais ciências da educação (Freitas, 1995, p. 81).

Carneiro (2006) também comenta sobre isso, para ela essas outras ciências que tratam da educação não a têm como área de conhecimento característico, uma vez que se baseiam em seu próprio campo científico, “a sociologia, por exemplo, na sua raiz não tem a Educação como

objeto de estudo, mas há sociólogos que se direcionam a ela, se valendo dos aportes da ciência sociológica para estudar dimensões da práxis educativa” (Carneiro, 2006, p. 135). Nesse mesmo sentido, Freitas (1995) pondera que, quando essas ciências estudam a educação, o fazem a partir de sua própria base epistemológica, realizando o estudo do objeto educacional na perspectiva psicológica ou sociológica ou filosófica, etc. Percebe-se que, apesar de a educação constituir-se como um fenômeno multifacetado, a abordagem dessas ciências tenderá, devido seu arcabouço epistemológico, a privilegiar o estudo dela a partir de uma de suas dimensões, sem abranger sua totalidade.

A Pedagogia, entretanto,

estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa. Uma particularidade essencial da Pedagogia consiste em que ela não é uma simples soma dos resultados de outras ciências. Ela reelabora tais resultados de tal forma que contribuam para esclarecer os diferentes componentes, relações e generalidades do processo educacional (...) A Pedagogia, portanto, opera em um nível qualitativo diferente daquele das ciências individuais que lhe servem de referência epistemológica tais como a Psicologia, Sociologia e outras. Este nível qualitativamente diferente está expresso na própria elaboração da teoria educacional e pedagógica, em relação dialética com a prática social multifacetada. Este é o papel de uma ciência pedagógica (Freitas, 1995, p. 82/83).

Compreende-se, então, que a Pedagogia estabelece mediação com outras ciências a partir da qual produz uma síntese dialética com vistas a abordagem da totalidade do fenômeno educacional. No que se refere à inexistência de um campo epistemológico próprio da Pedagogia, Freitas (1995) comenta que sua definição reside, portanto, na “sua responsabilidade social, ou seja, a sua vinculação com a solução de problemas concretos sob o marco de uma instituição social” (p. 81). Isto posto, a Pedagogia como Ciência da Educação tem estreitas ligações com a prática educativa, fundamentando-se nela e voltando-se para ela (Curado Silva, 2021). Freitas (1995) conclui que a Pedagogia é a “ciência unitária da educação” (p. 80), ou seja, é a Ciência da Educação.

Entendemos, ancorados especialmente em Anfope (1983, 2002), Brandão (1986), Freitas (1995), Brzezinski (2009, 2011) e Curado Silva (2021), que a Pedagogia abarca a totalidade da educação aí incluídos os processos educacionais informais, não formais e formais, em espaços escolares e não escolares, com vistas ao estudo das múltiplas dimensões da educação para a formação humana omnilateral. Em todos esses processos a ação pedagógica intenciona à formação, porque a Pedagogia é um “campo de conhecimento da e para a prática educativa” (Curado Silva, 2021, p. 126), ou seja, ela tem essas duas propriedades determinantes de sua especificidade científica, pois além de estudar a prática social da educação, ela a orienta. Libâneo (2010), nesse sentido, conclui que a Pedagogia é:

um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa (Libâneo, 2010, p. 30).

Apesar desse ponto de convergência, acerca da Pedagogia, ser um campo de conhecimentos que a caracteriza como Ciência da Educação, nos distanciamos epistemologicamente de Libâneo (2010) e de Libâneo e Pimenta (1999). Para Libâneo (2010) “o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico” (p. 55), e o curso deveria voltar-se à formação de Pedagogos *stricto sensu* (Libâneo; Pimenta, 1999). Ao contrário, coadunamos com Anfope (2000, 2002, 2004, 2006, 2016, 2023) que defende:

a partir dos seus princípios e da concepção da Base Comum Nacional, assumiu o entendimento de que a base da formação e da identidade de todos os profissionais da Educação é a docência e, em contraposição à divisão do trabalho na escola, busca superar o caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo. A ANFOPE propõe que o curso de Pedagogia seja uma graduação plena, com uma formação única (Anfope, 2023, p. 29).

Nesse sentido, enquanto curso de nível superior, a Pedagogia visa à formação de profissional apto a trabalhar em ambientes escolares ou não escolares orientando sua ação na “preocupação com a intencionalidade na organização da atividade educativa, com os encaminhamentos teórico-metodológicos para assegurar todas as dimensões à apropriação do conteúdo/informação” (Curado Silva, 2021, p. 126). A Anfope, assim discorre sobre quatro áreas de atuação:

1. **Docência** na Educação Infantil, nos Anos 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; tomando por princípio basilar a gestão democrática;
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 (Anfope, 2021b, p. 6).

Com base nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN) de 2006, Curado Silva (2021) explica que o curso é destinado

à formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; professores/as para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores/as para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Constitui-se, portanto, em espaço acadêmico central do campo de conhecimento da educação no país e, sendo um curso de licenciatura destinado primordialmente à formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Curado Silva, 2021, p. 116).

Como vemos, a atuação de pedagogos em EGs respalda-se no arcabouço legal do curso, quando este inclui os ambientes não escolares, como também nas finalidades a que se destina essa ciência. Nesses ambientes, o trabalho do pedagogo diferencia-se de outros profissionais da educação, pois ele tem visão totalizante do processo educacional, podendo atuar na gestão, coordenação e organização educacional sempre preocupado com a intencionalidade e fins dessa educação para a formação humana (Curado Silva, 2021). Portanto, o seu trabalho é orientado para a formação dos sujeitos de aprendizagem, ainda que ele não atue diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Essas características o diferenciam do trabalho de outros profissionais, que como citamos anteriormente, embasaram sua atuação em suas próprias áreas do conhecimento, atuando em face de uma das dimensões da prática educativa, sem incorporar sua totalidade, afinal, o sociólogo que atua na área educacional, atuará com vistas aos aspectos sociológicos da educação, o psicólogo se ocupará acerca dos processos psicológicos da aprendizagem e vivência individual e coletiva, entre outros. A compreensão do fenômeno da educação cabe ao Pedagogo que integrará os conhecimentos e saberes dessas diferentes ciências para referenciar seu trabalho educativo.

Para além disso, outra reflexão que a síntese de Curado Silva (2021) proporciona diz respeito à caracterização do curso como uma licenciatura que se destina principalmente à formação de professores, mas também prepara para o trabalho em ambientes não escolares. Acreditamos que buscar compreender como, historicamente, se engendrou esse cenário para o curso de Pedagogia colaborará para a apreensão de mais elementos atinentes às vivências das estagiárias que atuam em ambientes não escolares, as Escolas de Governo. Ressalta-se que o estudo dessas vivências ocorre em constante mediação com as determinações do curso em que se insere, dessa forma, na próxima seção discutiremos o desenvolvimento histórico do curso. Estamos nos orientando, para isso, pelas categorias do método historicidade e mediação,

buscando, por meio do suporte delas, examinar esse curso em que os sujeitos de pesquisa estão sendo formados.

5.2 HISTÓRICO DO CURSO: DISPUTAS E IDENTIDADES

A origem do curso de Pedagogia no Brasil tem raízes na formação de professores para o ensino primário, que hoje equivale aos anos iniciais do ensino fundamental, a qual era realizada nas Escolas Normais. Essas instituições foram criadas mais de 100 anos antes do curso de Pedagogia, em 1835, mas foi na última década daquele século, com o término do regime monárquico devido à Proclamação da República, em 1889, que assumiram maior centralidade nos projetos políticos de organização da sociedade. A Constituição de 1891 proíbe o voto dos analfabetos e, por isso, a Escola Normal destaca-se na formação de professores das primeiras letras para alfabetização da população.

Com a reforma da instrução pública de São Paulo, por meio do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, a formação de professores nas escolas normais foi reorganizada com o objetivo, dentre outros, de preparar professores públicos primários, de forma gratuita e contemplando ambos os sexos. É nesse período que as escolas normais passam a formar mulheres⁵⁹, por fatores como baixa atratividade da profissão para os homens, devido à remuneração, e o senso de que “o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher” (Tanuri, 2000, p. 66).

Em que pese o maior destaque que as Escolas Normais passaram a receber, elas não se equiparavam à formação profissional possibilitada nas instituições de educação superior. Vidal e Rabelo (2019) situam o avanço do campo educacional das escolas normais para o ambiente universitário no contexto internacional de pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que movimentos de educadores oriundos de diferentes países se organizavam acreditando que “a educação poderia atender às novas demandas de um mundo em mudança” (p. 210).

Enquanto prolongava-se o colapso econômico internacional acentuado pela Crise de 1929, nesse mesmo período, o Brasil via erguer-se ao poder Getúlio Vargas, num contexto de tentativas de modernização do país, de rompimento com as oligarquias e com seu modo de produção, até então dominante. Para Alves (2010), esse cenário instigou “uma maior reflexão sobre o rumo que a educação devia ter e qual o seu papel no contexto de desenvolvimento que se almejava” (p. 171).

⁵⁹ Nas décadas iniciais do Século XX, as Escolas Normais já atendiam, em sua maioria, mulheres “jovens das classes mais abastadas” (Ferreira Jr; Bittar, 2006).

É nessa inter-relação do ambiente internacional e do clima político nacional que, em 1932, o “movimento internacional da Educação Nova” (Vidal; Rabelo, 2019, p. 210) assume contornos nacionais por meio do documento “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo” que sintetizou as aspirações de inúmeros intelectuais da época. Estes, inclusive, ocupavam cargos educacionais e já haviam engendrado reformas educacionais em alguns estados, como é o caso, por exemplo, de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (Alves, 2010). No documento, não resta dúvidas quanto ao posicionamento dos pioneiros sobre a imprescindibilidade da formação de professores em nível superior:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (Manifesto, 1932, p. 12).

Como se vê, a formação de professores é alçada do nível médio ao universitário como meio de valorização da profissão, equiparação com outras profissões de destaque na proposta de modernização do país, mas também com o fim de que o campo educacional, enquanto uma ciência específica, passasse a figurar como um meio concreto de redimir a sociedade dos seus males e, dessa forma, colocá-la no caminho do progresso. Nessa perspectiva, à educação cabia a redenção dos males sociais.

Imbuído desses ideais expostos no Manifesto, no mesmo ano de sua publicação, Anísio Teixeira, que na época ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal⁶⁰, transforma a Escola Normal em Instituto de Educação⁶¹. Três anos depois, em 1935, é criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), a qual tem incorporada à sua estrutura o Instituto, cuja Escola de Professores passa a funcionar como Escola de Educação (Santos, 2018). A UDF figurava como símbolo da educação proposta por Anísio Teixeira e, portanto, alinhava-se aos princípios do Manifesto, tornando-se um local fértil para diversidade ideológica. Paralelamente, em 1933, é criado o Instituto de Educação de São Paulo, incorporado à Universidade de São Paulo (USP) em 1934 (Vidal; Rabelo, 2019). Esse Instituto “foi criado legalmente como uma instituição formadora de professores de caráter técnico e profissionalizante” (Durli, 2007, p. 19).

⁶⁰ Atual município do Rio de Janeiro.

⁶¹ Decreto nº 3810, de 19 de março de 1932, que regulou a formação técnica para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. O Instituto continha uma “Escola Secundária com seis anos de curso, uma Escola de Professores com dois anos de curso superior e uma Escola de Aplicação composta de Escola primária e Jardim de Infância” (Santos, 2018, p. 22).

De modo geral, o acirramento da repressão do período Vargasista, com a instalação do Estado Novo, pôs fim ao objetivo-mor de formar professores em nível superior de que se ocupava esses dois Institutos de Educação (Durli, 2007). A USP foi modificada e a UDF⁶² teve seus cursos transferidos para a nova Universidade do Brasil⁶³, o que na prática culminou na sua extinção (Santos, 2018). É no bojo dessas ações que, em 1936, torna-se desnecessária a existência de cursos de nível superior para a formação de professores do ensino primário.

Vinculada à Universidade do Brasil é criada a Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, com três finalidades precípuas:

- 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, art. 1º, 1939).

Dessa forma, por meio do mesmo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, é institucionalizado o primeiro curso de Pedagogia do país, com a finalidade de formar bacharéis aptos a atuarem nos cargos técnicos educacionais do Ministério da Educação, respondendo assim à necessidade governamental de reestruturação do Estado com o provimento de profissionais especializados em suas áreas de formação (Durli, 2007). Cumpre destacar que o curso, em sua origem, voltava-se à formação de pedagogos para atuação nesse ambiente não escolar, como técnico em assunto educacional, função que “no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida” Brzezinski (2011, p. 124).

O curso de Pedagogia é criado então com identidade ambivalente (Brzezinski, 2011) em contexto ditatorial, de profundas transformações econômicas e sociais, que na área educacional se configuraram pela disputa de projetos distintos, como aqueles defendidos pela igreja católica, que por muitos séculos foi hegemônica na educação escolar; o intento de renovação educacional manifesto pelos pioneiros da educação, que viam na educação uma grande possibilidade de superação dos problemas sociais que afligiam o país, numa perspectiva redentora; e, ainda, o projeto centralizador característico da Era Vargas. Todos esses elementos – e outros – estavam presentes no cenário em que se configura o curso de Pedagogia, mas sua organização reflete de forma mais acentuada as diretrizes da ditadura da época. O curso continha três séries, cada uma representava um ano de estudo e previa um conjunto de disciplinas de cunho cognitivo (Saviani, 2009), num padrão federal curricular (Vieira, 2007; Durli, 2007).

⁶² Extinta em 1939 para compor a Universidade do Brasil.

⁶³ Criada pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.

Simultaneamente à criação do curso de Pedagogia também foi criado o curso de Didática, com a duração de um ano, o qual visava a complementar os estudos dos bacharéis que se interessassem em atuar no magistério. Dessa forma, os discentes deveriam cursar os três anos de bacharelado para, em seguida, realizarem as disciplinas de didática e serem licenciados. Essa relação entre os cursos de bacharelado e o curso de Didática ficou conhecida como “esquema 3+1”, o qual tinha o bacharelado como pré-requisito para a habilitação em licenciatura e, devido a tal distribuição de tempo e conteúdos curriculares, acabava por centralizar a formação do professor no domínio dos conteúdos a serem ministrados, deixando para outro curso, de curta duração, os conhecimentos relativos ao ensino (Cruz, 2017, p. 235). Conforme Andrade e Resende (2010), esse esquema “estabelece uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica”. Cruz (2017, p.83) elucida que esse formato reduzia a formação docente dissociando “a fundamentação teórica do conhecimento prático”.

Brzezinski explica que:

A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo. A identidade ambivalente era caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações na prática quotidiana quando do exercício da profissão (Brzezinski, 2011, p. 124).

Após esse percurso formativo dicotômico, o bacharel em Pedagogia tinha como campo profissional os cargos técnicos de educação do Ministério da Educação, ambiente não escolar, e o licenciado poderia atuar como docente nas escolas normais (Cruz, 2017), que conforme Durli (2007) era o destino da maioria dos pedagogos. Segundo Cruz (2017):

Ressalta-se, aqui, a ligação direta entre os cursos de Pedagogia e os cursos normais, uma que aquele prepararia os futuros professores que lecionariam nos anos iniciais da escolarização básica, sendo, assim, referência para a construção de uma mentalidade própria para a sua atuação (Cruz, 2017, p. 83).

Note-se que esses professores ao exercerem o magistério nas escolas normais estavam atuando na formação dos professores do ensino primário, mas nesse primeiro momento de formalização do curso, não podiam eles próprios trabalharem nesse nível de ensino. A este respeito o Decreto-Lei não menciona a preparação de professores para o ensino primário, em consonância com a orientação de 1936 sobre a prescindibilidade da formação em nível superior desses docentes, “desapareceu, portanto, a formação dos professores primários das universidades brasileiras do período” (Viera, 2007, p. 8).

Vieira (2007) explica que, em 1954, devido à portaria ministerial, os licenciados em Pedagogia começaram a atuar, também, no magistério de disciplinas do ensino médio que até então exigiam a formação em áreas específicas, como Filosofia e Matemática. Dessa forma, o campo de atuação dos pedagogos se expande da formação de professores, ocorrida nas escolas normais, para a regência de aulas sobre áreas diversas no ensino secundário. A autora também destaca que com a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a educação nacional, em todos os níveis, é revista de modo a imprimir uma outra direção para a educação, que naquela altura era objeto de “intensas discussões” (Vieira, 2007, p. 20).

Segundo Cruz (2017) com a sanção da LDB de 1961 “houve avanço no âmbito da gestão administrativa e flexibilidade curricular, possibilitando o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais” (p. 85), entretanto, a autora destaca que a lei não apresentou alternativas à “hierarquização da formação de professores primários” (p. 85). No Capítulo IV, em que versa sobre a formação do magistério para o ensino primário e médio, a LDB nº 4.024, de 1961, alinha-se às orientações, do final da década de 30, e permanece delimitando a formação dos professores do ensino primário às escolas normais, ou seja, fora do âmbito da educação superior. Diferentemente, em se tratando dos professores das disciplinas de ensino médio, a formação destinava-se a ocorrer nas Faculdades de Filosofia. Durli (2007) destaca que “este projeto governamental ignorou o Curso de Pedagogia tanto como locus de preparação dos técnicos em educação quanto da formação de professores para a Escola Normal” (p. 25).

Em virtude das orientações da LDB, novos currículos foram baixados para cursos variados, dentre os quais o de Pedagogia, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, de 1962. No parecer foi proposto o currículo mínimo do curso, o qual foi criticado por muitos educadores “por entenderem que se tratava de uma atitude autoritária e que funcionava como uma ‘camisa de força’ nos currículos, sem respeitar a diversidade nacional” (Vieira, 2007, p. 19/20). Há assim uma transição do proposto em 1939, sobre o padrão curricular federal, para uma proposta de currículo mínimo.

A partir deste parecer e da Resolução CFE nº 62 (BRASIL, 1963b) que o acompanhava, o Curso de Pedagogia teria duração de quatro anos, três deles dedicados à base comum que compreendia sete disciplinas, e mais um ano dedicado ao estudo da didática e da prática de ensino, tornadas obrigatórias, bem como das duas disciplinas optativas escolhidas em um rol de doze (Durli, 2007, p. 26).

Com isso, mesmo o bacharel teria em sua formação o estudo obrigatório da didática e da prática de ensino, todavia, essas alterações não foram capazes de superar o esquema 3+1, pois a separação dos conteúdos de bacharelado nos três anos de curso e os conteúdos de

licenciatura no ano final, permanecia. Dessa forma, “manteve-se a mesma duração fixa, o mesmo esquema de licenciatura e bacharelado e, em relação às matérias indicadas, a grande maioria já constava do antigo currículo” (Durli, 2007. p. 27). A proposta de um currículo mínimo foi incorporada ao curso somente a partir de 1969, quando são instituídas as habilitações como formação específica da parte diversificada do curso.

Assim, nos primeiros 25 anos de criação do curso de Pedagogia sua organização didática permanece quase a mesma com base no esquema 3+1, sofrendo poucas alterações, e visando à formação de técnicos educacionais e de professores para as Escolas Normais. Há assim, a difusão de uma nova identidade, a tecnicista (Brzezinski, 2011). Se, até o início dos anos 1960, o curso de Pedagogia manteve uma certa estabilidade, em relação ao que fora proposto quando criado, a partir de então seria reorientado conforme os interesses do novo regime autoritário de governo.

A Ditadura Militar se estendeu durante 21 anos (1964-1985) em que buscou alinhar, a pulsos firmes, os rumos da educação nacional e, em seu bojo, do curso de Pedagogia e da formação de professores ao intento de “modernização das relações capitalistas de produção” (Germano, 2008, p. 1163). Para Ferreira Jr e Bittar (2006) a educação foi “totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado” (p. 1161) no sentido de ter sido aparelhada para disseminar suas ideias dominantes e legitimá-las junto à sociedade. Tratava-se de um projeto educacional que visava precipuamente a preparação massiva de trabalhadores para avanço da “implementação do modelo econômico que se inaugurava com a incipiente industrialização do Brasil (...) além da inculcação da cultura anglo-americana na área educacional” (Franzon, 2015, p. 40623).

De modo a remodelar a proposta educacional da época, do final da década de 1960 aos anos iniciais da década seguinte, o governo ditatorial implementou duas reformas, uma no ensino superior e outra na educação básica. Ambas foram baseadas em inúmeros acordos assinados entre o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, e o governo estadunidense, por meio da “United States Agency for International Development” (USAID) (Franzon, 2015). A atuação dos Estados Unidos na política educacional brasileira tinha foco na educação superior, mas, nada obstante, abarcava todos os níveis de ensino:

Pelo convênio MEC-USAID de 1967 foi determinada a reforma em todos os níveis de ensino, orientada pelos técnicos dos Estados Unidos, e impunha a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde o primeiro ano escolar. O Relatório Atcon, denominado Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira também foi uma contribuição da USAID no planejamento da política do ensino superior no país. O termo “contribuição” pode facilmente ser substituído por “intervenção”, isto é, intervencionismo norte-americano na educação brasileira, como costuma ocorrer em outras áreas como na política, na economia, na cultura etc (Franzon, 2015, p. 40622).

A Reforma Universitária implantada por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior⁶⁴. Em relação à formação docente, determinou que os professores do ensino de segundo grau deveriam ser formados em nível superior, assim como os especialistas em planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, que trabalhariam nas escolas e respectivos sistemas.

A formação do professor do ensino primário foi tratada três anos mais tarde, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus, constituindo uma verdadeira reforma desse ensino. Essa norma transformou o antigo ensino primário, de quatro anos, no ensino de primeiro grau com oito anos de estudo obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade. Dessa forma, duplicou os anos de obrigatoriedade de estudo e alterou a estrutura de organização. No âmbito do ensino secundário os ciclos ginasial e colegial foram substituídos pelo ensino de segundo grau, que correspondia a um mínimo de três anos de estudo, nos quais poderia ser acrescida carga horária para habilitação profissional.

Durli (2007) considera que a escola passa a dar conta das necessidades de eficiência e produtividade do mercado de trabalho e, desse modo, exige em sua própria estrutura de funcionamento, a presença de profissionais com “perfis técnicos” e “especialistas” (p. 31). Sobre essa necessidade de especialização, Brzezinski (1992, p. 77) comenta que:

A sociedade capitalista brasileira convivia sob a dominação do modelo econômico desenvolvimentista, assentado no ideário do racionalismo instrumental e da teoria do capital humano. É esta sociedade, marcada por antagonismos e contradições de classes com interesses opostos, que se vincula às contingências históricas características de um modelo econômico tecnocrata-militar, preconizador de uma intensa especialização de funções e formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho.

Desse modo, a reformulação do ensino de primeiro e segundo graus, com a extensão do período de obrigatoriedade de estudos, responde à necessidade emanada nos acordos MEC-USAID de formar mão de obra capacitada para atuar “nas grandes corporações estrangeiras carentes dessa qualificação” (Franzon, 2015, p. 40623) e, nesse sentido, colaborar para o desenvolvimento econômico do país (Vieira, 2007; Franzon, 2015).

Nesse ínterim, o curso de Pedagogia é regulamentado na esteira dos princípios emanados pela Reforma Universitária, ou seja, sob a ótica de uma tendência pedagógica tecnicista. De acordo com Vieira (2007), um conjunto de instrumentos legais dão corpo a nova

⁶⁴ Franzon (2015) promove a discussão da reforma universitária ao plano das intervenções internacionais, elucidando que não se tratou de uma medida de última hora, mas que essa temática já era objeto da atenção norte-americana desde a década 40.

regulamentação do curso (Pareceres CFE 252 e 253 de 1969, Resolução 2/1969) e consolidam a fragmentação da formação do pedagogo ao definirem que o curso continuaria a formar professores para o ensino normal, mas que também visaria à formação de especialistas. Ademais, a possibilidade de ser titulado como bacharel em Pedagogia foi extinta, pois quaisquer percursos formativos do curso equivaleriam à licenciatura. Cruz (2017) elabora síntese sobre esse contexto:

O formato característico desse período defendia a elevação da formação de professores dos anos iniciais de escolarização para o nível superior, por meio do Parecer nº 252/69 e da Resolução Normativa nº 2. Tais dispositivos indicavam a abrangência do curso de Pedagogia, destacando que, além de formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de administração, supervisão e inspeção, permitia-se ao licenciado o exercício do magistério nas séries iniciais, porém, sem a indicação de uma habilitação específica, fazendo parte da habilitação para o ensino normal. Essa admissão baseou-se na premissa indicada pelo então conselheiro do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, de que quem pode o mais pode o menos, ou seja, se o professor estaria preparado para formar o professor em nível médio, ele mesmo deveria estar preparado para o ensino naquela etapa de ensino (Cruz, 2017, p. 86).

O curso ficou fragmentado (Vieira, 2007) entre uma base formativa comum aos profissionais e uma parte diversificada que correspondia às diferentes habilitações. Havia também, dentro das habilitações, separação daquelas destinadas aos 1º e 2º graus ou apenas ao 1º grau, decorrendo no acirramento da divisão do curso em duas titulações diferentes para a licenciatura: a licenciatura plena (2.200 horas), para as habilitações destinadas às escolas de 1º e 2º graus, e a licenciatura de curta duração (1.100 horas), voltada para a atuação nas escolas de 1º grau (Durli, 2007). Brzezinski (2011) considera que:

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos *especializados*, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: *a identidade tecnicista* (Brzezinski, 2011, p. 127).

De modo geral, ao longo da Ditadura Militar, a reforma educacional assumiu destaque na agenda autoritária, como discutido, inúmeras medidas foram tomadas sem a participação popular e com a intenção de dar celeridade às mudanças sociais requeridas pelo regime ditatorial. À educação cabia acelerar o desenvolvimento econômico do país, por meio da formação de trabalhadores para maior produtividade e modernização das indústrias. Nesse período, profissionais da educação e estudantes foram mortos, perseguidos ou exilados do país, em virtude de suas trajetórias e posturas críticas frente ao projeto autoritário.

O movimento dos educadores ganha novo fôlego no final dos 15 primeiros anos do regime, quando, em 1979, é promulgada a Lei da Anistia. A partir de então inicia-se uma lenta

reabertura política que culminou no Movimento Diretas Já e, segundo Fávero (2006), na “reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil” (p. 34). Foi, nesse contexto, que se avolumou a “articulação das forças intelectuais das instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis contra as imposições da legislação oficial autoritária” (Brzezinski, 1992, p. 75).

No cenário de retomada democrática das discussões e de disputas em torno da educação nacional e, em especial, da formação de professores, foi homologada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como LDB de 1996, que trata sobre as atuais diretrizes e bases da educação nacional. Após esse marco, a formação de professores passa a ser detalhada em outras diretrizes nacionais que ora abordam a temática de forma ampla, com foco nos aspectos formativos comuns a todas as licenciaturas, ora a partir da especificidade de cada curso de formação. De modo a direcionar a formação de professores alinhada à LDB, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002).

Essas diretrizes de 2002 superam a divisão entre bacharelado e licenciatura do curso de Pedagogia, que passa a ser uma licenciatura plena, conforme disposto no art. 7º, inciso I, o qual destaca que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (Brasil, 2002). Ademais, também extingue a organização curricular 3+1, que concentrava a formação didática no último ano do curso.

Apesar das DCN de 2002 incorporarem, por consequência de sua abrangência, características importantes ao curso de Pedagogia, era emergente a elaboração de diretrizes próprias para o curso, conforme vinha se discutindo há décadas pelo movimento de educadores, “pesquisadores da área e governo” (Evangelista; Triches, 2008, p. 1). Dessa forma, as discussões em torno do curso de Pedagogia ganharam novo fôlego, agravando a disputa entre os diferentes atores e suas respectivas concepções formativas para o curso. Para Evangelista e Triches (2008), destacou-se o posicionamento de três grupos diferentes: a Anfope junto do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (ForumDir), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); os apoiadores do Manifesto dos Educadores Brasileiros; e, por fim, os especialistas da Federação Nacional de Supervisores Escolares (Fenerse). A mobilização desses grupos foi intensificada a partir de março de 2005:

Nesse mês a Comissão Bicameral, do CNE, divulgou para exame, contribuição e aprovação da comunidade educacional um projeto de diretrizes curriculares. A polêmica então deflagrada deveu-se principalmente ao fato de que essa primeira

versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do Curso Normal Superior. Inúmeras versões vieram a público ao longo de 2005, expressando a tentativa de incorporação, por parte do CNE, das diversas pressões recebidas (Evangelista; Triches, 2008, p. 2).

O cenário de disputas e debates entre diferentes grupos com posicionamentos e interesses divergentes faz parte do desenvolvimento gradativo das políticas educacionais, pois essas não são produzidas “de forma linear” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 56). Para Brzezinski (2011), naquele momento histórico, o resultado da “negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo” (p. 128), foi a elaboração consensuada da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006).

Com essa diretriz específica para o curso de Pedagogia consolidou-se, no âmbito legal, a concepção em torno da base docente como elemento fundamental da formação de pedagogos, no mesmo sentido proposto pela Anfope. Dessa forma, o pedagogo poderá atuar também em ambientes não escolares tendo como cerne de sua formação a docência. Conforme Brzezinski (2011), caracteriza-se “uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (Brzezinski, 2011, p. 123), ampliando o espaço de atuação desse profissional para além da sala de aula e dos ambientes escolares. Dessa forma, essa diretriz marca o que a autora denominou como identidade consensuada.

Essas diretrizes ratificam, no art. 4º, que o curso de Pedagogia é destinado, primordialmente, à formação de professores:

Art. 4º **O curso de Licenciatura em Pedagogia 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.

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem** participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - **planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;**

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, grifo nosso).

Ademais, o perfil formativo do curso também inclui, conforme se lê no inciso II do parágrafo único, no bojo das atividades docentes, o trabalho em ambientes não escolares. Nos anos que se seguiram à homologação das DCN de 2006 foram aprovadas outras resoluções para

a formação inicial e continuada de professores, impactando os direcionamentos também do curso de Pedagogia. Abaixo listamos tais diretrizes⁶⁵:

- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – Institui 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 (Brasil, 2015);
- 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) (Brasil, 2019);
- Resolução CNE/CP nº 1, 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) (Brasil, 2020);
- Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

Ao analisarem as resoluções de 2015, 2019 e 2020, Dourado e Siqueira (2022) consideram que elas expressam projetos divergentes para a educação, com diferentes entendimentos acerca dos objetivos da formação e da docência. Na esteira da análise dos autores e considerando os trabalhos de Anfope (2021b, 2024), entende-se que as DCN de 2015 representaram um movimento de progresso em relação às concepções tecnocráticas da época, de outro modo, as DCN seguintes representaram um movimento contrário, retomando e intensificando a precarização da formação de professores.

A resolução de 2015 exprimiu vários pontos em comum com as elaborações historicamente produzidas pelo movimento de educadores:

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

⁶⁵ As diretrizes, são também referenciadas/denominadas como DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) ou apenas como resoluções.

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. 59/60).

Acrescenta-se a isso que o processo de elaboração dessa resolução foi participativo, com articulação do Conselho Nacional de Educação (CNE), “de setores e órgãos educacionais, de instituições de educação superior públicas e privadas e de entidades ligadas à temática” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 58). A este movimento de busca de efetiva participação no processo de elaboração dessas diretrizes, os autores denominam “Comissão ampliada” (p. 58). Por outro lado, a elaboração das diretrizes de 2019, 2020 e 2024 não decorreu de amplo debate entre os agentes historicamente envolvidos e implicados pela e na pauta.

Em 2016, pouco tempo após a aprovação das diretrizes de 2015, o cenário político nacional altera-se drasticamente, dando início a um período de intensificação do regime de acumulação flexível, o qual acometeu sobremaneira os rumos da educação e, por conseguinte, da formação de professores. Em dezembro desse ano, ocorre o golpe político que cassou o mandato da Presidenta Dilma Rousseff,

resultando na ascensão do governo Temer e, posteriormente, na eleição do governo ultraneoliberal e conservador Jair Bolsonaro – vem sendo pautado pela adoção de políticas de ajustes fiscais, na contramão das políticas sociais e educacionais. No campo educacional, os retrocessos foram inúmeros nas políticas, na gestão, na organização e no financiamento da educação no país, envolvendo ataques unilaterais do MEC à composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); revogação de Decreto de nomeação de conselheiros/as e efetiva recomposição do CNE, que assumiu feição predominantemente privatista; cortes e contingenciamentos de recursos; e ofensivas à autonomia universitária, dentre outros fatores (Dourado; Siqueira, 2022, p. 61).

Freitas (2018) discute de forma pormenorizada o crescimento político da direita e a infiltração de seus princípios e projetos no campo educacional para fins da consecução da reforma empresarial da educação. Para a formação inicial e o trabalho docente os impactos são inúmeros, dentre os quais a desqualificação e a responsabilização, pois

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização (Freitas, 2018, p. 109).

Hypolito (2011, 2008) situa essas reformas no contexto do Novo Gerencialismo em que “há inequívocas repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente: ocorrem profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação” (Hypolito, 2011, p. 68). O autor prossegue detalhando:

As condições de trabalho têm sido precarizadas de variadas formas. O salário é um dos aspectos que o professorado mais tem sentido e um dos mais atacados pela direita conservadora (...) Somam-se a essa situação salarial, as péssimas condições físicas das escolas, com poucos recursos e materiais didáticos, laboratórios inacabados ou subutilizados por falta de acessórios ou de pessoal treinado para o uso adequado dos recursos, bibliotecas sem bibliotecários e/ou fechadas (Hypolito, 2011, p. 69).

Consoante a isso, para Kuenzer (2024) a precarização da formação docente insere-se em cenário de avanço do modo de produção capitalista, em que o regime de acumulação flexível vincula os processos de formação aos processos de produção. Desse modo, a formação docente é enxugada, numa perspectiva técnica, para abranger as poucas competências necessárias para a preparação de trabalhadores adaptáveis às necessidades do mercado, ou seja, “nesse regime, a proposta pedagógica é a formação de subjetividades flexíveis por docentes com essa mesma característica, de modo a viabilizar e naturalizar o processo de exploração do trabalho pelo capital, via intensificação e precarização” (Kuenzer, 2024, p. 11).

No sentido do que aponta Freitas (2018), em relação às novas configurações da formação, Kuenzer (2024) explica que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno novo, porém foi intensificado pelas Leis nº 13.429, de 31 de março de 2017, conhecida como Lei da Terceirização, e pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, amplamente discutida como Lei da Reforma Trabalhista. A autora lista algumas das principais consequências dessas leis:

A combinação dessas leis configura a progressiva precarização do trabalho docente, com destaque para, entre outras, as seguintes consequências:

- professor *delivery*, materializado por contrato intermitente;
- uberização: contrato *just in time* para suprir faltas ou licenças
- tendência ao fim da carreira pública e da quebra da isonomia, pela prevalência dos contratos flexibilizados: convivem professores concursados e terceirizados na mesma instituição;
- redução dos direitos trabalhistas e dos salários e benefícios;
- desarticulação dos docentes: terceirizados não são representados pelos sindicatos;
- aumento do sofrimento no trabalho, do assédio moral e da negação do adoecimento;
- as relações do trabalho se esgarçam em nome da produtividade, fortalecendo-se o individualismo e a competitividade (Kuenzer, 2024, p. 5).

Diante dessa conjuntura, as diretrizes curriculares nacionais, de 2019, 2020 e 2024, contribuem para a desqualificação da formação docente (Kuenzer, 2024) e representam “na visão da ANFOPE e de diversas entidades nacionais, um grande retrocesso” (Anfope, 2023, p. 24). A aprovação das DCN de 2019 ocorreu “no Governo Bolsonaro, como parte do ajuste

jurídico normativo iniciado no Governo Temer, com o intuito de articular trabalho e formação a partir da categoria flexibilização” (Kuenzer, 2024, p. 6). A análise ou descrição dos severos impactos dessas resoluções ultrapassam os limites do presente trabalho, cumpre-nos ressaltar o caráter autoritário em que foram elaboradas, bem como suas diretrizes padronizadoras, pautadas na pedagogia de resultados, curvadas aos interesses do capital e, portanto, diametralmente opostas à concepção de educação e formação defendidas neste trabalho.

Tendo em vista o exposto, a compreensão do curso de Pedagogia como licenciatura destinada, primordialmente, para a formação de professores, se relaciona com esse contexto histórico de desenvolvimento do curso que desde as primeiras décadas se consolidou como espaço destinado à formação em nível superior dos professores, até então, formados nas escolas normais. Ademais, o movimento de educadores, encabeçado pela Anfope, mobilizou-se extensamente para composição desse perfil formativo, para a superação da fragmentação do curso (licenciatura x bacharelado) e adoção da base docente como cerne da formação. Atualmente, também há as DCN de 2006, que ratificam o enfoque na formação de professores (art. 4º), contemplando também a formação para ambientes não escolares (art. 4º, inciso II) e para a produção de conhecimentos (art. 4º, inciso III).

Nada obstante, em diálogo com a síntese de Dourado e Siqueira (2022), acerca de nove pontos de defesa para a formação de professores, apresentaremos a seguir três proposições⁶⁶ para a formação no curso de Pedagogia: a Base Comum Nacional (BCN), a tese da base docente e a tese da Pedagogia como graduação plena.

5.3 PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO

As proposições acerca da formação no curso de Pedagogia, a que nos dedicaremos nesta parte final do capítulo, fundamentam-se nas produções da Anfope pela composição de uma “política nacional de formação inicial e valorização dos profissionais da educação” (Anfope, 2023, p. 23). Para além do papel destacado que a associação desempenha, no campo educacional, e sua atuação no movimento dos educadores, na elaboração das diretrizes curriculares do curso e na mobilização dos diferentes atores educacionais pela defesa da formação dos profissionais da educação, esse direcionamento do trabalho converge com os pressupostos teórico-metodológicos adotados e com o embasamento teórico que encorpa essa pesquisa.

⁶⁶ Com exceção da tese da Pedagogia plena, as outras duas proposições abarcam a formação dos profissionais da educação, de modo geral. Portanto, não se restringem ao curso de Pedagogia.

Suas origens remontam ao Movimento Pró-Formação do Educador, do final dos anos 1970, quando educadores se organizaram nacionalmente em torno da reformulação dos princípios e diretrizes da formação de professores e do curso de Pedagogia. Esse movimento visava produzir proposta diferente da oficial, que fragmentava o curso de Pedagogia em especializações com viés tecnicista (Anfope, 2023). Com esse intuito, foi realizada a 1ª Conferência Brasileira de Educação (1980) que decorreu na criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, remodelado em 1983 para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1990, ocorreu o V Encontro Nacional da CONARCFE, no qual foi aprovada sua transformação na Anfope, em Assembleia Geral.

A Anfope origina-se, assim, no movimento de educadores que, conforme citado anteriormente, vivenciavam profundas mudanças políticas no cenário nacional. Para Freitas (2019), a consolidação do movimento numa associação nacional exerceu papel fundamental na contraposição da proposta oficial que tratava a formação de professores com base no tecnicismo e, em decorrência disso, direcionada para suprir demandas de recursos humanos. Desde então, a entidade científica tem como finalidade o desenvolvimento de conhecimento sobre formação e valorização dos profissionais da educação (Anfope, 2020):

Ancorada em seus princípios, reconhece-se como Entidade em defesa da formação inicial de todos os profissionais da educação na Universidade, da **base comum nacional, como referencial orientador da formação de todos os professores**, visando uma organização curricular que favoreça a articulação entre os componentes do currículo, constantes do projeto político e pedagógico de cada curso e de cada instituição formadora, assim como defende **a docência como base de identidade de todo profissional da educação** (Anfope, 2010, p. 6, grifo nosso).

Alinhados a esse objetivo-mor e tendo como fundamento o processo histórico de elaborações em defesa da formação e valorização dos professores, decorrido de 12 anos (1980 a 1992) de estudos, período em que o movimento de educadores produziu referencial teórico substancial, a Anfope consolidou três propostas principais:

- a) uma concepção de educador que permite uma sólida formação científica, técnica e política viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira;
- b) uma concepção de Base Comum Nacional, entendida como um corpo de conhecimento identificador do profissional da educação, de forma ética, tanto na sua competência pedagógica para o ato de dar aulas, quanto no embate político pela valorização social da profissão de magistério;
- c) uma proposta de eixos curriculares que oportunize a execução teórico-prático-teórica da Base Comum Nacional (Brzezinski, 1992, p. 83).

Como vemos, a Base Comum Nacional (BCN) é uma defesa central da associação, abordada amplamente em seus documentos. Ela originou-se em 1983, como possibilidade de

superação⁶⁷ do perfil do curso de Pedagogia, que naquele momento, estava voltado para a formação de especialista, reforçando sua fragmentação histórica (Anfope, 1996) sem contemplar “o ser professor” (Anfope, 2008, p. 5). Com base no desenvolvimento teórico conciliado organicamente para a mobilização dos educadores pelo país, a concepção da BCN constituía uma alternativa para todos os cursos de licenciatura e para o currículo mínimo proposto pelo governo federal. Essa proposta expressava “uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (Anfope, 1983, p. 4).

Passadas quatro décadas, em documento recente, a Anfope explica que a BCN “constitui-se de um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem estar presente no percurso formativo de todos os cursos de licenciatura” (Anfope, 2023, p. 24). Portanto, não se trata de uma proposta curricular fechada e padronizadora, nem tampouco fundamenta-se em um rol de competências mínimas a serem desenvolvidas. A BCN converge para um entendimento sócio-histórico do professor, sua formação e seu papel social frente às demandas de uma sociedade em constante movimento, reafirmando a práxis pela centralidade do trabalho docente que deve ser a referência da formação de professores (Anfope, 2023).

Essa delimitação do que é a BCN é um dos sentidos complementares do seu conceito, que se completa com seu sentido político, a partir do qual é entendida como “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão” (Anfope, 1996, p. 18), que possibilita a organização e luta por políticas de formação que valorizem o trabalho docente e, desse modo, resiste “contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores” (Anfope, 2023, p. 28). Como uma

concepção crítica que permeia os currículos de formação do educador, a base comum nacional requer para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistema Público de Ensino bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, que necessariamente deverá ser incluída no Plano Nacional da Educação (Anfope, 1996, p. 18).

É nesse sentido que essa proposição de diretrizes e orientações se opõe radicalmente à Base Nacional Comum (BNC) proposta nas DCN 2/2019. A BNC retoma e aprofunda a perspectiva técnica, firmada “em uma matriz de competências e habilidades” (Anfope, 2024, p. 1). Dessa forma, insere-se num contexto típico “de processos gerencialistas e tecnocráticos,

⁶⁷ No sentido de negar a proposta vigente e apontar outro caminho para solução da problemática acerca do perfil formativo do curso de Pedagogia.

tendo por eixo a defesa da Base Nacional Comum Curricular, inclusive para a formação inicial e continuada de professores” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 64).

Em sentido inteiramente diferente, a BCN participa de um projeto de sociedade em que a formação docente está orientada para a humanização e emancipação com fundamento em sete princípios que apontam para a sua intencionalidade formativa:

- **sólida formação teórica e interdisciplinar** sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- **unidade teoria-prática** atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- **trabalho coletivo e interdisciplinar** como eixo norteador do trabalho docente;
- **compromisso social do profissional da educação**, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- **gestão democrática** entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- incorporação da concepção de **formação continuada** visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- **avaliação permanente** dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (Anfope, 2023, p. 21/22, grifo nosso).

A BCN propõe a formação de um profissional da educação, que em seu trabalho, “tenha como referência a perspectiva ampliada do fenômeno educativo, capaz de compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, capaz de atuar na transformação desse contexto” (Anfope, 2023, p.28). Com referência nessa proposição para a formação de professores, a Anfope concebe um projeto formativo específico para o curso de Pedagogia assentado em duas teses. A primeira diz respeito à docência, entendida como base formativa do curso, e a “segunda tese é que o curso de Pedagogia é uma graduação plena, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado” (Anfope, 2023, p. 30/31).

À vista disso, nos documentos do início do século, a entidade delineia a identidade do curso:

O Curso de Pedagogia é um **curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura** presente nas demais áreas de formação de professores (Anfope, 2000, p. 28, grifo nosso).

Este curso torna-se, portanto, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a **formação unificada do Pedagogo** – Licenciado e Bacharelado -, profissional que, **tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnico-educacionais**, considerando que **a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional** (Anfope, 2002, p. 28, grifo nosso).

O nosso movimento sempre defendeu e continua defendendo que, para se tornar pedagogo, este profissional deve **ter a docência como eixo de sua formação**, tendo claro, porém, que **a pedagogia não se esgota na formação docente**. Vai além em termos de referencial e profundidade teórica (Anfope, 2002, p. 28, grifo nosso).

Na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que **a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional** (Anfope, 2004, p. 27, grifo nosso).

(...) o Curso de Pedagogia forma o pedagogo, **profissional da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda** e que poderá atuar também para além dessa docência em **outros espaços e funções educativas** (Anfope, 2006, p. 29).

Superou-se, portanto, o entendimento da docência enquanto habilitação, entendendo-a como fundante, base da formação do especialista, na **compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação**, independente das determinações existentes no exercício profissional (Anfope, 2006, p. 30, grifo nosso).

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre **uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores**. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos (Anfope 2006, p. 31, grifo nosso).

Nesse referencial, em que destacamos alguns trechos, a entidade sustenta suas teses para o curso em constante diálogo com os princípios da BCN (Anfope, 1983, 1989, 1990, 1992, 1994, 1998, 2000, 2004, 2016, 2023). Com base nesses documentos, em Curado Silva (2021) e em Vieira (2011), compreendemos que a proposição da tese da graduação plena não se posiciona na mesma lógica de outras propostas, como a licenciatura plena formulada, em 1969, pelo Conselheiro Valnir Chagas, a qual tinha 2.200 horas e dicotomizava com a licenciatura curta, com metade dessa carga horária. A tese da graduação plena, conforme concebida pela Anfope, visa à superação da fragmentação da formação, da atuação e do campo de trabalho entre bacharéis e licenciados, profissionais docentes e não docentes (Curado Silva, 2021). Trata-se, assim, de unificar a profissão e “formar o pedagogo/a para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional” (Curado Silva, 2021, p. 118).

Consoante ao apresentado ao longo deste capítulo, a Pedagogia é a Ciência da Educação e, portanto, estuda, pesquisa e orienta a prática social da educação, a qual ocorre em inúmeras situações (formais, informais, não formais, de forma intencional ou não intencional, em ambientes escolares ou não escolares). Isto posto, a graduação plena unifica a formação para

que esta compreenda a “educação na sua totalidade, com especificidades que também serão contempladas a partir e com uma visão unitária de realidade” (Curado Silva, 2021, p.122), propiciando que o(a) pedagogo(a) atue na produção de conhecimentos educacionais, como também nos diferentes espaços e situações educativas. Curado Silva (2021) enfatiza que a

formação de pedagogos/as professores/as ou de pedagogos/as para espaços escolares e não escolares que tenha como centralidade o objeto educação necessita ser uma formação plena, única e integral, a fim de romper com o ciclo de divisão no trabalho (...) defendemos uma formação plena, uma, única, referenciada no conceito de Pedagogia Plena contra uma redução teórico-conceitual da Pedagogia que, limitada a uma dimensão técnica e instrumental, coloca-se a atender aos interesses do mercado e dos processos educativos (Curado Silva, 2021, p. 119).

Nesse sentido, ter a docência como base formativa do Pedagogo implica entender que ela será o fundamento de todo o trabalho realizado por esse profissional, tanto na sala de aula, como na gestão escolar, na pesquisa, em ambientes não escolares, em situações de educação formal, não formal e informal. Em suma, a docência, “ato educativo intencional” (Curado Silva, 2021, p. 123), designa a essência da formação do pedagogo.

Para a Anfope (2021b):

A base da formação no Curso de Pedagogia, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar (Anfope, 2021b, p. 2)

Assim, a docência é o perfil formativo e eixo orientador “da formação do professor, do gestor e do intelectual” (Vieira, 2011, p. 132). Curado Silva (2021) e Cruz (2017) discutem a docência contribuindo com a delimitação do conceito. Cruz (2017) analisa a docência com base nas contribuições marxistas e conclui que ela é “atividade humana transformadora, uma vez que, organicamente, o trabalho docente é intelectual e imaterial” (p. 61). A pesquisadora prossegue explicando que como neste tipo de trabalho não é possível separar “o produto de seu produtor” (Cruz, 2017, p. 61), a emancipação é potencializada. Entende, dessa forma, que a docência é tanto trabalho, como prática social que medeia os sujeitos e o conhecimento:

Entender essa docência como prática social é considerar ainda que se constitui de diferentes dimensões. Assim, a profissão docente caracteriza-se por uma dimensão teórica, uma dimensão técnica e uma dimensão política. Rios (2010) acrescenta ainda uma dimensão estética, referindo-se à presença de sensibilidade e da capacidade criadora da docência (Cruz, 2017, p. 62).

Curado Silva (2021) entende que a docência se refere aos elementos comuns ao trabalho educativo a ser desenvolvido em quaisquer ambientes, mas “sempre comprometido com a tarefa de socialização e de produção do conhecimento” (Curado Silva, 2021, p. 124). O sentido de

docência é ampliado porque não inclui apenas o trabalho do professor na sala de aula, pois é determinante “na compreensão e intervenção da e na práxis educativa” (Curado Silva, 2021, p. 125) em ambientes escolares e não escolares. A autora conclui que:

O pedagogo/a, ao encaminhar o processo educativo não escolar e/ou escolar, tem sua ação baseada na preocupação com a intencionalidade na organização da atividade educativa, com os encaminhamentos teórico-metodológicos para assegurar todas as dimensões à apropriação do conteúdo/informação, com vistas à superação do senso comum rumo a uma perspectiva de transformação e emancipação dos envolvidos nesse processo. Entendemos e assumimos a Pedagogia como campo de conhecimento da e para a prática educativa, compreendendo aqui práticas escolares e não escolares (Curado Silva, 2021, p. 126).

Desta feita, a assunção da docência como base da formação do pedagogo que trabalha em ambientes não escolares, como as Escolas de Governo, possibilita que a atuação deles na gestão, coordenação, avaliação, bem como em outras atividades inerentes a distintos processos educacionais, seja intencionalmente organizada para promoção da formação humana. Ou seja, o trabalho do pedagogo na gestão, coordenação e avaliação, etc, é desenvolvido em mediação com a totalidade dos processos educacionais, portanto, direcionado conforme finalidades sociopolíticas, objetivos formativos e outros fatores que influenciam no encaminhamento desses processos. Entendemos, portanto, que o trabalho em ambientes não escolares deverá ser embasado em sólida formação teórica, vivenciada pela unidade teoria-prática, em que o trabalho coletivo é referência formativa e ponto de ancoragem das práticas individuais (Anfope, 2023). O compromisso social do pedagogo se centra na humanização dos sujeitos para sua emancipação tendo como referência a totalidade da educação, diferenciando-se de outros profissionais que também atuam com educação.

A formação, entretanto, é uma dimensão que não esgota as determinações que implicam no todo do trabalho docente e no nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, devido ao movimento de examinar as mediações estabelecidas com nosso objeto de pesquisa passaremos, no próximo capítulo, à discussão sobre o estágio.

6 O ESTÁGIO E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Conforme tratado no capítulo anterior, o trabalho e a formação docente são síntese de múltiplas determinações, que se engendram no devir histórico e, que sob a égide do capitalismo, são tencionados a suprir demandas cada vez mais alinhadas ao acúmulo de capital. Por outro prisma, nesse decorrer intensas discussões entre educadores, acadêmicos, estudantes, associações científicas etc., tiveram como objeto os projetos acerca do trabalho e formação docente, constituindo forças contra-hegemônicas que produziram extenso conhecimento sobre a temática, criticaram os processos autoritários de tomada de decisão, bem como as concepções adjacentes, dentre outros.

O componente curricular de estágio é constituído no movimento dessas totalidades, está nesse contexto de embates e disputas, sendo concebido ora por perspectivas mais mercadológicas, como força de trabalho barata ou, ainda, como meio de conformação da separação da teoria e da prática, ora por perspectivas mais críticas, como espaço-tempo de trabalho-formação. Portanto, neste capítulo buscaremos entender, no primeiro momento, a conceituação do estágio nas legislações, para em seguida tratarmos das suas concepções atreladas a três paradigmas que estabelecem interlocuções com o campo de formação docente.

6.1 LEGISLAÇÕES DO ESTÁGIO

Os primeiros marcos que remetem à formalização do estágio datam da década de 1940, quando Getúlio Vargas concentrou esforços em um projeto educacional que pudesse acelerar e/ou contribuir com a industrialização do país. A necessidade de formação de mão de obra qualificada para atuar nas fábricas, nesse contexto, levou à criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, em que se lê:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios (Brasil, 1942).

Nota-se que o Decreto adentrou de forma tímida no campo do estágio, não caracterizando de forma aprofundada como este seria realizado, inclusive, sem fazer alusão à dimensão formativa que atualmente se discute. Poucos anos depois, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, criada pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que aborda

indiretamente o estágio ao tratar da prática de ensino, a qual seria realizada por meio de observação e participação no trabalho docente.

Alguns meses depois, são criados os Ginásios de Aplicação, pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, em que o estágio também é abordado como “prática” a ser realizada pelos discentes matriculados no curso de Didática, servindo de “campo à formação didática dos licenciandos” (Fracalanza, 1982, p. 82). Como vimos anteriormente, naquela época, o curso tinha duração de um ano e visava licenciar profissionais formados em cursos de bacharelado para atuação no magistério⁶⁸. Fracalanza (1982) explica que nos Ginásios de Aplicação os estudantes eram iniciados na prática docente de forma orientada e supervisionada, com atividades desde a observação à regência da aula.

Do final dos anos 1940 até 1961, a política educacional se concentrou na discussão dos projetos relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada naquele ano (Fracalanza, 1982). Em todo o corpo desta Lei, o estágio foi mencionado apenas em um artigo e, ainda assim, de forma vaga tratou sobre o prazo de duração mínimo de três anos do estágio para orientadores educacionais.

Como discutido anteriormente, essa década marca o início da Ditadura Militar no país, que alinhou a educação aos interesses do mercado capitalista. Pretto e Portelinha (2022) descrevem que uma das medidas desse regime ditatorial foi a instituição do estágio escolar por meio da Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967, na qual se lê no art. 1º “Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial” (Brasil, 1967). Ademais, abrangeu especificações mais elucidantes sobre a forma de realização do estágio:

(...)assumindo um caráter de complemento educacional, ou seja, que agregaria no aperfeiçoamento dos estudos e ainda, com algumas obrigações à empresa, como a de firmar contrato com definição de período de tempo em que o bolsista poderia permanecer, bem como a estipulação do valor da bolsa oferecida e seguro contra acidentes pessoais (Pretto; Portelinha, 2022, p. 187).

Com a Reforma do ensino primário e secundário, ocorrida em 1971, há menção ao estágio, todavia, não há nenhum avanço em relação ao que propunha a Portaria de 1967. De modo a desenvolver a área, em 1977, é instituída a primeira lei do estágio, a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro. Com um total de oito artigos, ela inclui o estágio de estudantes de “cursos da educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolar de educação especial” (Brasil, 1977 art. 1º, § 1º). Outro aspecto relevante é a delimitação

⁶⁸ Fracalanza (1982) ressalva que o decreto circunscreve as práticas no ensino secundário, sem que a formação prática dos futuros professores do Curso Normal fosse devidamente abordada.

da dimensão formativa, visto que os estágios devem “propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares” (Brasil, 1977, art. 1º, § 3º).

Esta lei somente foi regulamentada em 1982, por força do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto. Alguns pontos sobressaem-se:

Art. 2º - Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Art. 3º - O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.

Art. 4º - As Instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;
- b) carga horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;
- c) condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do art. 1º da lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977;
- d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular (Brasil, 1982).

Percebe-se que, da primeira vez que o estágio foi mencionado em uma legislação nacional até essa regulamentação, avolumou-se a quantidade de orientações para realização desse componente. Colombo e Ballão (2014) discutem a inadequação da proposta, que acabava por propiciar que empresas driblassem “legislação trabalhista, desvinculassem a atividade dos interesses educacionais, e também que não fossem atribuídas à escola e nem ao setor econômico responsabilidades inerentes aos objetivos do estágio.” (p.176). Essa situação se acentua nas próximas décadas com a disseminação do ideal neoliberal quanto à flexibilização das relações de trabalho, que acarretou na utilização do estágio como meio para contratação de mão de obra, a qual vale ressaltar, não detinha nenhum direito trabalhista (Pretto; Portelinha, 2022).

Com a promulgação da LDB de 1996, originalmente, o estágio é citado apenas para reiterar o que normas anteriores já haviam consolidado, vejamos:

O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (Brasil, 1996).

Entretanto, Pretto e Portelinha (2022) consideram que a LDB contribui com o campo do estágio no que se refere à exigência de formação em nível superior para atuação de professores na educação básica, pois colocou em destaque a valorização profissional⁶⁹:

que tem como caminho o estabelecimento da docência como base da formação, e a escola como sendo um local de aprendizagem e construção de conhecimento profissional. Nesse sentido, o estágio desponta tendo em vista a necessidade da associação entre teoria e prática, tanto na formação inicial quanto na continuada, e expressa preocupação com a práxis profissional (Pretto; Portelinha, 2022, p. 189).

Já no século XXI, foi sancionada a atual Lei do Estágio, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, contendo 22 artigos. O estágio ficou assim definido:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando (sic) o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

No âmbito dessa lei, o estágio tem como finalidade o aprendizado de competências específicas da atividade profissional (art. 1º, § 2º), de modo a desenvolver o discente para a cidadania e para o trabalho.

O estágio pode ser realizado de forma obrigatória, conforme definido no projeto político pedagógico dos cursos de formação e/ou de forma não obrigatória, quando é realizado por opção do discente que tem acréscimo de carga horária integralizada no currículo. Ambas as possibilidades não criam vínculo empregatício e devem ser realizadas mediante “o acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (Brasil, 2008, art. 3º § 1º). A comprovação do acompanhamento será aferida por meio de vistos em relatórios de atividades semestrais.

Nesse âmbito, é expressa a necessidade de “compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso” (Brasil, 2008, art. 3º, III). No art. 7º, inciso III, é reiterado, dentre o rol de obrigações das instituições de ensino, a necessidade de indicação de professor orientador, “da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (Brasil, 2008). Como o artigo não discrimina o tipo de estágio a que se refere, depreendemos que esta obrigação deva ser aplicada tanto ao estágio obrigatório, como ao estágio não obrigatório.

⁶⁹ Posteriormente, em 2009, o texto da LDB é alterado contemplando a relação teoria e prática no estágio.

Em relação à supervisão, o inciso III, do art. 9º, deixa evidente que a parte cedente tem a obrigação de designar supervisor com formação ou experiência na área de formação do estagiário. Entendemos que a utilização do termo “experiência” amplia o perfil do supervisor em demasia, abrindo brecha para que o estagiário seja supervisionado por profissionais sem aderência ao seu curso, prejudicando o sentido formativo do estágio.

Esses três artigos (3º, 7º e 9º), em seu conjunto, evidenciam uma correlação entre a formação do estagiário e as atividades realizadas no contexto de trabalho, reforçando por força da lei, a vinculação da teoria e prática. Ademais, a obrigação do estagiário ser supervisionado por profissional com formação ou experiência na área de conhecimento em que o estagiário está se graduando, nos instiga a buscar entender quem está supervisionando o estágio em EG, haja vista que, conforme trabalho de Cruz e Melo (2021), há poucos(as) pedagogos(as) atuando nos cargos educacionais em EGs.

Outros pontos de destaque da lei referem-se à delimitação da carga horária de estágio (art. 10), que poderá ser de 4 ou 6 horas diárias. Além disso, há também a possibilidade de o estágio ter a jornada ampliada por até 40 horas semanais. O estágio poderá ser realizado no mesmo local por até dois anos, com concessão de recesso remunerado de 30 dias. Ao longo desse período, a parte concedente terá a responsabilidade de aplicar ao estagiário a legislação relacionada à segurança do trabalho e à saúde (art. 14).

De modo geral, a lei representa avanços na concepção do estágio, na sua abrangência e forma de organização, com obrigações definidas para a instituição de educação superior e para a parte cedente.

6.1.1 Estágio obrigatório e estágio não obrigatório

A delimitação de duas modalidades de realização do estágio decorre em diferenças na sua organização, a começar pela carga horária. Enquanto o estágio obrigatório tem a previsão de 400 horas de atividades o estágio não obrigatório pode superar essa carga horária, chegando a mais de 2.700 horas⁷⁰, no caso do estágio de 6 horas diárias, realizado pelo período de dois anos. Demschinski e Flach (2022) constata, em sua pesquisa, que a carga horária somada ao modo como as atividades do estágio são desenvolvidas acarreta “desgaste físico e psicológico” (p. 196).

⁷⁰ Considera-se um cenário em que no período de dois anos o estagiário gozou 30 dias de recesso, realizando 23 meses de efetiva atuação no estágio. Em cada mês, o estagiário atuou em, no mínimo 20 dias, perfazendo 6h em cada. Nesse caso, o total de horas de estágio chega a 2.760 horas.

Um segundo ponto de destaque é que o estágio obrigatório, em regra, ocorre no contexto de uma disciplina, articulada na grade curricular do curso, com definição de professor(es) para sua regência, delimitada dentro do calendário acadêmico, com previsão de encontros entre professor e estudantes. Nesse contato direto com o professor orientador, as articulações entre teoria e prática são potencializadas pelo aprofundamento teórico e crítico sobre as vivências do estágio, bem como são momentos para se dirimir dúvidas, desafios, compartilhar experiências entre os pares, etc. Nesse sentido, caracteriza-se principalmente por seu fim formativo.

No caso do estágio não obrigatório, a abordagem é de uma atividade opcional, a qual se insere no âmbito da escolha do estudante. Demschinski e Flach (2022) analisam que boa parte dos estudantes do curso de Pedagogia é oriunda da classe trabalhadora e que devido a necessidades socioeconômicas vendem a própria força de trabalho durante a formação, por meio do estágio não obrigatório. Nessa perspectiva, o estágio “é uma oportunidade de permanência no ensino superior, além de oferecer uma bolsa pecuniária, pode ser realizado em contraturno” (Demschinski; Flach, 2022, p. 192). Em razão desse contexto, as autoras consideram essa modalidade de estágio contraditória, pois colabora para a permanência dos estudantes, mas ao mesmo tempo se dá pela “desvalorização docente e exploração do/a estagiário/a” (Demschinski; Flach, 2022, p. 193), o que gera prejuízos para sua formação.

Paiva e Costa (2017) também tecem considerações acerca do caráter optativo do estágio não obrigatório:

O estágio não obrigatório se caracteriza por ser uma opção para o aluno, o qual o escolhe por questões financeiras e/ou no sentido de ampliar seus conhecimentos, mesmo que essa possibilidade não garanta a aquisição de saberes necessários à atuação docente. Por outro lado, o estágio curricular, por ser obrigatório e supervisionado, como um componente da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, constitui-se como elemento fulcral para que sejam desenvolvidas conexões entre a teoria e a prática (Paiva; Costa, 2017, p. 117).

Apesar da Lei do Estágio especificar que esta modalidade também deverá ser realizada mediante o acompanhamento de orientador com formação “da área a ser desenvolvida no estágio” (Brasil, 2008, art. 7º, III) Pretto e Portelinha (2022) comentam que

ao se tratar do estágio remunerado, o termo de compromisso firmado com as concedentes e agentes de integração revela que o contido em suas cláusulas é bastante restrito, trazendo apenas aquilo que é determinado e especificado na Lei dos Estágios, deixando abertura para que cada instituição que recebe o estagiário o direcione à realização de atividades muitas vezes incompatíveis com as finalidades do ato de estagiar (Pretto; Portelinha, 2022, p. 194).

Acrescenta-se a essas questões que o discente vinculado ao estágio obrigatório é encarado como “um sujeito em formação” (Paiva; Costa, 2017, p. 118), enquanto no estágio

não obrigatório o discente é tratado como um auxiliar e muitas vezes substitui os profissionais formados na área, numa evidente distorção de seu papel. Com efeito, a aproximação do estagiário ao campo de trabalho sem a observação da perspectiva formativa, sem a devida orientação e supervisão pode expô-lo à exploração do seu próprio trabalho, principalmente nos estágios não obrigatórios (Paiva; Costa, 2017; Demschinski; Flach, 2022).

Demschinski e Flach (2022) desenvolvem pesquisa sobre as contradições do estágio não obrigatório e apontam que quando bem orientado pode potencializar a formação acadêmica e profissional. No entanto, vários interesses se relacionam às atividades realizadas durante o estágio, que nem sempre convergem para a qualificação da formação do estagiário, mas o encaminham para a exploração de mão de obra barata. Constatam, por exemplo, que “a contratação de estagiários/as para exercer funções de trabalhadores/as formais é uma realidade que vem acontecendo com as alunas/estagiárias pesquisadas” (Demschinski; Flach, 2022, p. 198).

Pretto e Portelinha (2022) também advertem que o estágio não obrigatório pode ser utilizado como forma de exploração do trabalho dos(as) estagiários(as) “quando não observados os requisitos necessários para acompanhamento, planejamento e desenvolvimento das atividades relacionadas ao estágio nas instituições de ensino” (p. 183). Sobre isso, Pimenta e Lima (2006) criticam a existência de oficinas pedagógicas “utilizadas como cursos de prestação de serviços às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão-de-obra gratuita e substitutos de profissionais formados” (p. 9). Nesse mesmo tocante, Paiva e Costa comentam que:

Tal cenário apresenta situações dissonantes e conflitantes, na medida em que, em muitos municípios, as secretarias estão contratando estagiários para assumirem a função de auxiliares de turma, ao invés de arcarem com a contratação/seleção de professores (Paiva; Costa, 2017, p. 115).

As ponderações realizadas acerca da carga horária, acompanhamento e abordagem das atividades desempenhadas pelos(as) estagiários(as) tiveram o objetivo de contribuir com a contextualização das discussões recentes sobre o estágio obrigatório e o não obrigatório, tendo em vista que este último ainda é pouco abordado (Tiscoski; Bittencourt, 2017). De modo a aprofundar a caracterização do estágio, em seguida serão abordadas diferentes concepções com base nas racionalidades que mais influenciaram os cursos de formação de professores, que segundo Pereira (2017) são: a) racionalidade técnica, b) racionalidade prática e c) racionalidade crítica.

6.2 CONCEPÇÕES TÉCNICA E PRATICISTA⁷¹

Na racionalidade técnica o trabalho educacional é baseado “na aplicação de conhecimento científico” (Diniz-Pereira, 2014, p. 35) e os assuntos educacionais são entendidos “como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (p. 35). Com esse fundamento científico característico das ciências naturais e de viés Positivista, entende-se que os pesquisadores educacionais formulam teorias neutras, capazes de antecipar o desenvolvimento da prática educacional de forma abstrata (Diniz-Pereira, 2014). O contato com a realidade educacional é desprivilegiado em favor dessas teorizações e, dessa forma, a prática social é entendida de forma homogeneizadora, a partir de padrões e concepções que não consideram as suas características e particularidades.

Em seu trabalho, Diniz-Pereira (2014) elucida que a racionalidade técnica abarca os modelos de formação docente mais disseminados no campo. Por conseguinte, ao voltarmos o olhar para a história da educação brasileira, constataremos que esta foi largamente marcada pelas Pedagogias Tradicional e Tecnicista, as quais podem ser situadas no âmbito dessa racionalidade. De um lado, temos o componente científico-cultural, que dá ênfase à aprendizagem dos conteúdos culturais a serem ensinados pelos professores, e do outro o componente psicopedagógico, que “permite aprender como atuar de forma eficaz na sala de aula” (Pereira, 2017, p. 98).

Nessa perspectiva, o foco da formação de professores é ajustado para competências técnicas e habilidades relacionadas à aplicação de conhecimentos e procedimentos formulados pelos pesquisadores educacionais, o trabalho docente se reduz “à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas” (Fávero; Tonieto; Roman, 2013, p. 279). Para Fávero, Tonieto e Roman (2013), há uma hierarquização nos saberes:

- a) saberes provenientes da ciência básica responsável pela produção dos conhecimentos teóricos que dão suporte ou fundamento à ciência aplicada; b) saberes no âmbito da ciência aplicada que possibilitam o diagnóstico e a solução de problemas cotidianos; e por fim c) saberes competentes e atitudinais que possibilitam a intervenção e aproximação nas situações práticas em que são requeridos (Fávero; Tonieto; Roman, 2013, p. 279).

Há uma separação entre a teoria e a prática, de modo que “os investigadores da ciência básica proporcionam os saberes necessários que serão mecanicamente aplicados pelos

⁷¹ Optamos por referendar essa racionalidade como praticista para sinalizar o foco na prática dissociada da teoria, em contraposição às concepções polarizadas de valorização de uma ou de outra. A prática é fundamental para a formação docente, entretanto, ela deve ser indissociável da teoria, que exerce papel igualmente relevante.

executores desses saberes” (Fávero; Toniato; Roman, 2013, p. 280). Portanto, os professores não se ocupam dos conhecimentos científicos que fundamentam a própria prática, eles apenas cumprem de forma rigorosa o que lhes é demandado, uma vez que se pressupõe que o domínio das estratégias adequadas e dos conteúdos, em regra definidos a priori, é o suficiente para garantir que a atuação docente logre êxito:

Os professores, por não disporem de habilidades para elaboração das técnicas exigidas, passam a atuar a partir de uma relação de dependência de um conhecimento, de cuja elaboração não participaram, assim como também não definiram sua finalidade, resumindo a ação docente à de simples aplicadores desses conhecimentos (Pereira, 2017, p. 99).

Fica assim estabelecida uma fragmentação do trabalho docente, entre aqueles que o pensam e aqueles que o executam (Fávero; Toniato; Roman, 2013; Diniz-Pereira, 2014; Pereira, 2017;). E, nessa relação, o professor é tratado como um técnico do ensino (Pereira, 2017; Barth, 2022), aplicador de técnicas e conteúdos formulados por outros profissionais (Fávero; Toniato; Roman, 2013). Diniz-Pereira (2014) cita três modelos de formação de professores que se destacaram dentro da ótica da racionalidade técnica, que fundamentam a tabela abaixo:

Quadro 10 – Formação de professores na racionalidade técnica

Modelo	Característica principal
Treinamento de habilidades comportamentais	Os professores são treinados para desenvolverem habilidades específicas e observáveis
Transmissivo	Aos professores são transmitidos conteúdos que eles deverão ensinar, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino
Tradicional acadêmico	A formação dos professores privilegia a aprendizagem de conteúdos (disciplinares e/ou pedagógicos), pois estes são compreendidos como suficientes para o trabalho docente. Os aspectos práticos ou procedimentais do ensino podem ser aprendidos durante o exercício da profissão

Fonte: elaborado com base na análise dos modelos citados por Diniz-Pereira (2014).

Em todos esses modelos permanece a lógica da produção de conhecimento distanciada da prática do professor, e deste como mero executor do ensino, pois não levam “em consideração os conhecimentos pedagógicos e os aspectos práticos serão aprendidos no exercer da função” (Barth, 2022, p.75). Consoma-se, assim, uma fragmentação no currículo por meio

da separação da teoria e da prática, acentuada pela hierarquização dos profissionais, com atribuição de maior relevância ao trabalho intelectual (pesquisadores e teóricos educacionais) do que ao trabalho manual (professores).

O estágio nesse contexto tem os seguintes atributos (Pereira, 2017; Barth, 2022):

- período de aplicação das técnicas aprendidas e desenvolvimento de competências profissionais;
- destinado à prática;
- não se relaciona com a teoria;
- desarticulado das demais disciplinas; e
- restrito ao final do curso de formação.

Segundo Pimenta e Lima (2006) a formação durante o estágio foi historicamente centrada na prática, geralmente organizada ao final do curso, como contraponto às disciplinas teóricas que perfaziam a maior parte da grade curricular. A disciplina prática, muitas vezes identificada como “Prática de ensino”, dedicava-se ao exercício de habilidades técnicas, totalmente focadas em sua aplicabilidade prática, sem realizar a devida relação com os conhecimentos teórico-pedagógicos da área. Para as autoras, “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática” (Pimenta; Lima, 2006).

As autoras explicam essa ênfase na prática durante o estágio por meio do que chamaram de “prática como imitação de modelos” e “prática como instrumentalização técnica” nos cursos de formação de professores. Na primeira abordagem, os(as) estagiários(as) aprendem pela observação e imitação, e também pela sua reflexão sobre os comportamentos observados, momento em que decidem se são modelos adequados a serem adotados em suas próprias práticas. Concluem que nessa perspectiva o estágio “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

Ao mesmo tempo, a prática como instrumentalização técnica reduz o alcance do estágio ao treinamento de habilidades pragmáticas para solução de problemas imediatos:

A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (...) o entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessários ao desenvolvimento da ação docente (Pimenta; Lima, 2006, p. 9).

Embora as autoras sinalizem para a utilidade da observação e da instrumentalização técnica, ponderam que esta não pode ocorrer na prática pela prática, porque além de reforçar a crença de que existe uma prática sem fundamentação teórica, não realizam as mediações necessárias para compreensão ampla e adensada acerca do processo educacional. Dessa forma, ambas abordagens não propiciam que o estagiário desenvolva saberes aprofundados sobre o campo de trabalho em que está, afinal, ele fica restrito à dimensão técnica e pragmática do ensino.

Essa situação configura um distanciamento entre o currículo dos cursos, os conteúdos, e teorias que abordam, e o contexto em que o estágio ocorre (Pimenta; Lima, 2006). O que acontece é que a racionalidade técnica empregada no estágio o desarticula do trabalho concreto realizado nos ambientes educacionais (Pereira, 2017, p. 100), limitando-o à instrumentalização do estagiário.

Na virada dos anos 1980 para a década de 1990, uma perspectiva diferente da racionalidade técnica começa a ser difundida no Brasil. Trata-se da racionalidade praticista. Segundo Diniz-Pereira (2014), enquanto a primeira é mais “explanatória e preditiva” (p. 36), a segunda é mais “descritiva e interpretativa” (p. 36). De fato, para Pereira (2017) a racionalidade praticista surge como alternativa ao paradigma técnico-instrumental até então hegemônico na área de formação de professores. Então, do foco no conhecimento objetivo de procedimentos e técnicas de ensino, a ênfase passa a centrar-se na subjetividade prática do professor (Diniz-Pereira, 2014).

Nessa perspectiva, é entendido que a complexidade dos processos educacionais não permite soluções rígidas ou previamente elaboradas, uma vez que em seu trabalho cotidiano o professor lida com situações imprevisíveis, para as quais respostas prontas e acabadas são insuficientes para solucioná-las (Fávero; Tonieto; Roman, 2013). Desse modo, o contexto social em que o professor atua é fluido, sendo construído e reconstruído na medida em que as relações sociais se desenvolvem. Por isso, sua atuação deve ser guiada por “decisões sábias (...) por meio de sua deliberação sobre a prática” (Diniz-Pereira, 2014, p. 37), que de acordo com Curado Silva (2015) remete ao “referencial Kantiano da emancipação do indivíduo que pensa por si mesmo” (p. 569). A este respeito Derossi e Ferreira (2021) consideram que:

os próprios professores colocam em evidência suas práticas, pensando em alternativas para seguir frente os desafios impostos. Desse modo, o docente parte da sua prática cotidiana tanto para eleger situações que mereçam destaque e intervenção, quanto para propor modelos de respostas (Derossi; Ferreira, 2021, p. 169).

Está posta, então, a problemática da ênfase na prática e na subjetividade do professor. Esse entendimento claramente atribui ao professor responsabilidade pela superação dos desafios por ele vivenciados, visto que por si só ele deve elaborar soluções embasadas em suas experiências passadas e nos conhecimentos provenientes dessas práticas. Para além da evidente relevância de se aprender a partir da prática, Curado Silva (2015) pondera que “o perigo está em perder o sentido político da própria prática, uma vez que esta situa-se dentro de contextos institucionais políticos, sociais e éticos, por vezes vistos de forma fragmentada” (p. 570). A formação docente dentro dessa perspectiva privilegia a prática que:

neste modelo de formação de professores reflexivos, adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É neste cenário que a própria docência se torna objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, pois pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação (Fávero; Toniato; Roman, 2013, p. 284/285).

Para Pereira, o professor “faz parte de todo processo de construção do conhecimento que se dá na prática, neste aspecto, o pensar e o fazer não estão separados” (Pereira, 2017, p. 101). A prática, portanto, não é reduzida ao domínio técnico do professor, ela passa a ser sua responsabilidade de acordo com sua capacidade de reflexão, baseada em seus conhecimentos e experiências. Daí decorre o subjetivismo e o caráter individualista da compreensão acerca do professor. Curado Silva (2015) analisa que:

Na formação de professores, a perspectiva individualista os coloca, a eles próprios, como responsáveis diretos para que a escola forme o homem do novo século, sendo sua responsabilidade o sucesso e principalmente o fracasso da empreitada (...) Uma incorreta interpretação da pesquisa-ação pode responsabilizar o sujeito, no caso, o indivíduo (da ação, da pesquisa), pela mudança pretendida, o que é um equívoco, pois as ações individuais, principalmente as docentes, são limitadas, conforme as mediações e condições históricas, políticas, sociais e teóricas do momento (Curado Silva, 2015, p. 569)

Nota-se que termos como “conhecimento na ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” fazem parte desse modelo e reforçam a centralidade, dada a capacidade do professor de refletir sobre sua prática, de forma a extrair da situação imediata e das consequências positivas ou negativas da sua ação um novo modo de agir diante da realidade (Curado Silva, 2015; Pereira, 2017). No entendimento de Curado Silva (2011) isso remete à “ilusão de que, ao se conscientizar de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor cria condições de transformar a si mesmo, (...) e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem escolar” (Curado Silva, 2011, p. 26).

Tendo por base as características descritas, há três modelos formativos dentro dessa racionalidade (Diniz-Pereira, 2014):

Quadro 11 – Formação de professores na racionalidade praticista

Modelo	Característica principal
Humanístico	O professor é o principal responsável por definir os próprios comportamentos
Ensino como ofício	O professor aprende conhecimentos sobre o ensino por tentativa e erro mediante análise cuidadosa da situação imediata
Orientado pela pesquisa	Ajuda o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula

Fonte: elaborado com base na análise dos modelos citados por Diniz-Pereira (2014, p. 38).

De modo geral, entendemos que esses modelos assumem viés pragmático ao estruturar a formação e o trabalho docente na esteira de problemas imediatos. Ademais, percebemos que é dada ênfase à capacidade subjetiva do docente refletir sobre sua própria prática como meio de solucionar os problemas por ele percebidos, o que pode colaborar para uma visão distorcida do papel docente, que passa a ser responsabilizado e/ou culpabilizado pela não superação das questões enfrentadas. Isso tudo pode contribuir para distanciar o professor⁷² – e, por conseguinte, seu trabalho –, de compreensões críticas mais abrangentes acerca das determinações sociais que implicam sua prática social. Diniz-Pereira (2014) conclui que:

Em suma, discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático (...) os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola (Diniz-Pereira, 2014, p. 38).

Afinal, é crucial que o docente seja capaz de refletir sobre a própria prática (Curado Silva, 2015), porém, isso não é suficiente para subsidiá-lo para atuar de forma crítica e solidamente embasada. Desse modo, entendemos que a reflexão proposta na racionalidade praticista não converge para o movimento de aproximação às totalidades mais amplas, por deter-se e referendar-se em questões imediatistas. Importa ir além do indivíduo e sua capacidade de percepção da aparência da realidade, pois esta é intrinsecamente restrita e tende a desconsiderar as determinações da realidade social. Ressaltamos que “não é com uma formação

⁷² Não é por acaso que termos como intuição, espontaneísmo e experiência prática são utilizados como atributos do professor reflexivo.

que limita o professor a pensar e agir em seu cotidiano que a educação se transformará como um todo” (Curado Silva, 2015, p. 578).

Curado Silva (2015) realiza estudo crítico em que discorre sobre os pressupostos da epistemologia da prática que embasam as concepções acerca da figura do professor reflexivo e/ou professor pesquisador, usualmente utilizados na esfera dessa racionalidade (Fávero; Tonieto; Roman, 2013). Ela sintetiza cinco pressupostos:

a) o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase da relação teoria e prática recai sobre a prática, e, como a escola é o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor, ele deve falar, narrar apenas as questões desse local; c) é necessário uma ressignificação da prática pedagógica, pois o professor é um mediador do conhecimento e tem uma prática sempre complexa e imprevisível, e o conhecimento é visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós-moderna; d) a escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho; e) a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação (Curado Silva, 2015, p. 568).

Em outro trabalho, a estudiosa analisa que há relação entre a figura do professor reflexivo e/ou professor pesquisador e o neoliberalismo, mas que esta ou não é percebida ou é minimizada pelos autores que sustentam esse ideário para o trabalho docente (Curado Silva, 2011). Inclusive, ela cita como valores importantes ao neoliberalismo a ação, a reflexão, no sentido de saber-fazer, a emancipação e a flexibilidade.

Na esteira das críticas, as propostas formativas oriundas da racionalidade praticista, Pimenta e Lima (2006, 2010) listam os elementos recorrentes, como por exemplo, a supervalorização da figura individual do professor; individualismo; crença de que a prática é suficiente para construção do saber docente e para superação dos desafios postos pela prática; dentre outros. Apesar das duas autoras concordarem com essas críticas, elas são signatárias da proposta do estágio como pesquisa, o qual é a “concepção mais próxima ao modelo da epistemologia da prática” (Pereira, 2017, p. 102). Para corroborar com esse entendimento, propõem a superação da visão de professores reflexivos para a de professores críticos e reflexivos (Pimenta; Lima, 2006, 2010).

A perspectiva de professores críticos e reflexivos ou de professores pesquisadores (Pimenta; Lima, 2006) está relacionada ao modelo de estágio como pesquisa, para o qual ele é um campo de conhecimento:

O que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

Há, assim, uma forte relação durante o estágio, em especial, da formação vivenciada em âmbito acadêmico com a realidade social a que se destina a profissão, pois envolve “a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Pimenta; Lima, 2006, p. 7). Para as autoras, a pesquisa, nesse caso, se constitui numa estratégia ou um método para formação docente, a qual desenvolve postura investigativa dos(as) estagiários(as) “a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (Pimenta; Lima, 2006, p. 14).

Dessa forma, colocam como possibilidade a estruturação de estágio que tenha um tempo específico, mas que também perpassa todas as disciplinas, sendo realizado, desde o início do curso, por meio de atividades que oportunizem “o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta” (Pimenta; Lima, 2006, p. 20).

Comparando as racionalidades técnica e praticista percebe-se que na primeira há um foco no conhecimento objetivo das técnicas, independente dos professores, as quais são elaboradas por outros profissionais, confirmando assim a fragmentação do conhecimento docente. De outro modo, na racionalidade praticista o foco volta-se para a prática e para o docente, conferindo grande relevância ao seu fazer individual e a sua capacidade de reflexão sobre a prática social em que se insere. A prática, na primeira situação é, em regra, tratada como conhecimento menos relevante do que o teórico, nessa direção, os cursos de formação tem na transmissão dos conhecimentos e não na sua realização o seu foco. Já na racionalidade praticista, a prática perpassa toda a concepção formativa, constituindo o eixo central de reflexão docente, ademais “o pensamento prático do professor é elemento fundamental para se compreenderem os processos de ensino e aprendizagem” (Pereira, 2017, p. 100).

No quadro abaixo apresentamos um panorama dessas racionalidades:

Quadro 12 – Formação de professores nas racionalidades técnica e praticista

Características	Racionalidade técnica	Racionalidade praticista
Abordagem da formação	Formação voltada para a assimilação de conteúdos, treinamento de habilidades técnicas e desenvolvimento de competências	Formação orientada pela prática que é concebida como lugar de aprendizagem e construção de conhecimentos
Professor	Técnico do ensino que aplica e executa conteúdos e procedimentos educacionais	Profissional reflexivo que reflete sobre as questões educacionais imediatas a sua percepção e cotidianas em sua rotina de trabalho
Unidade teoria-prática	O conhecimento científico da área é elaborado por pesquisadores educacionais, que formulam as teorias e procedimentos que os professores devem aplicar. Teoria e prática são dissociadas, com grande foco na dimensão científica da produção teórica	Ocorre pelo pensamento reflexivo do professor, que reflete sobre os problemas identificados em sua prática com base em seus conhecimentos e principalmente em suas experiências práticas exitosas. Assim o pensamento reflexivo embasa-se na prática e desta se constitui
Estágio	Realizado ao final do curso como parte prática dedicada ao treinamento de habilidades e aplicação de procedimentos	Estágio como pesquisa, estabelece relação entre a teoria e a prática, visa desenvolver no estagiário postura investigativa para que ele possa enfrentar os problemas em sua futura prática profissional

Fonte: elaborado pela autora com base nos autores revisados.

Cumprir destacar que em trabalho mais recente, Pimenta (2019) trata sobre o estágio com “base na perspectiva crítica e emancipatória” (p.33), desenvolvendo perspectivas abordadas em trabalhos anteriores e que “configuram avanços advindos de pesquisas e de experiências” (p. 20). A autora trata do professor como “profissional crítico reflexivo pesquisador da práxis” (Pimenta, 2019, p. 20). Desse modo, é possível aferir os seguintes apontamentos ou caracterizações sobre o estágio: campo de conhecimento com estatuto epistemológico próprio (p. 20), espaço/tempo que propicia a compreensão da profissionalidade docente; eixo central e articulador das disciplinas do curso; deve ocorrer do ingresso à

conclusão do curso; a pesquisa é o caminho metodológico de desenvolvimento do estágio (Pimenta, 2019).

Concordamos com Curado Silva (2015) no que se refere à compreensão de que a

pesquisa seja uma atividade que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervenções transformadoras na realidade em que se inserem, desde que se recupere o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, compreendendo suas mediações; não é a pesquisa um mergulho na e pela realidade, mas uma busca de conhecê-la e transformá-la. Há o reconhecimento da potencialidade do professor para fazer pesquisas com a mediação teórica formulada como parte indispensável do processo; o limite é a condição histórica em que ele está inserido, bem como as condições materiais para a produção de pesquisa (Curado Silva, 2015, p. 579).

Portanto, essa concepção vai além do estágio relacionado ao professor reflexivo. É nesse sentido que, assim como a autora, nos referendamos na concepção crítica da Anfope acerca do educador.

Coadunamos com Pereira (2017) quando afirma que, a despeito dos avanços que os estudos mais recentes sobre o campo do estágio na racionalidade praticista propiciaram, “é necessário que a educação e a formação de professores estejam politicamente comprometidas com um projeto mais amplo de humanização e de transformação social” (Pereira, 2017, p. 103). É nesse sentido que nos dedicaremos à discussão do estágio em face da racionalidade crítica no próximo tópico.

6.3 CONCEPÇÃO CRÍTICA

A racionalidade crítica embasa-se em pressupostos histórico-dialéticos, compreendendo a educação como historicamente localizada, atividade social, política e problemática (Diniz-Pereira, 2014). Nesses termos, a educação é produzida historicamente e, por isso, está em constante movimento de vir a ser, o que possibilita a sua orientação transformadora e convergente com projetos formativos emancipadores. Tal ocorre pela e na atividade social coletiva, orientada por finalidades quanto ao projeto de sociedade que se deseja produzir, portanto, trata-se de uma atividade social política e problematizadora do contexto social que se pretende transformar.

Diferente das racionalidades anteriormente abordadas, em que o cerne da formação estava ora na objetividade científica do desempenho de procedimentos de ensino, ora na

capacidade subjetiva do professor de refletir para intervir na própria prática, na epistemologia crítica são considerados tanto fatores objetivos, como subjetivos⁷³ (Diniz-Pereira, 2014):

Isso implica que não podemos tomar a atividade do professor como pura e exclusivamente técnica, tampouco considerar que suas ações centrem-se apenas no seu pensamento prático, mas fazer com que pensem e atuem criticamente, problematizando o seu pensar-fazer para dotá-lo de um compromisso político claro, isto é, dizer “a favor de quem e contra quem” estão educando (Pereira, 2017, p. 106).

A concepção crítica afasta da educação a suposta neutralidade de seus processos e desvela o seu caráter político, como o de todos aqueles implicados no trabalho educacional. A educação crítica é concebida como um instrumento de libertação dos trabalhadores dos grilhões a que estão aprisionados na sociedade e, por isso, realiza uma crítica direta à proposta de educação hegemônica que atua na conformação da população ao *status quo* (Saviani, 2021). Dado isso a atuação crítica do docente assume destaque:

O papel do professor não se esgota na ação pedagógica nos contextos escolares, mas, ao contrário, é uma ação político-pedagógica contínua de comprometimento, promoção, defesa e cuidado com o desenvolvimento humano nos diferentes espaços da sociedade (Araújo; Martins, 2020, p.193).

Para Diniz-Pereira (2014) “o professor é visto como alguém que levanta um problema⁷⁴” (p. 40), entretanto, para Curado Silva (2011, 2015) a função docente vai muito além. Há postura crítica do docente frente a prática social que é “analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (Gasparin, 2015, p. 34). O que se problematiza é o senso comum acerca da realidade, afinal ele é “um saber não sistematizado, que orienta a vida cotidiana e que, portanto, é válido como formulação imediata” (Curado Silva, 2015, p. 577). O intuito é que, por meio do trabalho do professor, o senso comum seja superado dialeticamente para o alcance do conhecimento sistematizado, que revela as contradições da sociedade. Nesse sentido,

a função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana. Para realizá-la com competência, o professor deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade, que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas isso é insuficiente para sua atuação. Utilizando-se dessas ferramentas, precisa construir categorias de análise, a partir de uma síntese que lhe permita dialeticamente compreender as

⁷³ Para Tonet (2013), a articulação da subjetividade e da objetividade é designada pelo conceito de práxis, tema que pretendemos dialogar em tópico específico.

⁷⁴ Diniz-Pereira (2014) explica que as demais racionalidades também tratam da questão do levantamento de problemas, entretanto, “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (p.40).

concepções e intervir nas práticas educativas no sentido de transformação da realidade (Curado Silva, 2011, p. 25).

A autora prossegue explicando que com base nessa visão sobre a função social do professor, entende como essencial a pesquisa no exercício do trabalho docente, já que a natureza desse trabalho implica a produção de conhecimentos (Curado Silva, 2011). Ela alerta para que a função essencial da pesquisa a que se refere não seja confundida com a concepção adotada nas perspectivas de professor pesquisador e/ou reflexivo, conforme críticas anteriormente abordadas. Para Diniz-Pereira (2014), a pesquisa é indispensável quando se trata de um ensino e currículos críticos, “assim, uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno” (Diniz-Pereira, 2014, p. 40). Depreende-se que para o professor, a pesquisa educacional é um meio de produção de conhecimentos e transformação da prática social (Curado Silva, 2015).

Diniz-Pereira (2014) cita três modelos fundamentados nessa racionalidade:

Quadro 13 – Formação de professores na racionalidade crítica

Modelo	Característica principal
Sócio-reconstrucionista	A educação visa a justiça social dentro e fora da escola.
Emancipatório ou transgressivo	O professor tem na sala de aula a possibilidade de transgredir a ordem vigente, por meio da organização coletiva.
Ecológico crítico	O professor lança mão da pesquisa-ação para compreender a essência da realidade e transformá-la.

Fonte: elaborado com base na análise dos modelos citados por Diniz-Pereira (2014).

Dentro dessa perspectiva, o educador Paulo Freire, signatário da Pedagogia Libertadora também conhecida como Pedagogia da Libertação, esteve na vanguarda do desenvolvimento de “prática pedagógica, marcada por uma clara opção política” (Pereira, 2017, p. 105), por meio do levantamento dialógico de problemas (Diniz-Pereira, 2014). Esse levantamento feito por discentes e professores é o fio condutor do questionamento realizado acerca dos conhecimentos existentes e as respectivas relações sociais implicadas neles. Além dessa tendência brasileira, duas outras se destacam: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)⁷⁵, conforme as elaborações do professor Dermeval Saviani (2014, 2021), e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos,

⁷⁵ Como a PHC “assume plenamente o marxismo” (Saviani, 2021), constitui a perspectiva pedagógica mais aproximada dos pressupostos assumidos neste trabalho.

desenvolvida pelo professor Libâneo (2014). As três Pedagogias, então, compartilham a visão crítica do fenômeno educacional, da formação de professores e do trabalho destes.

No âmbito das possibilidades formativas da PHC, Gasparin (2015) propõe uma didática⁷⁶ composta por cinco passos para condução do trabalho pedagógico em sala de aula: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final. De forma resumida, a proposta ultrapassa os muros da escola, já que:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (Gasparin, 2015, p. 3).

Percebe-se que nessa racionalidade o processo de apropriação de conhecimento não é pragmático, fundamenta-se teoria dialética do conhecimento, partindo da prática social num movimento crescente de aproximação ao contexto histórico-social mais amplo (Gasparin, 2015). Nessa proposta o professor atua como mediador e sua ação pedagógica:

deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (Gasparin, 2015, p. 6).

De acordo com Barth (2022), o posicionamento da Anfope se integra à racionalidade crítica, haja vista que, como apresentado no capítulo anterior, suas produções apontam para uma formação crítica de professores com base em princípios como sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social, gestão democrática, formação continuada e avaliação permanente (Anfope, 2023). Assim, concordamos com Curado Silva (2015), que situa a concepção sócio-histórica de educador da entidade como uma perspectiva de educação crítica e transformadora.

Desde o início da década de 1980, os educadores congregados na CONARCFE, mais tarde transformada em Anfope, discutiam o estágio supervisionado, considerando-o como o envolvimento do estagiário em atividades próprias de sua profissão, inclusive apontando que o conhecimento da realidade concreta se dá por meio “da participação de professores e alunos no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino

⁷⁶ Tal didática abrange toda educação formal e, em especial, a educação escolar. Gasparin (2015) traz exemplos de sua própria prática docente para elucidar a importância dessa organização do trabalho pedagógico ser estudada tanto na graduação como na pós-graduação.

e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade” (Anfope, 1983, p. 6). Dessa afirmação, compreende-se dois elementos de destaque: i) professores e estudantes se apropriam e produzem conhecimentos em contato com a prática social durante as atividades de estágio e ii) o estágio supervisionado pode ocorrer em múltiplos ambientes educacionais, como os não escolares.

Outros elementos constitutivos do estágio delineados pelo movimento são:

(...)

d) Cada IES deverá garantir situações concretas para a realização do estágio, satisfazendo as seguintes condições:

1. participação discente na elaboração do projeto de estágio;
2. permitir que a carga horária dos estágios seja colocada na grade horária do aluno e contada na carga horária total do curso;
3. acompanhamento e supervisão permanente dos estágios.

e) Neste processo, deve-se evitar que os licenciados sejam utilizados como mão-de-obra barata. Neste sentido, a IES deve efetuar convênios com órgãos federais, estaduais e municipais, instituições, empresas que garantam ao estagiário o recebimento de bolsa-estágio;

(...)

h) Os docentes responsáveis pela prática de ensino devem ser profissionais da área específica com formação pedagógica e experiência de magistério de 1o. e/ou 2o. Grau (Anfope, 1983, p. 6/7).

Nota-se que a questão da integração da carga horária do estágio no curso vem sendo realizada, tanto como carga horária obrigatória, como não obrigatória, haja vista a legislação atual (Lei nº 11.788, de 2008) que também prevê o acompanhamento e supervisão permanente dos estágios, como comentado no início do capítulo. Todavia, dado o referencial teórico-científico posto pelo movimento de educadores, já naquela década, entendemos que o acompanhamento aludido vai muito além de meros procedimentos burocráticos, muitas vezes realizados à revelia de diálogo com o estudante. Trata-se de participar do processo educacional do estágio de modo a possibilitar que o estudante realmente apreenda do cotidiano de trabalho elementos formativos.

Tal a relevância do acompanhamento do estágio que no item h) o perfil do docente vinculado à instituição formadora é caracterizado deixando evidente que o estágio na formação de professores deve ser realizado sob o acompanhamento de profissionais com formação pedagógica. Ainda que essas orientações se direcionem ao estágio supervisionado (obrigatório), é pertinente estendê-las ao estágio não obrigatório, em especial, no que se refere ao acompanhamento e supervisão (Paiva; Costa, 2017, p. 128), tendo em vista que é essa relação entre orientadores, supervisores e o estagiário que propiciará o caráter formativo do estágio. Em se tratando do estágio não obrigatório realizado em ambientes não escolares, que assume inúmeras formas de realização, a questão da supervisão realizada por profissional sem formação

pedagógica é uma preocupação, uma vez que ele mediará o contato do estagiário com o campo de trabalho, o qual poderá ocorrer por um período de até dois anos.

O acompanhamento do estágio também tem relação com o desvio da função formativa do estágio, para exploração da força de trabalho do estagiário (Pimenta; Lima, 2006; Paiva; Costa, 2017; Pretto; Portelinha, 2022), afinal a alienação do trabalho é uma característica do modo de produção capitalista. Assim, o trabalho assume “dimensão dupla e contraditória (...) ao mesmo tempo em que o trabalho cria e humaniza, também aliena, degrada e subordina o homem” (Curado Silva, 2021, p. 119). Na perspectiva da humanização, nos alinhamos junto a nossa fundamentação teórica (Anfope 1990, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2023; Freitas, 1996; Curado Silva, 2018, 2021) no entendimento de que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo na formação docente, aqui tratada pelo recorte do estágio.

6.1.1 Trabalho como princípio educativo

Segundo Curado Silva (2021), o trabalho como princípio educativo é afirmado pela categoria de formação omnilateral, pois esta – assumindo a emancipação humana como fundamento e como finalidade – propõe a “união entre ensino e trabalho” e “pressupõe a formação enquanto crítica real” (p. 120). A pesquisadora salienta que o trabalho é o ponto de partida da construção do conhecimento e que sem considerá-lo como centro da existência propriamente humana, não seria viável o conhecimento da realidade concreta (Curado Silva, 2018), a qual é a síntese de múltiplas determinações. Desse modo, “não há investigação, exposição e compreensão do concreto, do real revelado e desnudado da pseudoconcreticidade sem investigação e exposição do trabalho humano” (Curado Silva, 2018, p. 341).

No estágio, momento em que o estudante vai para o espaço de trabalho imbuído de intencionalidade formativa, a produção de conhecimentos e a formação ocorre justamente no contato com a realidade concreta, a qual inclui a interação com os sujeitos implicados no trabalho educacional, as condições materiais de realização do estágio, as políticas que regulamentam suas atividades e as políticas educacionais que influenciam os processos formativos do ambiente em que atua, dentre tantos outros elementos que constituem os diferentes espaços de trabalho da(o) Pedagoga(o). O trabalho, então, catalisa a prática e a formação (Freitas, 1996):

A possibilidade de colocar a produção de conhecimento como forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior do curso de pedagogia vincula-se a esta questão fundamental: de que o trabalho na escola, como base da educação, deve estar

ligado ao trabalho social, a uma atividade concreta e socialmente útil. Isto é, fazer do trabalho um princípio educativo; harmonizar o trabalho e os estudos (Freitas, 1996, p. 237).

Nesse sentido, não se trata de restringir a formação às aprendizagens ocorridas no contato com os processos de trabalho, numa lógica que valoriza a prática e a percepção subjetiva do estagiário. O trabalho como princípio educativo tem, “no seu processo dinâmico, dois polos que se articulam contraditoriamente: a teoria e a prática; a concepção e a execução; o saber e o fazer; a negatividade e a positividade” (Curado Silva, 2021, p. 125). Freitas (1996) sintetiza esse entendimento na seguinte formulação “a concepção do trabalho como fonte de conhecimento implica compreendê-lo como atividade teórica e prática” (p. 44). Em outros termos, o conhecimento sempre está implicado na práxis (Tonet, 2013).

Com fundamento na concepção sócio-histórica de formação do educador, em 2021, durante o XX Encontro Nacional da Anfope (Enanfope), foi elaborado documento final em que três princípios da Base Comum Nacional foram diretamente relacionados à temática do estágio: unidade teoria e prática, auto-organização dos estudantes, trabalho coletivo e interdisciplinar (Anfope, 2021). Dessa forma, nos próximos tópicos perpassaremos esses princípios.

6.1.2 Práxis: unidade teoria-prática

Em conformidade com o referencial teórico crítico elegido para esta dissertação, compreende-se o estágio com base na unidade teoria-prática, ou seja, na práxis como “atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social” (Tonet, 2013, p. 78). Retomando o conceito de teoria, exposto no capítulo sobre o método, entende-se que ela é uma modalidade de conhecimento que reproduz a essência do real no plano ideal, de forma subjetiva. A teoria, então, é fundamentada na prática e a tem como finalidade. Já a prática “indica atividade” (Curado Silva, 2019), é o meio pelo qual a subjetividade é objetivada na realidade. Curado Silva (2015) enfatiza que a prática “não se basta a si mesma” (p. 572).

De um lado, não é possível apreender a essência do real com base exclusivamente na prática, a qual limita-se pela visão sincrética e caótica do todo; de outro, apenas pela abstração teórica também não se pode conhecer a realidade concreta, na qual reside a essência a ser conhecida. Segundo Tonet (2013), concepções que abordem quaisquer desses dois polos de forma dissociada contribuem para a “reprodução da ordem social do capital” (p.100). Ressalta-se assim, a práxis por meio da indissociabilidade da teoria e da prática:

Por intermédio da atividade prática o que antes se achava na consciência, agora se encontra fora dela, transformado em um objeto. Evidenciando, porém, a relação entre esses dois momentos, o que se acha na consciência não é simplesmente produto da sua atividade, mas já é resultado de elementos capturados da própria realidade objetiva. A atividade prática é o meio pelo qual a subjetividade imprime na matéria externa a forma previamente mentada. Por sua vez, a atividade teórica é a mediação através da qual a consciência transforma a realidade objetiva em ideias (Tonet, 2013, p. 97).

Dessa forma, a teoria embasa-se na prática e oportuniza que a realidade seja conhecida e que sejam formuladas finalidades para sua transformação, porém ela por si só é insuficiente, sendo necessário atuar praticamente na realidade, o que ocorre pelo trabalho (Curado Silva, 2015). Fica posto assim, o movimento do conhecimento e transformação da realidade que parte da prática, passa pela reflexão e retorna à prática. Ademais:

considerar a prática como ponto de partida e de chegada implica na sólida formação teórica, uma vez que os conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos são a mediação necessária para a clareza acerca do projeto de educação e de sociedade que se pretende, coletivamente, desenvolver. A atividade prática transformadora de uma dada realidade é, portanto, o aspecto marcante do significado de práxis. Realidade essa que precisa ser percebida e apropriada pelo sujeito da ação, o que implica o conhecimento e a análise dos determinantes contextuais de uma dada realidade (Anfope, 2021, p. 31).

A práxis na formação docente “implica dar suporte para a análise do real, conhecendo suas determinações para identificar as possibilidades do novo” (Curado Silva, 2019, p. 59). O estágio, nessa perspectiva, é o

(...) momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural, compreendendo, como nos diz Arroyo (1987), os processos de formação-educação como atos de produção e não de inculcação e com uma concepção educativa de trabalho mais ampla do que a concepção docente (Freitas, 1996, p. 32).

Assim, no estágio, em especial, dado sua realização nos locais de trabalho em articulação com a instituição de educação superior, a vivência da práxis formativa deve: a) abranger a realização de práticas, intrínsecas à profissão, associadas a sua fundamentação teórica de forma orgânica e, concomitantemente, b) possibilitar a compreensão dialética das práticas sociais desse local situando-as na totalidade em que o trabalho docente determina e é determinado.

6.1.3 Compromisso com o trabalho coletivo

Aqui estamos entendendo que a auto-organização envolve o compromisso ético próprio da efetiva participação no trabalho coletivo. A auto-organização dos estudantes está vinculada ao princípio de gestão democrática, que se refere à participação de todos os sujeitos atuantes na escola (e em outros espaços⁷⁷) como forma de garantir as condições necessárias para “o pleno desenvolvimento do trabalho educativo” (Anfope, 2021, p. 32). Disso assimila-se uma dimensão pedagógico-política que ocorre pela garantia da participação dos estudantes na tomada de decisão e organização do processo educacional, o qual está em interação com outros sujeitos, interesses e concepções e, por isso, promove a apropriação do “significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos (...) na concepção e elaboração dos referenciais e conteúdos curriculares” (Anfope, 2021, p. 32).

Dessa forma, a auto-organização do estudante se potencializa pela ampliação da compreensão do seu trabalho em integração com os múltiplos sujeitos envolvidos, bem como com as políticas educacionais, os interesses das comunidades etc. Ou seja, a auto-organização se dá no trabalho coletivo e interdisciplinar, mas isso

(...) não é algo dado pelo sistema de ensino ou pela sociedade capitalista, mas se apresenta como um desafio a ser conquistado, pois implica mudança de valores que visam à construção de uma escola unitária em torno de seus objetivos de elevar intelectualmente os sujeitos históricos. A formação de professores, ao trabalhar com esse princípio, constrói uma cultura de organização do trabalho pedagógico em que as decisões e opções são coletivas (Anfope, 2021, p. 33).

Nessa ótica, Araújo e Martins (2020) entendem que sem vivenciar o estágio os discentes “têm dificuldades para compreender o real sentido político-pedagógico da docência e da escola” (p. 195), frisando a importância desse componente como subsídio da profissionalização docente e meio de intervenção política na prática social.

Diante do exposto, tomamos o estágio como espaço-tempo de trabalho-formação. De forma resumida, trabalho, em seu sentido ontológico, humanizador, porque é fonte de conhecimento e porque o estágio é vivenciado no solo fértil do campo das práticas profissionais. Formação porque o trabalho é educativo, realiza-se pela vivência da práxis e se insere no âmbito da formação inicial. Entretanto, apesar da perspectiva eminentemente formadora e pedagógica,

⁷⁷ Sabemos que para além das fundamentações teóricas sobre a indispensabilidade da gestão democrática para o desenvolvimento do trabalho escolar, esta é realizada – quando não é ignorada – por força da LDB e de instrumentos próprios de regulamentação da sua realização nos estados. Dado à multiplicidade de ambientes não escolares, como as EGs, não há instrumentos legais que imputem essa obrigatoriedade. Dessa forma, tratar da gestão democrática em ambientes não escolares enfrenta este e outros desafios, porém seus princípios nos parecem indispensáveis também nos processos educacionais desenvolvidos nesses locais.

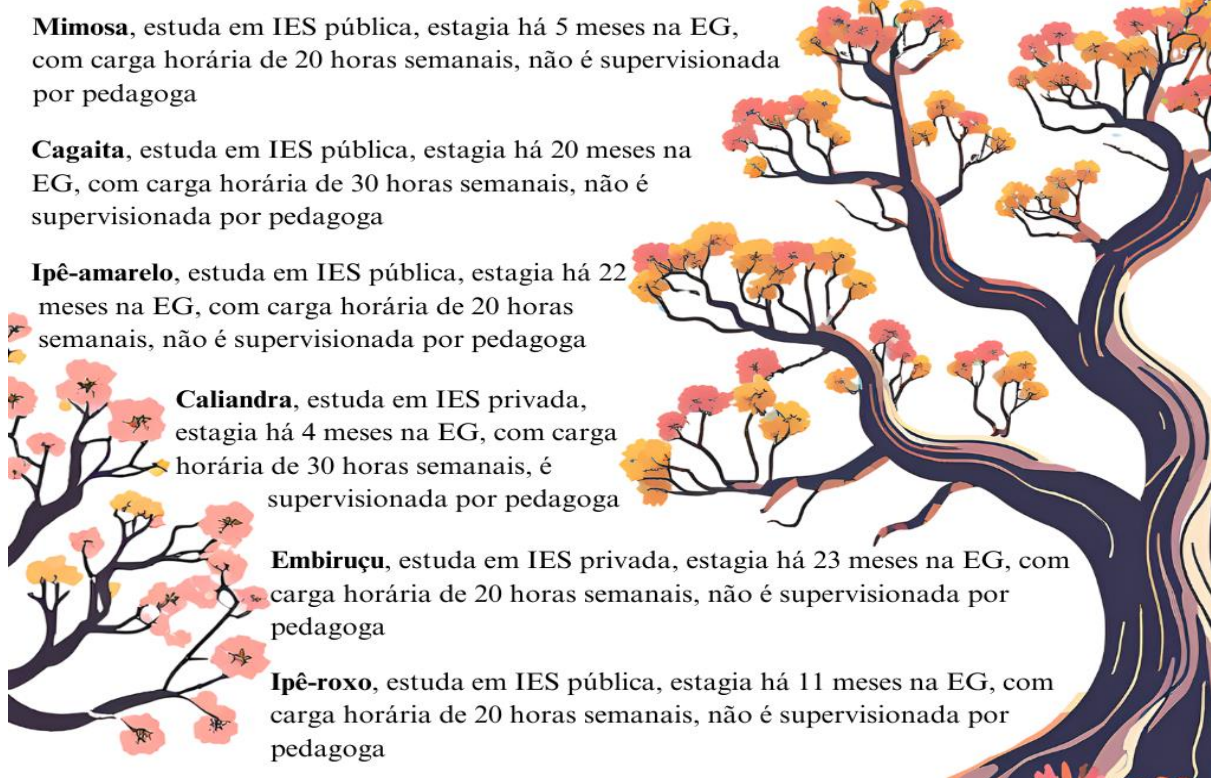
como vimos, o mercado de trabalho pode utilizar a mão de obra do(a) estagiário(a) em substituição de trabalhadores, conferindo assim, outro caráter, próprio da desvalorização do trabalho docente e de sua precarização. Essa discussão será retomada no próximo capítulo, em que analisaremos as vivências das estagiárias entrevistadas.

7 AS VIVÊNCIAS DAS ESTAGIÁRIAS

Você já amou uma árvore? Se amou uma floresta ou uma árvore, sabe que existem árvores que, apesar de tudo o que tinha dado errado, conseguem enganar a todos – e sobrevivem para contar e ensinar sobre seu admirável retorno à vida (Clarissa Pinkola, 2007, p. 32).

Neste capítulo trataremos sobre as vivências das estagiárias, buscando analisar as significações acerca da própria trajetória formativa no estágio em EG. As seis estagiárias participantes da pesquisa realizavam o estágio em EGs sediadas no Distrito Federal, por esse motivo decidimos identificar cada uma pelo nome de uma árvore nativa do cerrado (ICMBIO, 2023), como uma metáfora⁷⁸ das determinações do meio social que implicam na constituição das vivências. Na figura abaixo apresentamos a codificação elegida e algumas características das entrevistadas:

Figura 3 – Sujeitos de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora. Nota: as árvores foram criadas com inteligência artificial.

⁷⁸ A árvore nativa do cerrado se nutre desse meio para se desenvolver passando pelas etapas do seu ciclo de vida biológico que inclui, nas espécies selecionadas, a formação de flores. Retomando a formulação filosófica de Heráclito de Éfeso acerca da dialética e, por conseguinte, do movimento inesgotável de mudança, as flores de uma mesma árvore nativa são singulares, apesar de conservarem determinações universais, elas nunca serão idênticas, tal como as vivências. Cada estagiária pode passar por inúmeras situações, até mesmo iguais, porém as vivências sempre serão singulares.

Todas as estagiárias vivenciavam, no momento da entrevista, o estágio não obrigatório, também conhecido como estágio remunerado, sendo que Mimosa e Caliandra estavam no início do estágio, enquanto as demais estavam próximas de concluir o tempo máximo de realização do estágio numa mesma organização, estabelecido em 24 meses. Quatro delas cursam Pedagogia em IES públicas, Caliandra e Embiruçu realizam o curso em faculdades privadas, sendo que esta faz na modalidade a distância com disciplinas semipresenciais. Apenas Caliandra é supervisionada, na EG, por profissional com formação no curso de Pedagogia. Essas são características preliminares que perpassam suas vivências.

Temos, assim, características iniciais que contribuem para a análise das vivências das estagiárias. Como discutido no capítulo sobre o estágio, a modalidade não obrigatória diferencia-se da supervisionada principalmente pela carga horária destinada a um mesmo local de estágio, em que a estagiária poderá ficar por até 24 meses podendo chegar a atuar por aproximadamente 1.800 horas, quando atuam 20 horas semanais, ou 2.700 horas, no caso daquelas que estagiam 30 horas semanais. Esse é um período significativo destinado a formação, principalmente se o comparamos ao tempo total do curso, que atualmente é estabelecido em 3.200 horas, distribuídas em, no mínimo, 48 meses de curso.

Demschinski e Flach (2022), ponderam que

As estudantes que realizam estágio não obrigatório são impactadas de diversas maneiras, na formação e na vida. Por um lado, essa atividade auxilia, quando não garante totalmente, a manutenção financeira das alunas no ensino superior, aproximando-as da realidade de sua futura área de atuação. Por outro lado, a forma como a atividade é desenvolvida e a conciliação da carga horária destinada ao estágio e ao estudo acabam por prejudicar a sua formação (Demschinski; Flach, 2022, p. 195).

O estágio não obrigatório é uma possibilidade formativa atrativa, entretanto, nem sempre é realizado com intencionalidade educacional. Em diálogo com os autores, outro aspecto de relevância sobre essa modalidade de estágio e que é acentuado pela carga horária diz respeito à sua utilização como meio de exploração da mão de obra da(o) estagiária(o). A bibliografia consultada na pesquisa alerta para essa realidade, destacando que o estágio pode ser utilizado para substituir a contratação de trabalhadores formados (Demschinski; Flach, 2022; Paiva; Lima, 2017). Na pesquisa em tela, essa possibilidade acentua-se pela constatação de que apenas Caliandra é supervisionada por Pedagoga(o), afinal, todas as estagiárias ocupam vagas de estágio destinadas a graduandas(os) do curso de Pedagogia, mas a maioria é supervisionada por profissionais de outras áreas formativas. Como será explicitado mais à frente neste capítulo, as estagiárias são unânimes em considerar que há poucas(os) Pedagogas(os) em EGs.

A Lei do Estágio, disposta por meio da Lei nº 11.788 de 2008, oportuniza que a supervisão seja realizada por profissional “com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário” (Brasil, 2008), porém isso amplia a margem de fragilização da formação das estagiárias. A “experiência” na área educacional pode ser expandida de modo a abranger uma multiplicidade de percursos profissionais que não constituam referencial para a formação de graduandas(os) em Pedagogia. Como propiciar o desenvolvimento e consolidação de saberes sobre a especificidade da atuação de Pedagogas(os) em um ambiente tão peculiar sem ter sólida formação teórico-prática em Pedagogia? Essa questão reflexiva dialoga, também, com outra: a contratação das estagiárias está substituindo a contratação de Pedagogas(os) formadas?

Tais problemáticas são consoantes à pesquisa realizada por Paiva e Costa (2017) que tecem um cenário de conflitos do estágio não obrigatório em que o(a) estagiário(a) é contratado(a) em substituição a contratação de professoras(es) e:

é tido como auxiliar das atividades que são desenvolvidas naquele contexto. Cabe a ele, na maioria das vezes, desenvolver as tarefas que lhe são postas, sem a devida preocupação com o processo formativo que está sendo vivenciado. Na prática, o estagiário termina por reproduzir um papel que lhe é conferido sem a clareza das linhas que demarcam sua atuação e, conseqüentemente, a compreensão acerca do desenvolvimento profissional ali presente (Paiva; Costa, 2017, p. 118).

Dessa forma, ainda que a pesquisa de Paiva e Costa (2017) trate especificamente do estágio não obrigatório em espaços escolares, consideramos suas análises pertinentes também para esta pesquisa, na qual as estagiárias relataram o baixo número ou inexistência de Pedagogas(os) em seus respectivos setores de estágio em EGs. O rompimento da perspectiva formativa do estágio coaduna com a utilização da mão de obra da(o) estagiária(o) em substituição do trabalho de profissionais formadas(os) e será discutido ao longo dos núcleos de significação.

A análise das vivências foi realizada por meio dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015), que compreende as etapas “Levantamento de pré-indicadores”, “Sistematização de indicadores” e “Sistematização dos núcleos de significação”.

No levantamento dos pré-indicadores foi realizada leitura flutuante do material coletado para identificação de palavras ou expressões que fossem significativas no contexto da fala geral de cada entrevistada. Na primeira leitura, optamos por imprimir as entrevistas e utilizar marcador de texto para grifar as expressões que continham destacada significância e que, muitas vezes, foram repetidas ou enfatizadas ao longo da entrevista, já indicando as formas de

apropriação do sujeito (Aguiar; Soares, Machado, 2015). Esses trechos “compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Em seguida, elaboramos uma planilha⁷⁹ para cada entrevista⁸⁰ em que fomos organizando os trechos selecionados na medida em que relíamos todo o conteúdo. Foram realizadas várias leituras até chegarmos ao rol de 137 (Apêndice G) pré-indicadores que consubstanciaram os dados empíricos coletados nas entrevistas. Com base em Aguiar (2021), os pré-indicadores permitem o contato com as partes mais significativas da totalidade vivenciada pelas entrevistadas e, por isso, dizem respeito aos dados empíricos coletados junto a esses sujeitos de pesquisa conforme suas próprias objetivações. Os próximos dois passos de análise tiveram a intencionalidade de superação dessa realidade sincrética e, nesse sentido, foram produzidos pelo processo de abstração que “é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Os pré-indicadores foram analisados e agrupados mediante os critérios de similaridade, quando compartilharam semelhanças de sentido; de complementaridade, quando complementaram o sentido um do outro; e de contraposição, quando foram opostos e, devido a isso, estabeleceram conexão de sentido. Desse movimento de análise construtiva-interpretativa (Aguiar, 2021), elaboramos 13 indicadores, abaixo apresentados em ordem alfabética:

Quadro 14 – Indicadores

Nº	Indicadores
1	Aprendizagens no campo de estágio
2	Assédio e perseguição
3	Atividades realizadas
4	Concepção docente e função do pedagogo
5	Desvalorização dos saberes
6	Estranhamento com a função
7	Expectativas sobre EG
8	Função da estagiária e/ou do estágio
9	Impacto das vivências sobre as perspectivas profissionais
10	Motivação para ingresso na EG
11	Relacionamento interpessoal

⁷⁹ Utilizamos o *Software Microsoft Excel*.

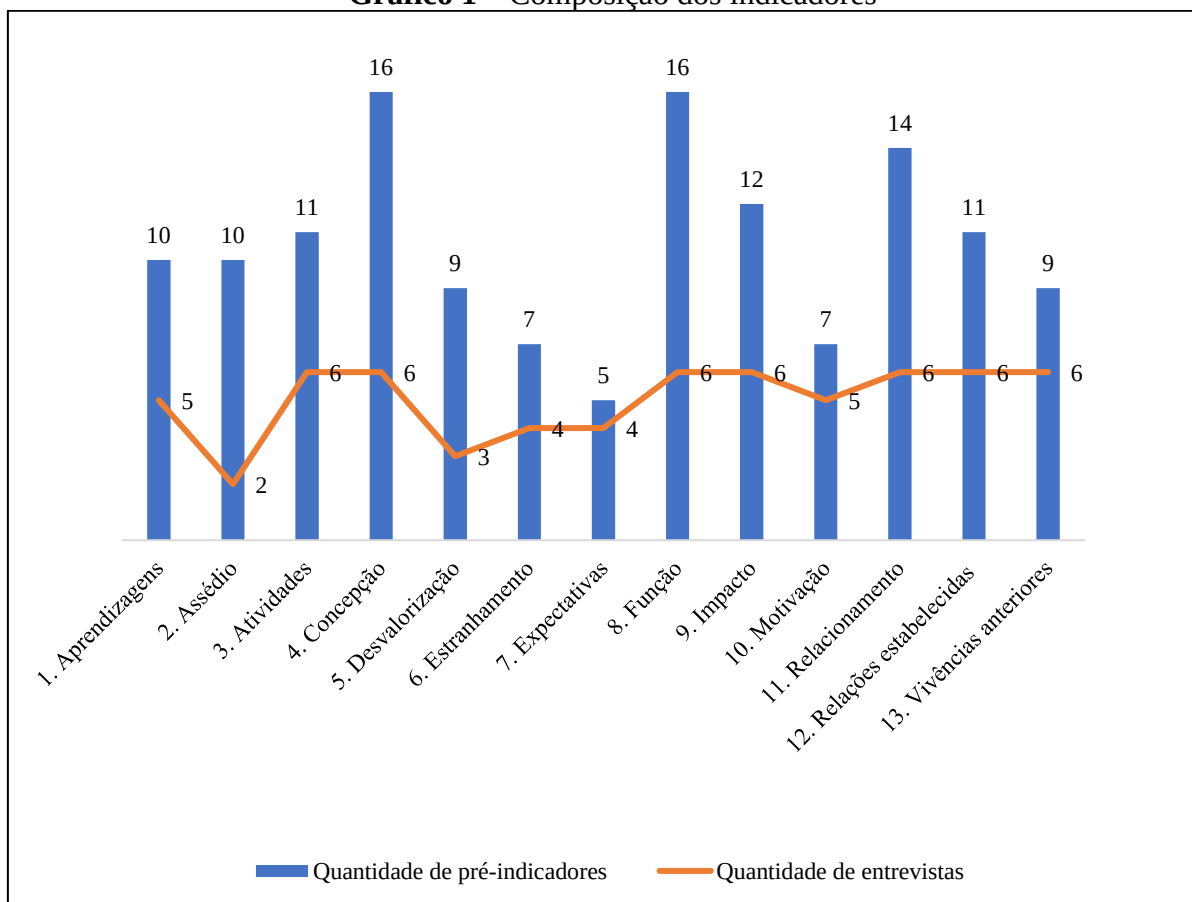
⁸⁰ Ao todo foram 82 páginas de entrevista.

12	Relações estabelecidas entre a formação no curso de Pedagogia e a EG
13	Vivências anteriores ao ingresso na EG

Fonte: elaborado pela autora conforme análise das entrevistas.

Esses indicadores⁸¹ articulam 137 pré-indicadores revelando “um pouco mais da realidade” concreta que é multideterminada (Aguilar, 2021). No gráfico abaixo, apresentamos um panorama da quantidade de pré-indicadores que compuseram cada indicador e o número de entrevistas em que identificamos cada um deles:

Gráfico 1 – Composição dos indicadores



Fonte: elaborado pela autora conforme análise das entrevistas.

Com exceção do indicador “2. Assédio e perseguição”, todos os demais estão presentes nas vivências da maioria das estagiárias entrevistadas. No indicador “1. Aprendizagens no campo de estágio” agrupamos todos os trechos que mencionavam as aprendizagens que as

⁸¹ Quando um mesmo trecho expressou mais de um indicador, e não foi possível segmentá-lo, sem causar prejuízo no entendimento do sentido expresso pela entrevistada, foi alocado no indicador com sentido mais proeminente.

estagiárias desenvolveram nesse ambiente, os quais mantiveram relação estreita com o indicador “3. Atividades realizadas”. No indicador “4. Concepção docente e função do pedagogo” relacionamos as vivências que exprimem a compreensão das estagiárias acerca da docência e do papel/função do pedagogo, que por vezes referiu-se não apenas ao ambiente não escolar, como também à profissão de modo geral.

Consideramos que o indicador “12. Relações estabelecidas entre a formação no curso de Pedagogia e a EG” exprimiu sentidos e significados complementares, por revelarem outras concepções sobre a formação. Os indicadores “14. Vivências anteriores ao ingresso na EG”, “10. Motivação para ingresso na EG” e “7. Expectativas sobre EG” trataram sobre diferentes perspectivas de aproximação e/ou distanciamento das EGs. Os indicadores “8. Função da estagiária e/ou estágio” e “6. Estranhamento com a função” apresentam como as estagiárias se entendem no cotidiano do estágio e se relacionam com as exigências daquele local. Os demais indicadores, tratam, por fim, da desvalorização, influência da equipe nas vivências e, desse conjunto, no direcionamento profissional.

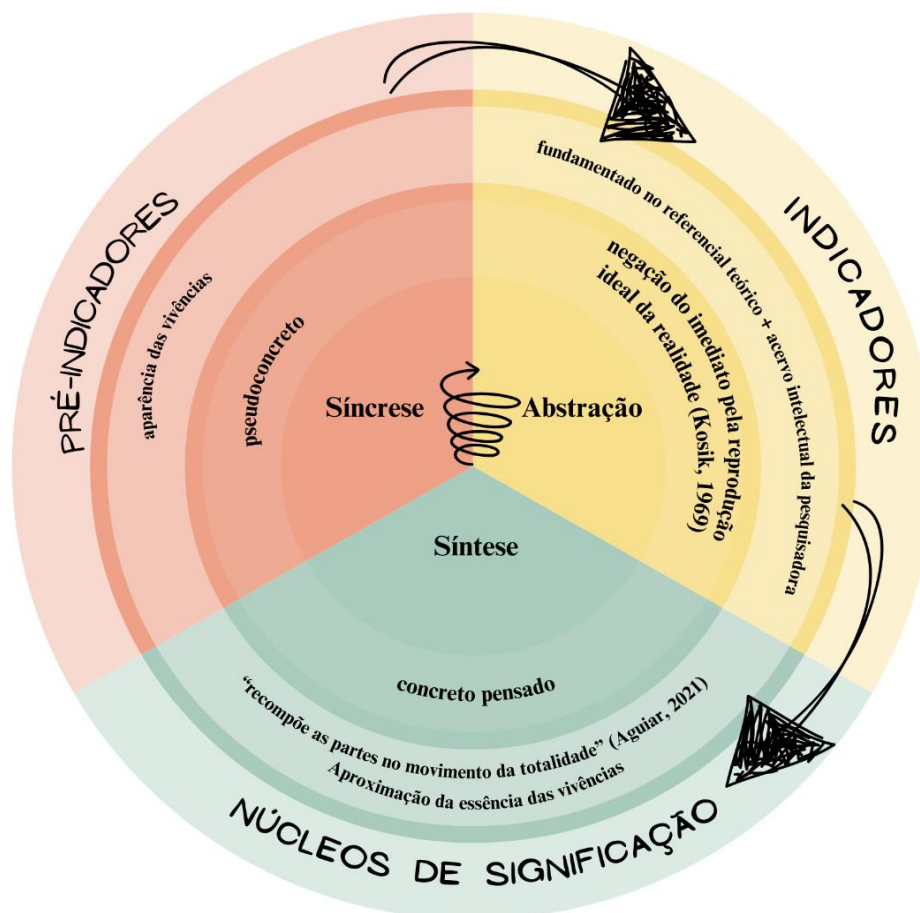
A partir desse diálogo entre os indicadores, nota-se que a articulação por meio dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, é insuficiente para recompor criticamente as partes e fragmentos na totalidade das vivências das estagiárias. Separados da totalidade que compõem, os indicadores não permitem a análise das mediações estabelecidas, das contradições entre si e, desse modo, das significações das estagiárias sobre suas próprias vivências.

Em consequência disso, e com base nas etapas anteriores, foi realizada nova análise do material para produção dos núcleos de significação que

devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (Aguar; Ozella, 2013, p. 310).

A propósito de elucidar esses três momentos de produção dos núcleos de significação em relação com o materialismo histórico-dialético, elaboramos a figura 4:

Figura 4 – Movimento de produção dos núcleos de significação



Fonte: elaborado pela autora com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa.

Cumpramos ressaltar que o movimento dialético é progressivo, como uma espiral crescente e inesgotável, todavia, como ilustrado na figura acima, o processo de produção dos núcleos aponta para um ciclo, pois é um extrato, uma aproximação ao movimento do real concreto, que se delimita dentro do recorte desta pesquisa. Portanto, os núcleos produzidos e as análises representam um estágio do desenvolvimento sobre o conhecimento acerca das vivências das estagiárias, o qual não esgota as múltiplas determinações do concreto real.

Sistematizamos os núcleos de significação “O encontro com as Escolas de Governo”, “Reconhecer-se Pedagoga em formação no cotidiano das Escolas de Governo” e “Constituição do ser Pedagoga” que consideraram as categorias do método (totalidade, contradição, mediação e historicidade). No quadro abaixo apresentamos os núcleos relacionados com os respectivos indicadores:

Quadro 15 – Indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Vivências anteriores ao ingresso na EG	O encontro com as Escolas de Governo
Motivação para ingresso na EG	
Expectativas sobre EG	
Função da estagiária e/ou do estágio	Reconhecer-se Pedagoga em formação no cotidiano das Escolas Governo
Relações estabelecidas entre a formação no curso de Pedagogia e a EG	
Atividades realizadas	
Aprendizagens no campo de estágio	
Estranhamento com a função	
Desvalorização dos saberes	
Concepção docente e função do pedagogo	Constituição do ser Pedagoga
Assédio e perseguição	
Relacionamento interpessoal	
Impacto das vivências sobre as perspectivas profissionais	

Fonte: elaborado pela autora conforme análise das entrevistas.

O processo de elaboração dos núcleos foi “construtivo-interpretativo” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310) permeado também pelo acervo intelectual da pesquisadora, a respeito da realidade estudada à luz do referencial teórico adotado. Portanto a elaboração dos núcleos ocorreu em movimento de síntese fundamentado na abstração, de modo que cada núcleo de significação conserva os elementos mais significativos que constituem os sentidos e significados sociais que as estagiárias atribuem às suas vivências de estágio em EGs. Nas próximas partes do capítulo abordaremos cada um desses núcleos.

7.1 O ENCONTRO COM AS ESCOLAS DE GOVERNO

O encontro com as EGs decorreu de motivações perpassadas por vivências anteriores e expectativas, cujas significações estabeleceram mediações e contradições com os demais núcleos de significação, motivo pelo qual decidimos iniciar a exposição da análise pelo presente caminho. O verbo encontrar é aqui utilizado devido seu significado polissêmico que implica sentidos complementares neste núcleo, ora referindo-se aos motivos das estagiárias para

ingresso no estágio em EG, ora à colisão das expectativas frente às vivências nesse campo de estágio, as quais são analisadas nos demais núcleos.

Quando perguntadas sobre o que as motivou a realizar o estágio em ambiente não escolar, as estagiárias manifestaram motivos como curiosidade (Embiruçu e Cagaita) e interesse em conhecer novas possibilidades de atuação profissional (Mimosa, Ipê-roxo, Caliandra). Entretanto, esses dois aspectos imediatos e que foram prontamente informados, quando analisados isoladamente não permitem compreender as significações do encontro com as EGs, pois se aprofundam nas vivências em ambientes escolares. O encontro não se deu apenas pela curiosidade e interesse em vivenciar outros ambientes de estágio, mas foi motivado também pelo desencanto com o ambiente escolar e a desvalorização docente.

De acordo com as estagiárias, por meio do ingresso nas EGs elas conseguiriam se desenvolver mais, aprender e qualificar seus currículos, como comenta Caliandra, que ingressou “com uma expectativa de que eu iria evoluir em relação aos meus conhecimentos, aos meus trabalhos. E realmente foi o que aconteceu”. Essa idealização das EGs⁸² como espaços de estágio com oportunidades formativas e de desenvolvimento assumiu sentido comparativo com as escolas da educação básica, Mimosa, por exemplo, diz que:

(...) a gente sabe que o professor é muito desvalorizado. Eu acho que a maioria deles não quer estar ali diretamente dando aula. Então, ali dentro da escola de governo, a gente não vai dar aula. Então, eu vi isso como **uma forma de você fugir**, digamos assim, **do papel ali de professor mesmo**, sabe? Tipo, ah, eu tô cansada de estar em sala de aula, tô cansada de ser professor mesmo ali, na sala de aula, e eu quero uma outra... Ah, é um outro campo pra trabalhar. Eu tenho a escola de governo como uma saída, embora não seja tão fácil estar lá (Mimosa, grifo nosso).

A concepção de Mimosa acerca do trabalho docente produzida em mediação com suas vivências em ambientes escolares contribuiu tanto para que ela abandonasse o ambiente escolar, como também para que buscasse outro ambiente em que não precisasse estar “na sala de aula”. A frustração com o trabalho escolar também perpassou as vivências de outras estagiárias e denota o desencanto com esse ambiente:

(...) na minha faculdade eu só trabalhei em escola. E, de certa forma, **em escola você fica preso a um certo tipo de conhecimento**, a um certo tipo de níveis, né? Você tá ali, às vezes você é monitora, ou você passa por professora, e todas as vezes ali você fica (...) **especialmente quando é escola particular, muitas vezes você não consegue evoluir naquele local** (Caliandra, grifo nosso).

⁸² As significações em torno da aprendizagem foram recorrentemente tratadas pelas estagiárias em suas vivências com mediações relacionadas às expectativas para ingresso nas EGs, ao cotidiano de estágio e ao curso de Pedagogia. Mais à frente retomaremos a discussão desse ponto, principalmente no que se refere ao conteúdo dessas aprendizagens, entretanto, cumpre-nos destacar, já neste momento, que esse foi um dos elementos que elas destacaram num sentido valorativo das EGs.

É porque eu tinha acabado de sair de uma **experiência traumática em uma escola**, era um estágio não obrigatório também (...) por isso que eu procurei em outros lugares (Ipê-amarelo, grifo nosso).

(...) eu trabalhei bastante tempo em escola, né? Então, **eu vivia naquela caixinha**, que era aquilo, e aí quando eu cheguei aqui, eu percebi que **o trabalho pode ser diferente**, assim, e tem a mesma importância. (...) porque eu trabalhava em escola, então pra mim era sala de aula, crianças, atividades e aquele processo que se repetia sempre, quase sempre no mesmo formato, né? E aqui é isso, assim, a gente trabalha. Hoje eu posso contribuir com conteúdo de um jeito, amanhã eu posso contribuir com outro de outro jeito (Cagaita, grifo nosso).

Costumo falar que foi um mundo bem diferente (...) foi o único estágio na real remunerado que eu consegui tirar uma bagagem enriquecedora para a minha trajetória (...) **porque eu trabalhei em escola e aí é aquele negócio, você trabalha, trabalha, trabalha e você aprende pouco** (Cagaita, grifo nosso).

(...) porque em outros estágios que eu tive, eu não tive isso, né? As pessoas eram bem mais... Tratavam você como... Eu vou até falar isso aqui na gravação, de que **a diferença do estagiário e do cachorro é que do cachorro o povo tem dó**, né? (Mimosa, grifo nosso).

Com respeito aos limites dessa pesquisa, no que se refere à abrangência de vivências em escolas, os relatos acima, em nossa análise, indicam um processo de desencanto com o trabalho em ambiente escolar e, mais especificamente, com a regência em sala de aula, marcado pela não identificação com a realidade vivida e busca por outros campos de trabalho. Essas vivências estabelecem mediação com o contexto de precarização e desvalorização do trabalho docente (Freitas, 2018; Dourado; Siqueira, 2022; Kuenzer, 2024; Hypolito, 2011, 2008) que são vivenciadas pelos(as) professores(as) em formação, como é o caso das estagiárias entrevistadas. Com exceção de Embiruçu, todas elas manifestaram desafios em escolas, sendo que Ypê-amarelo e Mimosa passaram por situações agravadas. Embiruçu relata que teve

(...) vivências de dar aulas, de ser regente de aulas, então assim, não me identifiquei muito com a educação infantil, gostei mais dos anos iniciais que me chamou atenção a alfabetização. E aí eu amei ensinar, ver o rostinho das crianças, o que eles estão aprendendo (Embiruçu).

Cagaita também gostou de trabalhar em escola, além das críticas citadas nos parágrafos acima, ela diz que “gostava muito da escola, gostava muito da sala de aula, só que algumas coisas pra mim não faziam tanto sentido ali (...) eu sentia um vazio de não entender o que era”. As vivências dela indicam sentimentos conflituosos entre a ênfase em gostar muito da escola e, ao mesmo tempo, sentir um vazio pela atuação nesse espaço, possivelmente por entender que estava numa “caixinha” em que aprendia pouco.

Com vistas a isso, o encontro com as EGs ocorreu motivado pelo desencanto com as escolas da educação básica, somado a suas características de atratividade. Na contramão do desprestígio social que sofrem os ambientes escolares, as três EG, que constituem o *locus* desta

pesquisa, são instituições públicas com notório *status* na sociedade, o que pode agravar a sensação de melhoria advinda da saída das escolas e ingresso nesses locais, reconhecidos como ambientes em que “é realmente um privilégio estar ali dentro, privilégio que talvez poucas pessoas tenham. E ainda mais pedagogos” (Mimosa).

Esse privilégio, em nossa análise, é como uma película fina que encobre o processo de desvalorização e precarização do trabalho da(o) Pedagoga(o) nesses ambientes e, por conseguinte, da atuação da(o) estagiária(o). Por isso, quando Mimosa fala do privilégio da(o) Pedagoga(o) que trabalha em EG, tendo por base sua vivência enquanto estagiária, remete-nos a determinações mais amplas da profissão, tal como sua historicidade em torno do perfil desse profissional e respectivos locais de atuação.

De forma mais imediata, relaciona-se à existência de poucas(os) Pedagogas(os) nesses ambientes. Conforme descrito no Capítulo 3, nos editais dos concursos analisados não foram disponibilizadas vagas específicas para Pedagogas(os), apesar de haver outras formas de ingresso nas EGs, a ausência de cargos para essas(es) profissionais certamente impacta na presença delas(es) nos quadros de servidores e colaboradores. Outro elemento dessa situação é a provável desvalorização do trabalho docente, pela falta de reconhecimento e valorização de seus saberes e especificidade de atuação.

No tocante a isso, ressalta-se o questionamento sobre a utilização do estágio como mão de obra que substitui a contratação de profissionais formados, no caso, Pedagogas(os), pois agrava a precarização do trabalho do estagiário, o qual, conforme a Lei nº 11.788, de 2008 (Lei do Estágio), não possui vínculo empregatício e, por conseguinte, direitos trabalhistas. Grischke e Hypolito (2009) explicam que o professor precarizado é aquele cuja forma de vínculo empregatício é provisório e não confere direitos trabalhistas. É nesse sentido, portanto, que aludimos a precarização do trabalho realizado no estágio remunerado por estudantes de Pedagogia. Vejamos o que diz Cagaita:

Eu acho que, pelas experiências anteriores, dá aquele negócio do trabalho muito direcionado. Você trabalha, trabalha, trabalha e você tem pouco tempo para você aprender alguma coisa assim efetivamente né em convívio com as outras pessoas e aí quando eu vim para cá eu imaginava que o meu trabalho seria mais (...) básico **tipo de auxiliar** (...) Mas aqui (...) ao mesmo tempo que eu tô aprendendo com as outras pessoas que trabalham comigo, que são servidores, **eu também consigo contribuir da mesma maneira que eles trabalham. Eu consigo ter uma responsabilidade mesmo de colocar a mão na massa, fazer o trabalho de verdade.** E isso pra mim tem sido bem importante (Cagaita, grifo nosso).

O relato de Cagaita exemplifica o que as demais também vivenciaram no estágio. Embora ela fosse uma estagiária, realizava “o trabalho de verdade” assemelhado ao dos servidores que trabalhavam no mesmo setor que ela, ou seja, com o mesmo grau de

responsabilidade. Ocorre que o estágio, diferente do trabalho realizado por meio de cargos no serviço público, visa precipuamente a formação discente e não ao exercício de atividades e funções equivalentes às desempenhadas pelos servidores. Ressaltamos que, ainda que ela tenha assumido essas responsabilidades, não recebeu remuneração financeira compatível, não usufruiu do *status* profissional, nem tampouco das retribuições equivalentes ao trabalho por ela realizado. Em outros termos, esse relato retrata um cenário caracterizado pelo desvio de função e precarização do estágio.

Acrescenta-se que, conforme o referencial teórico consultado (Demschinski; Flach, 2022, Pretto; Portelinha, 2022; Paiva; Costa, 2017), a situação também converge para a desvalorização do trabalho docente, pois “na medida em que o/a estagiário/a assume funções de profissionais qualificados/as, o mesmo contribui para a redução de contratos de trabalhadores habilitados e para a desvalorização de tais profissionais” (Demschinski; Flach, 2022, p. 200). A desvalorização e a utilização da mão de obra, portanto, são os primeiros indícios da colisão das estagiárias com as EGs, que desenvolveremos nos próximos núcleos.

Anteriormente, quando aludimos ao privilégio de estagiar em EGs, utilizamos a expressão “fina película”, pois os pontos positivos constituem a aparência atrativa do estágio, ofuscando ou amenizando o desconforto com os desafios e problemas vivenciados decorrentes da desvalorização e precarização. Nada obstante, a bolsa de estágio maior e a carga horária menor foram pontos de atratividade mencionados por todas as entrevistadas, por isso, coletamos informações adicionais com elas e nos sítios eletrônicos das EGs. Os valores eram de R\$ 800,00 (20 horas), R\$ 1.225,00 (30 horas) e R\$ 1.500,00 (20 horas).

De modo a conhecer o cenário dos estágios em escolas, realizamos pesquisa no portal do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)⁸³ em que selecionamos as cinco primeiras vagas de estágio listadas, com o critério de que fossem em escolas diferentes: no Ensino Fundamental, R\$ 1.000,00 (30 horas); na Educação Infantil, R\$ 800,00 (30 horas); no Ensino Fundamental, R\$ 800,00 (30 horas); em atividades de apoio na escola, R\$ 850,00 (25 horas); no Ensino Fundamental, R\$ 600,00 (30 horas). Percebe-se que nas EGs o valor pago por hora de estágio é maior do que nos ambientes escolares. Em ambos os casos, as bolsas são inferiores à remuneração de um profissional formado.

Nesse sentido, cumpre retomar a pesquisa de Demschinski e Flach (2022) realizada com 300 estudantes de Pedagogia integrantes da classe trabalhadora, que em virtude de suas

⁸³ Elegemos esse portal para pesquisar o valor das bolsas porque ele é amplamente utilizado no Distrito Federal.

realidades socioeconômicas, optavam por estagiar como um meio de ter uma fonte de renda.

As autoras analisam que:

Para muitos/as jovens provenientes da classe trabalhadora, após principiar no ensino superior emergem algumas dificuldades financeiras, as quais são desencadeadas pela própria lógica capitalista, que ao mesmo tempo que cria necessidades de consumo, colabora para a desigualdade social gerada pela exploração da classe trabalhadora e faz com que, para manter-se vivo, o/a aluno/a se sujeite a contratos de trabalho precários. Neste sentido, o estágio não obrigatório, que a princípio tem caráter formativo, apresenta-se como a solução mais imediata a essas estudantes (Demschinski; Flach, 2022, p. 194).

Coincidindo com a análise delas, Paiva e Costa (2017) consideram que os estudantes escolhem o estágio remunerado com o intuito de ter uma renda, porém acrescentam que outro fator importante é a busca por conhecimentos. Em nossa pesquisa, além da bolsa e da carga horária, os principais pontos de atratividade relatados foram o acréscimo positivo ao currículo pela experiência⁸⁴ nesse estágio e as possibilidades de aprendizagem. O primeiro ponto articula-se principalmente ao impacto no currículo da atuação nas EGs, ou seja, está numa esfera de valorização social dessas instituições. O segundo, que nos interessa no momento, refere-se ao caráter formativo do ambiente de estágio, ou seja, às possibilidades formativas das EGs.

A questão da aprendizagem foi amplamente enfatizada pelas estagiárias e, por isso, será retomada ao longo de todos os núcleos de significação. Vejamos um trecho da vivência de Embiruçu sobre suas expectativas formativas:

(...) quando a gente entra pra... Eu achei que eu iria atuar (...) aprender, né, justamente essa pedagogia (...) E aí, com o desenvolver do tempo lá, eu percebi que (...) eu fiquei mais para administrativo. Então, assim, a minha expectativa foi uma e a realidade foi outra (Embiruçu).

A vivência da estudante confirma o apontado por Paiva e Costa (2017) acerca da busca de campos de estágio para desenvolvimento de conhecimentos “mesmo que essa possibilidade não garanta a aquisição de saberes necessários à atuação docente” (Paiva; Costa, 2017, p. 117). Ao mesmo tempo salienta uma contradição desse núcleo de significação: as estagiárias buscaram, ao ingressar nas EGs, aprender mais, ou seja, expandir sua formação, entretanto, como analisaremos no próximo núcleo, as aprendizagens desenvolvidas estão, majoritariamente, relacionadas à conhecimentos e saberes de outras áreas formativas, e não da Pedagogia.

Desvela-se, assim, mais uma zona de colisão, afinal as estagiárias conseguem apontar os desafios vivenciados em ambientes escolares, entretanto supervalorizam as características

⁸⁴ Experiência porque não se trata de como as estagiárias vivenciaram o estágio, mas da situação contextual em si, que é externa a elas.

das EGs, mesmo que seus relatos apontem para o oposto. Características como status das EGs, bolsa e carga horária são sobrepostas aos aspectos formativos que se relacionam ao caráter do curso e à função da Pedagogia em ambientes não escolares. Mesmo quando elas destacam que ingressaram em EGs porque queriam aprender mais, mas que as aprendizagens não ocorreram no tocante à área pedagógica, não relacionam diretamente essa crítica ao ambiente de estágio e, por conseguinte, à falta de supervisão por profissional formada no curso de Pedagogia, à realização de atividades administrativas e burocráticas, ao desvio de função que vivenciam etc. A crítica recai sobre as lacunas formativas atribuídas às IES. Acrescenta-se à essa colisão de expectativas que Ypê-amarelo e Ypê-roxo vivenciaram assédio sexual e moral por parte de seus supervisores.

De modo geral, as significações apreendidas sobre as vivências das estagiárias apontam para o desencanto com o ambiente escolar e consequente busca por campo com melhores condições e com maior atratividade, isso as levou ao encontro com as EGs, por meio do estágio remunerado. A expectativa de ampliarem sua formação nas EGs também assumiu ênfase em suas vivências, constituindo um segundo sentido para o encontro, o de colisão, expresso pelo confronto com a realidade vivenciada, a qual, assim como as escolas da educação básica, é determinada pela desvalorização e precarização do trabalho docente. Em seguida, aprofundaremos essa discussão.

7.2 RECONHECER-SE PEDAGOGA EM FORMAÇÃO NO COTIDIANO DE ESTÁGIO NAS ESCOLAS DE GOVERNO

Este núcleo de significação recompõe os sentidos e significados das estagiárias no processo de reconhecerem a si próprias como Pedagogas em formação no cotidiano de estágio nas EGs. O reconhecimento indica a descoberta ou confirmação de como a(o) profissional formada(o) em Pedagogia atua nesse ambiente e, por isso, implica no movimento formativo de desenvolvimento (ou não) de saberes sobre o processo educacional e sobre os elementos distintivos da profissão e do trabalho da(o) Pedagoga(o), frente a outros profissionais no ambiente educacional não escolar. Dessa forma, entendemos que o trabalho realizado no estágio deve ser precipuamente formativo.

Para elucidar as significações e a fim de tornar nossa exposição mais didática, elencamos duas assertivas que resumem nossa análise: a) as atividades realizadas e aprendizagens decorrentes arrevesam o reconhecimento da profissão; b) a dissociação da unidade teoria-prática deteriora o sentido formativo do estágio.

O processo de reconhecimento relaciona-se às concepções acerca da função do estágio, que para elas é um momento de exploração do campo de trabalho em que elas podem aprender mais na prática, ao mesmo tempo em que contribuem com o setor de estágio:

(...) uma **primeira inserção no mercado de trabalho** (...) eu vejo como se fosse um **experimento** (...) você começa a aprender as coisas dentro da universidade e começa a experimentar (...) vou dar o meu exemplo da minha vida mesmo. Eu fui para uma escola (...) não gostei do ambiente escolar, não me adaptei. Então (...) vou procurar outro lugar (...) é como se você experimentasse e **vai guiando a sua carreira**, que você vai trilhando durante o curso (Ipê-amarelo, grifo nosso).

(...) existe um **processo de trocas** (...) Da mesma forma que as pessoas têm muito a contribuir, às vezes, tanto da universidade ou então de alguma outra coisa que eu estou fazendo, **eu também tenho uma bagagem que consegue contribuir** para as pessoas que estão ali. Então, é isso. É uma via de mão dupla, mas o tempo que eu estou aprendendo, eu também tenho algo a oferecer (Cagaíta, grifo nosso).

Eu **acho uma questão de aprendizagem, de crescimento**, porque muita coisa é só teoria, e **muita coisa você só aprende na prática**. Então, eu acho assim o estágio muito importante para você crescer na sua área (Caliandra, grifo nosso).

(...) meu papel é estar aqui (...) exercendo e poder ajudar o que eu puder e **gerar cada vez mais conhecimento pra mim** (Caliandra, grifo nosso).

Esse momento exploratório e de aprendizagens colabora para que elas direcionem suas carreiras na medida em que se identificam ou não com o local em que estagiam:

Eu vejo que é um **momento de exploração, de aprendizado**, principalmente, mas é um **momento de reconhecimento diário, principalmente no curso de pedagogia**, né? A gente sempre tem 90% das opções é sala de aula ou algo relacionado a isso. Então, O estágio, principalmente aqui dentro, pra mim, em todos os outros lugares, em escolas, serviu como um momento **de experiência, de aprendizado e de construção de uma opinião sobre o que eu quero** (Cagaíta, grifo nosso).

O estágio, **ele é justamente pra você aprender** (...) é justamente para você **aprender como funciona a pedagogia ali dentro daquele espaço**. E lá na frente você vê o que você quer seguir, né? Qual área você vai querer seguir (Mimosa, grifo nosso).

Ah, eu acho que é essencial, porque lá a gente pode... Tem muita gente que fala que **a teoria é uma coisa e a prática é diferente, mas eu acho que elas se relacionam muito**. Teoria e prática, né? Então, acho que quando você vai para a prática, você começa até mesmo a se perceber, como você trabalha, perceber outras pessoas naquele lugar (...) então, **acho que é essencial pra eu me entender como profissional em diferentes espaços e também pra eu ir vendo a minha prática**, que tipo de profissional eu quero ser, o que faz sentido pra mim ou não. Então, acho que eu fui vendo muito isso. Até mesmo, acho que não só no profissional, mas no relacional também, né? Porque eu aprendi muita coisa (Ipê-roxo, grifo nosso).

Desse modo, para elas o estágio é um processo de trocas em que podem aprender mais e explorar as áreas de trabalho da profissão. O sentido do aprender e explorar, enquanto função do estágio, aparentemente coaduna com nossa abordagem crítica que o delimita como um espaço-tempo de trabalho formativo. Porém, quando analisamos as significações, em que o aprender e o explorar são partes de um todo articulado, a função assume sentido vinculado à concepção técnica do estágio. Nos excertos acima, por exemplo, algumas vivências já indicam

a ênfase das aprendizagens práticas, que é uma característica da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014) amplamente estimulada no Novo Gerencialismo, em que o domínio de saberes práticos se sobrepõe ao seu aprofundamento teórico visando a eficácia e eficiência do trabalho educacional.

As atividades realizadas se distinguiram pelo vínculo com os diferentes processos educacionais e com o suporte administrativo necessário para a organização das rotinas de trabalho. No primeiro grupo, as estagiárias realizaram atividades como: tirar dúvidas dos alunos (Mimosa); atualizar calendário (Ipê-amarelo); curadoria de cursos (Caliandra); desenho instrucional de cursos (Cagaita); elaborar plano de ensino (Ipê-roxo); revisar plano de aula (Ipê-roxo); elaborar projetos pedagógicos (Mimosa e Ipê-roxo); elaborar relatórios (Mimosa); revisão, atualização e avaliação de cursos (Caliandra Cagaita). Em relação ao suporte administrativo, foram citadas atividades como: atualizar planilha (Ipê-amarelo Embiruçu); cobrar documentos (Embiruçu); processo de pagamento (Embiruçu); processo de contratação (Embiruçu); responder e-mails (Ipê-amarelo, Embiruçu); colocar materiais na plataforma (Mimosa); lançar frequência⁸⁵ (Ipê-amarelo e Mimosa).

Haja vista isso, as atividades relativas a processos educacionais expressaram diferentes atribuições com níveis de exigência distintos, afinal o desenho instrucional de um curso é mais complexo que a atualização do calendário acadêmico. Consideramos que as estagiárias vivenciaram a fragmentação do trabalho docente, dado pela separação entre quem concebe os processos educacionais, por meio, por exemplo, da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e dos planos de ensino, e entre quem executa as aulas, neste caso, elas atuaram na concepção.

A partir desse panorama, verificamos que somente Embiruçu estagiava sem realizar quaisquer atividades de cunho educacional, pois estava integralmente vinculada ao suporte administrativo, enquanto as outras estagiárias atuavam em diferentes frentes de processos educacionais. A situação dessa estagiária, em específico, denota a desvalorização do trabalho docente, haja vista que a despeito de ser estudante de Pedagogia ela não atuava nessa área, ou seja, sua formação é desconsiderada em prol do aproveitamento de sua mão de obra para possivelmente suprir lacunas nos quadros de servidores e/ou colaboradoras da EG em que estagiava. E, além disso, esse contexto sinaliza para o desvio da função do estágio pela EG, uma vez que o trabalho de Embiruçu fora utilizado deliberadamente em atividades distintas de

⁸⁵ Optamos por relacionar essa atividade na lista referente ao suporte administrativo porque tratou-se da transcrição de uma lista, realizada pelo professor regente da disciplina, para o sistema de controle, portanto, desarticulada do ato educacional e mais aproximada a dimensão burocrática.

sua área de formação profissional e “muitas vezes incompatíveis com as finalidades do ato de estagiar” (Pretto; Portelinha, 2022, p. 194).

Ainda que Embiruçu não estivesse realizando atividades atinentes a sua formação em Pedagogia, numa situação de desvio de função e de desvalorização da sua formação, ressaltou, ao longo de toda a entrevista, que aprendeu muito:

(...) eu **entrei lá em experiência zero, então tudo aquilo que eu aprendi pra mim foi ótimo** (...) eu **entrei lá desconhecendo tudo**, totalmente crua em tudo (...) eu peguei do zero, do zero mesmo. E eu aprendi muito em relação a isso (...) fui aprendendo alguns conceitos meio que rasos, distantes de pedagogia, da atuação do pedagogo lá, mas assim, algo bem superficial, né? Que queria ter me aprofundado nessa área (Embiruçu, grifo nosso).

As demais estagiárias também enfatizam as suas aprendizagens:

Mas, assim, acabei aprendendo muito sobre... a organização do trabalho (...) organização de curso, de essas pequenas burocracias (...) frequência de aluno, de organização de material, de calendário. Então, isso **eu aprendi bastante**. Só que eu acho que **eu poderia ter aprendido muito mais do que eu aprendi nesses dois anos, se eu pudesse ter tido uma liberdade maior** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

É um ambiente totalmente diferente. E querendo ou não, você vai aprender muitas coisas. Eu mesma acompanho cursos, né? (...) E **você aprende bastante coisa fora da sua área**, sabe? (Mimosa, grifo nosso).

E aqui, como eu disse, eu **consigo aprender coisas novas**, porque eu não trabalho com essa parte de alfabetização que eu aprendi na faculdade. Só que, como eu disse, aqui eles fornecem muito curso para que você cresça nessa área profissional (Caliandra, grifo nosso).

E aqui, ao mesmo tempo que eu tô trabalhando, eu também **tô aprendendo muito**, convivo com pessoas de bastante experiência, tenho bastante liberdade pra me comunicar, pra poder me expressar, pra tirar dúvidas, pra sugerir alguma coisa. E eu acho que, assim, isso é uma coisa muito enriquecedora nesse processo (Cagaita, grifo nosso).

Como vimos acima, as vivências das estagiárias retomam de diferentes maneiras a questão da aprendizagem. O que aponta Ipê-amarelo sobre o domínio de “pequenas burocracias” se reflete na vivência de Mimosa, Ipê-roxo e Embiruçu. A aprendizagem de novos saberes distanciados do campo da Pedagogia, mas intimamente relacionados aos aspectos burocráticos e administrativos do trabalho nas EGs reflete os princípios do Novo Gerencialismo, que apesar de advogar pela dissipação da burocracia contraditoriamente a reforça (Mendes; Teixeira, 2000; Hypolito, 2010; Dasso Júnior, 2014). Devido a esse enfoque do estágio relacionado a própria organização das EGs, que para aumento da eficiência e eficácia dos serviços prestados fragmenta o trabalho educacional, as estagiárias sentem um estranhamento:

Parece que eu **sou uma função muito mais administrativa, parece que eu estou fazendo um curso de administração, em vez de pedagogia** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

(...) o que eu faço lá na realidade **não tem caráter tão pedagógico** (...) eu **trabalho mais no administrativo** (...) com processo de pagamento (...) então, assim, a minha vivência nessa área é pouquíssima (...) **é mais administrativo mesmo** (Embiruçu, grifo nosso).

(...) e **ele coloca muita gente para questões burocráticas também, administrativas**, muito acompanhamento de aula, lançar frequência, fazer esse acompanhamento direto com os alunos, que **são muitas coisas que eu vejo que eles não querem fazer**, eles colocam também a gente para fazer. Ficar cobrando aluno, dando essa assistência mais direta para o aluno, para a aluna (...) então **a gente fica mais nessa área mesmo administrativa e mais burocrática** (Ipê-roxo, grifo nosso).

(...) a gente até estava comentando esses dias (...) que **esse estágio de pedagogia, ele é mais administrativo do que pedagógico** (Mimosa, grifo nosso).

Enfatizamos que as estagiárias foram selecionadas para ocupar vagas de estágio específicas para estudantes do curso de Pedagogia, ou seja, não eram vagas generalistas destinadas a pessoas cursando qualquer graduação. Diante desse contexto, ressaltamos o estranhamento com o trabalho realizado, pois para elas, o trabalho é mais administrativo que pedagógico (Mimosa, Ipê-amarelo, Ipê-roxo), o que se agrava na situação de Embiruçu que não realizava nenhuma atividade educacional. Observa-se que mesmo Ipê-roxo e Mimosa, que não citaram atividades que consideramos relacionadas ao suporte administrativo, também relataram a ênfase administrativa de seu trabalho. Dessa forma, das seis estagiárias, quatro sentem um estranhamento com as atividades do estágio, as quais consideram ser de cunho administrativo e burocrático.

Com base nisso, entendemos que, por mais que estejam realizando atividades do processo educacional, “é um trabalho totalmente técnico, totalmente (...) automático” (Ipê-amarelo), a partir do qual elas não se reconhecem. Esse não reconhecimento se irradia, em nossa análise, por elementos da perspectiva técnica do estágio, como a fragmentação do trabalho educacional, o foco em aprendizagens práticas e a desarticulação com a formação propiciada pelo curso de Pedagogia. Embora Caliandra não tenha vivenciado esse estranhamento, suas vivências também exprimem estes dois últimos elementos.

Somando-se a esse cenário, esse estranhamento é também determinado pelo Novo Gerencialismo, o qual impacta na forma de organização do trabalho e nas perspectivas de formação dos servidores públicos e, por conseguinte, na profissionalidade (Cruz, 2012, 2015, 2017) dos profissionais da educação que trabalham em EGs. As estagiárias vivenciam essa redução do trabalho educacional aos aspectos administrativos, com vistas ao suposto aumento

da eficiência e eficácia dos processos educacionais realizados pela EG (Silva; Caramelo; Vaz, 2023).

Então, temos, por um lado um estranhamento com as atividades realizadas, que quatro delas entendem ser mais administrativas, e por outro lado, um não reconhecimento com as atividades educacionais realizadas, porque enfocam uma perspectiva técnica. De modo geral, o trabalho realizado pela maioria das estagiárias possui elementos da perspectiva técnica e ênfase nos aspectos administrativos. Esse enfoque do estágio, por elas vivenciado, distancia-se do seu caráter formativo e, portanto, não tem cumprido integralmente sua função precípua de possibilitar o desenvolvimento da formação em Pedagogia pelo contato e atuação no campo de trabalho, aqui formado pelas EGs. Na perspectiva de estágio vivenciada:

O discente que opta pelo estágio não obrigatório **é tido como auxiliar das atividades** que são desenvolvidas naquele contexto. Cabe a ele, na maioria das vezes, desenvolver as tarefas que lhe são postas, **sem a devida preocupação com o processo formativo** que está sendo vivenciado. Na prática, o estagiário termina por reproduzir um papel que lhe é conferido **sem a clareza das linhas que demarcam sua atuação** e, conseqüentemente, a **compreensão acerca do desenvolvimento profissional ali presente** (Paiva; Costa, 2017, p. 118, grifo nosso).

Em concordância com as autoras, entendemos que as relações estabelecidas entre as atividades realizadas e as aprendizagens desenvolvidas indicam desarticulação com um processo formativo crítico, que contribua para o reconhecimento da profissão, dado pelo aprofundamento dos saberes sobre os diferentes processos educacionais, como também pela aproximação com a especificidade do trabalho educacional realizado por Pedagogas(os) em EGs. Portanto, ressalta-se a contradição entre o aprender muito, conforme elas próprias destacam, e a desarticulação dessas aprendizagens com saberes específicos e aprofundados da profissão. Imbricada nessa contradição, também reside o que consideramos como frustração das expectativas, afinal, elas ingressaram nas EGs com o intuito de aprenderem e se desenvolverem profissionalmente, mas, como dito acima, as aprendizagens não ocorreram com foco no campo de formação profissional, mas na área administrativa.

Junto da constatação da fragilidade do sentido formativo do estágio que elas vivenciaram surge o questionamento “Se os estágios em EGs não estão tendo como função precípua a formação das estagiárias no campo da Pedagogia, observado tanto pelo desvio de função vivenciado por elas, como pela desvalorização da especificidade do trabalho de Pedagogas(os), esse é um ambiente para estágio de Pedagogia?”. Por se tratar de um ambiente não escolar em que ocorrem práticas educacionais intencionais, inclusive organizadas formalmente, por meio do credenciamento de diferentes cursos junto ao MEC, entendemos que sim, as EGs devem receber estagiárias(os) de Pedagogia. Afinal, o perfil profissional da(o)

Pedagoga(o) abrange a atuação em quaisquer ambientes em que seja necessário a organização, sistematização e avaliação de processos educacionais intencionais.

Entretanto, o modo como o estágio foi organizado torna urgente sua reestruturação para qualificação de como ele tem sido realizado e acompanhado tanto pela IES como pelas Escolas de Governo. Entendemos também que a ínfima presença de Pedagogas(os) no quadro de servidores e colaboradores das EGs pesquisadas colabora para a fragilização do sentido formativo do estágio, o que reforça a necessidade de ampliação da contratação, por meio de concursos públicos específicos para Pedagogas(os).

Outro fator que contribui para as significações de estranhamento ou de não reconhecimento é a dissociação da unidade teoria-prática. A partir das relações que as estagiárias fazem entre o curso de Pedagogia e o estágio nas EGs, foram expressando suas significações acerca da unidade teoria-prática:

Nessas pequenas burocracias, eu acho que eu aprendi bastante. **A gente não aprende isso no curso, não tem essa parte prática do curso.** E em questão também das novas tecnologias em relação à educação (Ipê-amarelo, grifo nosso).

É porque o meu curso de pedagogia, eu não sei em outros ambientes, mas lá ele **é muito mais voltado para a área da escola** (...) E assim, eu senti essa falta, essa necessidade, porque eu achei que poderia, de certa forma, agregar mais conhecimento nesse ambiente em relação à minha faculdade. (...) não é um contra, de onde eu trabalho, **é um contra de onde eu estudo** (...) E eu senti essa dificuldade (...) já que essa é uma prática da faculdade, então **não tem porque o local onde eu trabalho assim, me ensinar, me capacitar** (Embiruçu, grifo nosso).

Então, as matérias do curso em si **são bem voltadas mesmo para sala de aula**, mas existem algumas matérias que eu consegui intercalar. E aí, uma delas foi políticas públicas, porque a gente querendo ou não vê bastante sobre isso. A outra foi avaliação nas organizações educativas (Cagaita, grifo nosso).

O meu serviço **não tem nada a ver com a área de alfabetização**, que na verdade é o que você aprende na área da pedagogia, a alfabetização. **Teorias e alfabetização** (Caliandra, grifo nosso).

Eu acho que, assim, no curso de pedagogia relacionado com o que eu trabalho lá, **só no projeto pedagógico, que é bem parecido, né?** (...) Mas aqui na faculdade, o que eu consigo relacionar **é muito pouco** (...) porque muitas vezes a pedagogia, eu sinto falta nisso, que a gente tem esse foco só pra **dentro da sala de aula**, em alguns momentos, né? (Ipê-roxo, grifo nosso).

Como visto, cinco delas relatam explicitamente que o curso é voltado para a sala de aula ou escola, motivo pelo qual fazem poucas relações entre ele e o cotidiano na EG. Esse entendimento demarca, portanto, a separação entre a formação propiciada no curso de Pedagogia e o campo de estágio. Essa separação, para elas, ocorre em decorrência do curso, Embiruçu, que estuda em faculdade particular, chega a mencionar que a EG não tem razão para capacitá-la ou ensiná-la diante das lacunas formativas de sua faculdade. Ela diz que essa é uma

falha da sua formação inicial. Caliandra, nesse mesmo sentido, resume o curso de Pedagogia às aprendizagens de teorias e alfabetização, justificando a falta de relação com seu serviço.

Esse dado relaciona-se ao encontrado no estado do conhecimento deste trabalho, que salientou que há distanciamento do que se aprende nas IES para o que é exigido dos(as) estagiários(as) nos estágios (Gabassa; Elias; Girotto, 2017; Pereira; Feldmann, 2020; Oliveira; Silva; Nascimento, 2016; Santiago; Ferreira, 2016). Os autores também destacaram a dissociação entre teoria e prática nos estágios analisados (Gabassa; Elias; Girotto, 2017; Rios, 2020; Pereira; Feldmann, 2020). Barth (2022), considera que a formação inicial é insuficiente para a “formação para ações em Educação Não Escolar (p. 16)”. Mesmo assim, esses autores também destacaram que o estágio é um momento oportuno para a vivência da unidade teoria-prática.

A relação imediata que as estagiárias fazem sobre o curso trata de uma possível responsabilização das IES pela não abrangência de necessidades formativas para atuação em ambientes não escolares. Em conformidade com a literatura revisada sobre a historicidade do curso de Pedagogia, ele é voltado precipuamente para a formação de professores para atuação na educação básica. Ademais, historicamente constituiu-se para formação de profissionais da educação que tratam desse objeto em suas múltiplas determinações e formas de existências, dentre as quais os processos educacionais em ambientes não escolares. Dado isso, a formação propiciada também deve habilitar para o trabalho nestes ambientes.

Coadunamos com a Anfoe (2023) e Curado Silva (2021), acerca do curso de Pedagogia Plena, o qual embasado em princípios da Base Comum Nacional, deverá preparar os pedagogos para atuação crítica em quaisquer ambientes, sejam eles formais, não formais ou informais. Apesar disso, há uma multiplicidade de concepções formativas que divergem desse entendimento. As vivências das estagiárias, inclusive, apontam para esses conflitos do perfil dos pedagogos, quando denunciam a ausência de subsídios para a atuação em ambientes não escolares. Esta é uma problemática que faz jus ao aprofundamento em pesquisas futuras.

No entanto, entendemos que a responsabilização das IES pela não correlação com a EG não corresponde a uma análise crítica das vivências. Como discutido ao longo desse núcleo de significação, o cotidiano de estágio nas EGs, para a maioria das estagiárias, não propicia um reconhecimento da profissão pelas atividades e aprendizagens realizadas. Dito isso, ressaltamos que se o cotidiano é mais administrativo, se as atividades educacionais são mais técnicas e burocráticas, possivelmente as estagiárias não consigam estabelecer as devidas mediações com o curso, não apenas pelas fragilidades da formação inicial, mas principalmente pelo próprio caráter do estágio realizado. Afinal, é notório que elas vivenciaram o desvio da função do

estágio atrelado a utilização de sua força de trabalho, portanto, a análise das vivências das estagiárias aponta para um processo de alienação do trabalho, acentuado pelo distanciamento entre a atuação e a formação inicial.

Acrescenta-se a isso o que aponta Ipê-amarelo e Mimosa:

Então, **eu não utilizo quase nada do que eu aprendi dentro da faculdade**, da universidade, do curso. Porque na hora, antes de utilizar, **eles não me inserem** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

Porque ainda mais agora para o final do curso, **a gente vê bastante coisa sobre gestão**, esse **âmbito mais fora da sala de aula** (...) mas lá dentro da escola mesmo de governo (...) eu só vejo essas coisas mais pedagógicas em projetos, né? (...) eu vejo mais essa parte pedagógica ali. **O resto...** (Mimosa, grifo nosso).

As vivências das duas salientam o que estamos argumentando acerca do contexto de estágio limitar a atuação das estagiárias, restringindo-as ora ao suporte administrativo, ora a atividades técnicas e burocráticas do processo educacional. Disso compreendemos que a formação delas é pouco aproveitada, porque exercem majoritariamente atividades que não são o foco de sua formação, o que compromete o aprofundamento no trabalho educacional nesses ambientes. Desse modo, não se trata de reformular o curso de Pedagogia, mas de rever a forma como o estágio em EGs tem ocorrido, pois as vivências indicam que a intencionalidade formativa do estágio tem sido suprimida em prol da utilização da mão de obra das estagiárias em atividades pragmatistas no que se refere aos aspectos técnicos, burocráticos e administrativos do trabalho em EGs.

O rompimento com a finalidade formativa do estágio também se agravou porque todas afirmaram que não eram acompanhadas pela IES no estágio e que o planejamento das atividades ocorria com o surgimento de novas demandas e pela execução de rotinas fixas, como verificação de e-mails, preenchimento de planilhas com informações, elaboração de relatórios, etc. A questão do planejamento para Caliandra é diferente, ela diz que “as atividades são super muito bem orientadas”, ela é a única estagiária supervisionada por Pedagoga. Paiva e Costa (2017) fazem um questionamento que também nos intriga:

Ora, se nos estágios obrigatórios falta clareza quanto a sua estruturação, de modo que “o professor e a escola sentem-se igualmente “perdidos”, pela ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 65), o que poderá acontecer nos estágios não obrigatórios? (Paiva; Costa, 2017, p. 118).

Nesta dissertação, as vivências das estagiárias têm indícios da resposta para essa questão: a ausência de supervisão por profissionais formadas(os) no curso de Pedagogia e o acompanhamento precário (para não mencionar inócuo) realizado pelas IES favorecem o desvio

da função formativa do estágio. O que tem acontecido é um cenário de fragilização da formação das estagiárias, que não tem como objeto principal do estágio o desenvolvimento e/ou consolidação de saberes sobre o campo da Pedagogia, mas sim o desempenho de funções que fragmentam o todo do trabalho educacional e que se relacionam majoritariamente a outras áreas de atuação, principalmente a Administração. Esse cenário é integrado pela falta de valorização e conhecimento sobre a função de Pedagogas(os), mas também pelo desvio de função do estágio, que tanto aparece sendo utilizado para realização das burocracias que os servidores não desejam realizar, como também para suprir as demandas por profissionais formadas(os) em Pedagogia.

Essa questão nos alerta para as fragilidades do estágio não obrigatório que podem prejudicar o objetivo formativo precípua do estágio. Pelo exposto, consideramos que as atividades e aprendizagens distanciaram as estagiárias do reconhecimento de si na profissão, e por conseguinte, de si próprias como sujeitos em formação no campo pedagógico. Concomitantemente, a dissociação da unidade teoria-prática, implicada no estranhamento com o cotidiano de trabalho, acentua a deterioração do sentido formativo do estágio.

7.3 CONSTITUIÇÃO DO SER PEDAGOGA

No presente núcleo trataremos das significações das estagiárias sobre a constituição do ser Pedagoga, que ocorre por processo de composição das vivências no estágio. O reconhecimento ou não de si como profissional em formação, abordado no núcleo anterior, está em mediação com essa constituição. Enfocaremos, assim, as concepções das estagiárias sobre o papel do pedagogo em EG que expressam uma dimensão importante desse processo de constituição, porque referem-se à síntese que elas próprias elaboraram sobre a profissão.

Para Embiruçu o papel do pedagogo é de suma importância, pois apesar de não realizar trabalho educacional, ela constata que na EG “os pedagogos montam muitos projetos, os projetos dos cursos que serão repassados (...) processos de planos de aula” (Embiruçu). Ipê-roxo detalha o papel do pedagogo de “uma forma mais ampla”:

O papel do pedagogo, eu acho que ele é ajudar na criação, né, de projetos pedagógicos, na criação de cursos, na relação com os alunos também (...) a gente tem esse papel muito importante (...) construção de cursos, de projetos pedagógicos (...) Essa criação de planejamento, de ir atrás de outros setores, pensando de uma forma mais ampla (Ipê-roxo).

Cagaita fala que o papel “é o olhar atencioso, porque (...) nem sempre o conteudista, ele tem aquela didática, aquele olhar de professor. Ele tem o conhecimento, mas ele não tem essa

visão delicada de como tem que acontecer o processo de formação”. Caliandra em um primeiro momento não soube concatenar sua opinião sobre o assunto, mas logo em seguida o situou no âmbito de desenvolvimento:

Eu acho que eu não sei nem te dizer direito, mas eu diria mais que é tipo... O trabalho do desenvolvimento (...) Como a gente tem desenvolvimento de cursos e muitas vezes tem a linguagem que não pode ser usada (...) a gente também faz esse trabalho de verificar tudo, se a linguagem está apta aos leitores, se tem coerência entre as frases, se não tem, se há atividades dos cursos para você conseguir ser disponível (...) uma linguagem que não é tão acessível e as pessoas não entenderem, não compreenderem, de certa forma, essas atividades por conta da linguagem (Caliandra).

Mimosa entende que é um papel mais administrativo:

(...) um professor dentro de uma sala de aula, ele meio que não vai ter todo... ele realmente vai elaborar projetos pedagógicos, dependendo, vai ter que fazer ele... a ficha do aluno, de cada aluno, mas ele não vai ter todo esse processo diretamente... Ah, **eu não sei explicar isso**. Não sei. **Mas é mais administrativo**, mexe mais com coisas... **Essa parte que eu citei é realmente uma parte mais pedagógica, mas tem muita parte administrativa mesmo**. Fazer um site, por exemplo. Eu tenho que colocar informações dentro de um site, isso não é pedagógico (Mimosa, grifos nosso).

As concepções dessas cinco estagiárias se articulam a partir do trabalho imediato realizado, sem expressar as mediações desse trabalho com a “perspectiva ampliada do fenômeno educativo” (Anfope, 2023, p.28). Por isso, compreendemos que estão associadas ao próprio caráter fragmentário e especializado do trabalho desenvolvido no cotidiano de estágio nas EGs. Dessa forma, elas descreveram como o papel do pedagogo a execução de atividades sem, com isso, ressaltar a especificidade do trabalho deste profissional que trata “o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa” (Freitas, 1995, p. 82).

Entendemos que essas compreensões reduzidas acerca do trabalho e da função de Pedagogas em EGs também se vinculam, como discutido ao longo do capítulo, à falta de supervisão por profissional com formação no curso de Pedagogia. A adequada supervisão poderia favorecer o estabelecimento de mediações entre a formação inicial e o cotidiano de trabalho, inclusive para aprofundamento pela práxis dos saberes docentes. Aqui ressaltamos “saberes docentes” porque, ainda que as estagiárias não tenham realizado diretamente essa associação, quando falam na criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos, na relação com os discentes desses cursos, no cuidado com a didática necessária para que o conteúdo seja entendido pelos cursistas, na elaboração de planos de aula, dentre outros, estão se referindo às atividades cujo cerne fundamenta-se na docência. Todas essas atividades tem voltam-se para a garantia do processo de ensino-aprendizagem, objetivando que o discente seja formado.

A compreensão fragmentada do trabalho docente se acentua nas vivências de Mimosa, que diz querer “seguir nesse caminho” (Mimosa), porém, ao mesmo tempo sente que na EG não está dentro do campo profissional da Pedagogia:

Então, na escola de governo, **eu sinto que realmente estou trabalhando e não praticando ali as atividades de uma pedagoga. Isso eu sinto quando estou dentro de uma sala de aula, estagiando ali numa escola.** Isso eu sinto, que estou ali praticando as atividades da minha futura profissão. Agora, dentro da escola de governo, não. Eu acho que a gente mesmo não tem essa percepção de, tipo, estou ali agindo como um professor (Mimosa, grifo nosso).

Sem pretender esgotar as determinações que implicam nessa sensação da estudante, analisamos que ela possivelmente está relacionada ao foco do estágio em atividades de suporte administrativo, na dissociação da unidade teoria-prática, na falta de supervisão por Pedagoga(o), no desvio de função vivenciado etc. Ademais, na época da entrevista a estudante estava há cinco meses no estágio, o que pode ter sido pouco tempo para ela compreender o papel da(o) Pedagoga(o) nesse ambiente.

Na contramão da redução e fragmentação do papel da(o) Pedagoga(o), Ipê-amarelo reforça sua compreensão do destaque da atuação docente:

Assim, eu acho que seria **um dos papéis mais importantes lá dentro**, porque querendo ou não, é um espaço totalmente educativo (...) então, eu acho que, na verdade, **quem deveria coordenar, dirigir, acompanhar, deveriam ser os pedagogos mesmo**, porque são eles que realmente **estudam sobre a educação em vários âmbitos** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

Esse trecho da vivência da discente se relaciona a considerações que vimos tecendo ao longo dos núcleos. Ela expressa um desconforto implicado pela desvalorização dos saberes docentes, haja vista que seu papel fica reduzido a fragmentos do trabalho docente e à execução de atividades administrativas e burocráticas. E, em interação com isso, quando ela ressalta que quem deveria realizar a coordenação, direção e acompanhamento do trabalho educacional são os pedagogos, exprime que em seu contexto são outros profissionais com formações distintas que ocupam esses postos.

A este respeito, Ipê-roxo comenta que “tem muita desvalorização, tanto que não tem nem concurso, né? Ali pra pedagoga só se for comissionado. E ali não funcionaria sem pedagoga (...) tem coisa que é dito no não dito, né?” (Ipê-roxo). Mimosa também expõe que “a gente vê muita gente da parte da administrativa ali, pedagogos são realmente muito poucos” (Mimosa). A desvalorização, que nos núcleos anteriores se asseverou pela pouca presença de Pedagogas(os) nas EGs e pela fragilização do sentido formativo do estágio, neste núcleo se intensifica pela invalidação dos saberes docentes:

(...) a gente estava construindo um novo projeto pedagógico de um curso. E, no início, eu estava participando bastante da realização desse projeto (...) logo **eu fui cortada, porque eu comecei a dar muitas opiniões, opiniões baseadas no que eu aprendi da universidade** (...) então, eu passei basicamente a só ficar preenchendo o *[nome do sistema]*, em vez de realmente fazer o que eu estava estudando para fazer (Ipê-amarelo, grifo nosso).

No momento em que eu poderia colocar em prática o que eu realmente aprendi, dentro do curso, por exemplo, avaliação, métodos de avaliação, a construção do projeto, acompanhamento de perto, até de questões de alunos. **Eu sou totalmente invalidada, então eu vou para lá para preencher a tabela** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

(...) toda vez que eu falo sobre **algo que eu aprendi na universidade, eu sou cortada**. E a minha opinião não é levada em conta (Ipê-amarelo, grifo nosso).

Essa vivência revela conflitos entre a base formativa em Pedagogia e as exigências e necessidades próprias da EG que, como discutido, gera o desvio de função das estagiárias que realizam atividades distantes de sua área formativa. Nota-se que ao não suprir as expectativas da EG, quanto às contribuições na elaboração do projeto pedagógico, ela foi redirecionada para atividades de suporte administrativo. Ocorreu, então, a invalidação da atuação e saberes dela, os quais vinculou expressamente a sua formação em Pedagogia, e concomitantemente houve a imposição de outros saberes, aqueles que possivelmente são validados nesse ambiente.

Dado as análises sobre as vivências das estagiárias e com fundamento em nosso referencial teórico sobre EGs, compreendemos que a formação de servidores é orientada por concepções pedagógicas alinhadas aos pressupostos e implicações do Novo Gerencialismo, como é o caso da Pedagogia empresarial (do capital ou persuasiva), o que pode ocasionar na invalidação dos saberes das estagiárias.

Ipê-amarelo reflete que

(...) eu acho que **o curso consegue entregar uma base suficiente para um pedagogo dirigir uma escola de governo**. Eu acho que esse deveria ser o... o papel dele lá dentro, né? **Porque ele que retém todos os conhecimentos, tudo que é necessário para dirigir essa escola. Só que, na realidade, acaba que ele é um papel que não é nem secundário. Acaba nem sendo secundário**. Sabe? E... quem realmente entende de pedagogia, de educação, que estudou, por exemplo, a vida toda para estar lá, tem a voz cortada (Ipê-amarelo, grifo nosso).

Em outro trecho a estudante relata que não participa da “criação de um curso de pós-graduação” e da organização de “eventos educacionais” (Ipê-amarelo), porque a chefia coloca outra pessoa, sem formação em Pedagogia ou licenciatura, para exercer essas atividades em seu lugar. Sobre a relação com ele, ela vivenciou o seguinte:

(...) eu comecei a discordar dele em alguns momentos em relação às disciplinas do curso, a como elas estavam sendo organizadas (...) e **eu explicava um ponto de vista pedagógico e ele não gostava** (...) **ele não é pedagogo**. Tanto é que (...) a gente já foi fazendo um projeto pedagógico de um curso de pós-graduação e ele pediu pra gente rever a BNCC inteira pra procurar um objetivo da BNCC pra inserir no curso de pós-

graduação. E a gente teve que fazer isso. **Ele não é pedagogo, claramente** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

Ipê-roxo também vivenciou essa invalidação, ela diz que revisa “plano de aula, projeto pedagógico, às vezes a gente faz, mas na maioria das vezes o *[nome do(a) supervisor(a)]* muda tudo”. O(a) supervisor(a) ao qual ela se refere não é Pedagogo(a), nem tem formação em licenciatura. O papel do profissional que exerce a supervisão de estágio destaca-se, pois entendemos que ele colabora com o direcionamento da atuação da estagiária, com a mediação entre a IES e a EG, com o entendimento sobre o trabalho educacional realizado na EG, com a tessitura dos vínculos do trabalho com a unidade teoria-prática, etc.

Nada obstante, Caliandra é supervisionada por Pedagoga, Cagaita por profissional licenciada, e as demais por bacharéis. Nesse sentido, de destaque da relevância da supervisão por Pedagoga(o), Ipê-roxo relata que:

(...) quando eu entrei na pedagogia, por muito tempo, por mais que era um curso que eu gostava, no início **eu tinha vergonha de falar que eu tô fazendo pedagogia**. E aí, quando eu fui nesse estágio (...) ela [referindo-se a pedagoga do antigo estágio], **"eu tenho orgulho, não quero saber de nada não, sou pedagoga, essa é a minha função"** (Ipê-roxo, grifo nosso).

Ela descreve que pela atuação junto com essa pedagoga, em estágio em ambiente não escolar, passou a “ter um olhar mais amplo da pedagogia (...) relacionar mais esse papel do pedagogo em diferentes espaços na sociedade” (Ipê-roxo) e, dessa forma, a valorizar o curso que escolhera. Além da supervisão o convívio com profissionais de pedagogia também foi importante:

(...) eu fiquei pensando muito, assim, do meu papel e da importância como pedagoga. E foi o mais importante por terem pedagogas ali e que eram comprometidas, porque, assim, **as outras pessoas**, eu sempre senti isso, uma **desvalorização da nossa profissão** (...) **ela** [se referindo a pedagoga que trabalha no setor] **valoriza muito o nosso trabalho** (...) ela valoriza muito a gente, **ela faz questão de valorizar o nosso curso** (Ipê-roxo, grifo nosso).

(...) Quando eu estive direto com pedagogas, mesmo que não fossem elas as minhas chefes (...) **elas foram muito importantes**. E por elas terem esse olhar, que eu acho que vai muito além, né? Que são pessoas que realmente estudam, são comprometidas com a educação. Então, assim, isso me ajudou muito a mudar a minha visão sobre o meu curso e sobre a importância, né? Do meu curso e do que eu faço, que eu escolhi fazer (Ipê-roxo, grifo nosso).

Portanto, a supervisão de Pedagogas(os) e convívio com essas profissionais, em ambientes não escolares, é imprescindível para a constituição do “ser Pedagoga” pelas estagiárias. No tocante a isso, conforme descrito nas vivências relatadas acima, a desvalorização também é percebida pelo relacionamento com outros profissionais, como no caso de Ipê-

amarelo e Ipê-roxo, que interfere na constituição do ser pedagoga. Essas duas estagiárias também viveram situações de assédio e perseguição na EG:

(...) tiveram momentos que eu tive pequenas crises de ansiedade (...) em questão também de (...) **assédio no trabalho** (...) **perseguição também** (...) outra questão que me marcou também (...) foi que tinha um homem lá dentro que ficava sempre olhando pros meus peitos (...) **teve também o assédio sexual meu e de outras estagiárias** (Ipê-amarelo, grifo nosso).

Eu gosto do ambiente de trabalho até o ponto que eu **sofri assédio do meu chefe**, o responsável por mim direto (...) teve uma época quando eu sofri o assédio que eu fiquei muito abalada emocionalmente falando, mas eu consegui me manter lá (Ipê-roxo, grifo nosso).

[se referindo a outra estagiária do mesmo setor] Aí ela perguntou na lata (...) "o [nome do supervisor] já deu em cima de você?" (...) Aí eu falei assim, "já" (...) aí foi quando ela sentou comigo, conversou e contou da outra estagiária que ela teve a primeira relação com ele e falou que esse discurso que ele falou comigo, ele falou pra ela (...) ela falou assim, "agora é o seu dever comunicar às outras estagiárias". Então, assim, isso também foi um lugar de conforto, de apoio, me conectar com as outras estagiárias. Então, todas as outras estagiárias estão cientes (...) elas sabem do que acontece (Ipê-roxo).

(...) eu fiquei com muito medo e hoje em dia eu ainda tenho medo se ele não olha as minhas coisas(...) então, eu tenho muito medo (...) (Ipê-roxo).

Em ambos os casos elas mencionam que outras estagiárias também viveram situações correlatas e que se fortaleceram pelo amparo que encontraram uma nas outras, em seus respectivos ambientes de estágio. Além disso, as vivências de assédio e perseguição foram tão dolorosas para Ipê-amarelo que ela perdeu "(...) o gosto totalmente por esse tipo de ambiente" (Ipê-amarelo), pois ao invés de seu chefe incentivá-la a seguir carreira em EG, o comportamento dele motivou com que ela quisesse "distância" desse ambiente.

Os relacionamentos no ambiente de estágio, assim, foram importantes para as estagiárias:

Uma equipe maravilhosa, né? Diretor, todo mundo ali, dez (Embiruçu).

Então, assim, eu não me sozinha ali, né? Eu tenho, querendo ou não, essa rede de apoio, mas foi a outra estagiária que eu achei isso, assim, isso pra mim foi sororidade (...) união mesmo entre nós mulheres estagiárias, que ela teve todo um cuidado (Ipê-roxo).

Os momentos mais legais que eu tive com amigas era quando a gente se juntava para comer e fofocar e conversar sobre as coisas que a gente estava vendo lá dentro, porque todos compartilhavam da mesma situação. Então, a gente descobria muitas coisas e também a gente não conversava só sobre isso, a gente conversava sobre a nossa vida, sobre o curso, sobre as nossas questões amorosas. Então, isso era muito legal. Só que era apenas com elas que eu tinha esse contato mais pessoal, mas foi muito legal (Ipê-amarelo).

(...) eu achei o pessoal de lá super humanos, eles são... Eles não te tratam como uma estagiária. Eles realmente precisam de você, mas, tipo, ali todo mundo tá ali junto, rindo e tal, eles deixam o ambiente mais leve, eu acho que isso foi uma experiência boa, porque em outros estágios que eu tive, eu não tive isso, né? (Mimosa).

Então, o trabalho aqui é super tranquilo, as pessoas são muito acolhedoras, elas te incluem em todas as atividades (...) O espaço é maravilhoso, as pessoas realmente aqui te acolhem (Caliandra).

(...) a gente tem colegas, assim, muito enriquecedores, pessoas também muito simples, educadas e fáceis de conviver, entendeu? (Cagaita).

Percebemos que Ipê-amarelo e Ipê-roxo criaram uma rede de apoio com outras estagiárias que compartilham vivências semelhantes nas EGs, as demais entrevistadas também ressaltaram o papel das relações humanas em suas vivências. Nessa esteira, Cagaita, Caliandra e Mimosa gostariam de continuar atuando em EG. Embiruçu fala que se sente mais preparada para futuramente ingressar na administração pública no cargo de Pedagoga.

De modo geral, a constituição do ser Pedagoga é um processo que não se esgota na formação inicial, nem tampouco nas vivências de estágio em EG, pois prolonga-se pela profissão e se adensa em outras vivências formativas e de trabalho. Ainda assim, as vivências nesse estágio foram determinantes para que Ipê-amarelo decidisse buscar outros locais de atuação e para que Cagaita, Caliandra e Mimosa quisessem continuar atuando nesse ambiente.

Paralelamente, apenas Ipê-amarelo expressou uma concepção sobre o papel docente que, em nosso entendimento, superou uma perspectiva fragmentária e reducionista do trabalho educacional desenvolvido por este profissional. Das outras três, Caliandra e Cagaita desempenham atribuições majoritariamente educacionais, em um ambiente de trabalho que elas mencionam ser agradável, e sob a supervisão, respectivamente, de pedagoga e de profissional formada em licenciatura. Mimosa também diz que seu ambiente é agradável, entretanto as atividades que realiza, conforme enfatizou são “mais administrativas”. Junto disso, a estudante não sente que, ao estagiar em EG, está praticando as atividades da sua profissão, ainda assim, gostaria de continuar nessa área, possivelmente devido às condições de atratividade, que ela entende que são um privilégio.

Embiruçu e Ipê-roxo não comentaram se gostariam ou não de continuar em EG. Embiruçu destacou que apesar de não ter atuado apenas no suporte administrativo, aprendeu muito construindo uma base que vai lhe servir “para futuros planos” (Embiruçu). Ipê-roxo, por sua vez, conclui que “os vários estágios me fizeram ter uma visão mais positiva, por mais que tenham desafios, mas positivas do meu papel, da importância da minha profissão, mas sempre vindas de pedagogas” (Ipê-roxo).

Assim, as concepções produzidas no contexto do estágio sobre o papel da(o) Pedagoga(o) e o relacionamento com Pedagogas(os) e com outros profissionais na EG participam do processo de constituição do ser Pedagoga, que expressou compreensões

reduzidas e fragmentadas sobre o trabalho docente, ressaltando a necessidade do estágio ser realizado como espaço-tempo de trabalho-formação, ou seja, com perspectiva formativa.

8 CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Este trabalho teve como finalidade precípua apreender as vivências das estagiárias de Pedagogia que atuam em Escolas de Governo a partir da tríade “Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo”. Para isso, a pesquisa foi conduzida pelo método materialista histórico-dialético em que negamos a imediatricidade do objeto estudado para apreendermos as dinâmicas e estruturas de constituição de sua essência. Entrevistamos seis estagiárias, que atuavam na Enap, na ENADPU e no ILB. As entrevistas foram analisadas por meio dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) para apreensão das vivências.

Nesse movimento produzimos três núcleos de significação que sintetizaram as vivências em articulação com as totalidades do trabalho e da formação docente, são eles: o encontro com as Escolas de Governo, Reconhecer-se Pedagoga em formação no cotidiano de trabalho nas Escolas de Governo e, por fim, Constituição do ser Pedagoga. A pesquisa foi realizada sob essa orientação e concretizou aproximações à essência das vivências das estagiárias, que foram determinadas pelo curso e pelo campo de trabalho, mediados pelo estágio e suas próprias determinações.

No estado do conhecimento, que abrangeu o recorte temporal de 2013 a 2022, não localizamos nenhum estudo que tratasse sobre o estágio em EG e, por isso, selecionamos 12 trabalhos sobre estágio de Pedagogia em ambientes não escolares. Eles abordaram as especificidades dos ambientes de realização do estágio, em que a função da(o) Pedagoga(o) consistia principalmente na mediação de ações formativas com vistas ao desenvolvimento humano em múltiplas dimensões. Os trabalhos ressaltaram as lacunas da formação inicial em relação às exigências formativas desses ambientes (Gabassa; Elias; Giroto, 2017; Pereira; Feldmann, 2020; Oliveira; Silva; Nascimento, 2016; Santiago; Ferreira, 2016; Pereira, 2017) e a separação da teoria e da prática.

Com vistas ao estado do conhecimento – principalmente no que se refere à função docente, à unidade teoria-prática e à relação IES e campo de estágio – realizamos análise documental e bibliográfica acerca do curso de Pedagogia, com foco na sua constituição histórica e com fundamento nos documentos finais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). A Anfope é uma associação científica que nasce do movimento de educadores e é por ele formada, com destacada atuação no campo educacional pela formação pela formação dos profissionais da educação. Além do referencial produzido pela associação a pesquisa foi embasada em diferentes trabalhos, dentre os quais, Freitas (1985,

1995), Freitas (1996), (Brzezinski (2009, 2011), Curado Silva (2011, 2015, 2019, 2021), Saviani (2021, 2015, 2014, 2009, 2007, 1994), Cury (1987), Ciavatta (2019) e Frigotto (2015).

Com fundamento nesse referencial, concebemos o estágio como espaço-tempo – porque realizado no espaço do trabalho na temporalidade da formação inicial – de trabalho-formação, pelo qual o trabalho é tomado como princípio educativo que potencializa a finalidade formativa do estágio. Esse princípio articula a unidade teoria-prática, ou seja, a práxis para transformação da realidade social, que se somam às proposições da Anfope (2021) para o trabalho coletivo e auto-organização das(os) estagiárias(os), integrando uma perspectiva crítica de estágio. Dessa maneira, durante o estágio, o contato com os desafios e dilemas do trabalho docente é ampliado, o qual precisa ser mediado pelo trabalho coletivo e, com isso, pelas diferentes formas de organização e mobilização para enfrentamento e transformação das realidades vivenciadas.

A relação trabalho-educação na formação inicial – pela qual se potencializa a concepção de estágio como espaço-tempo de trabalho-formação – do curso de Pedagogia permitiu-nos tomar o sentido ontológico do trabalho, em que ele é humanizador, frente às determinações da totalidade das relações de trabalho do modo de produção vigente que impactaram nas identidades ambivalente, tecnicista e consensuada (Brzezinski, 2011). Além desse sentido ontológico intrínseco na unidade trabalho-educação, o trabalho foi assumido nesta pesquisa como princípio educativo catalisado pelo estágio na mediação entre as IES e as EGs.

Desse modo, a discussão sobre o campo da Pedagogia colaborou para a delineação dessa ciência e do curso, bem como para a investigação das determinações da formação inicial que perpassam as vivências e para o aprofundamento da compreensão da fundamentação da atuação de Pedagogas(os) em ambientes não escolares. Por conseguinte, a atuação da(o) Pedagoga(o) media a totalidade do processo educacional, por meio do estabelecimento das relações entre as diferentes ciências que estudam o objeto educacional a partir de seus próprios fundamentos epistemológicos.

A prática social desse profissional, portanto, é intencionalmente dirigida para finalidades sociopolíticas orientadas para projetos de sociedade que abarcam, dentre outros, a função social das práticas educativas, sejam formais, informais ou não formais; os conteúdos e metodologias para propiciar a aprendizagem; a concepção de sujeito de aprendizagem. Sua atuação diferencia-se pela compreensão aprofundada sobre o fenômeno educacional em sua totalidade e em mediação com as múltiplas determinações das práticas educativas (econômica, histórica, política etc).

Pelo exposto, defendemos que os profissionais da educação, formados em Pedagogia ou em outras licenciaturas, de graduação plena, cuja identidade é fundamentada na docência, com

base nos princípios da Base Comum Nacional, constituam o público-alvo dos cargos educacionais em ambientes não escolares, em especial nas Escolas de Governo. Esses profissionais, com tal perfil formativo, são capazes de “compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto” social e atuar para sua transformação (Anfope, 2002, p. 10). No caso específico da defesa pela atuação das(os) Pedagogas(os) em espaços não escolares, ressaltamos que seu perfil profissional abrange a atuação em quaisquer ambientes em que seja necessário a organização, sistematização e avaliação de processos educacionais intencionais.

Apesar desse perfil profissional, com base na análise dos últimos editais de concurso público para ingresso na Enap, na DPU (ENADPU) e no SF (ILB), verificamos que não foram disponibilizadas vagas específicas para Pedagogas(os), o que compromete a valorização da função e saberes docentes nessas EGs e a qualidade dos processos educacionais engendrados. Fica a seguinte questão para pesquisas futuras: qual é a formação dos profissionais que ocupam cargos educacionais nas EGs ou em órgãos de ambientes não escolares? Já temos informações preliminares, coletadas nos editais da Enap e da DPU, que para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, não é exigida formação específica e, por isso, qualquer profissional com diploma de graduação pode concorrer a essas vagas.

Depreende-se, em vista disso, um elemento caracterizador da desvalorização da profissão, dado pelo não reconhecimento das especificidades formativas atinentes ao desempenho de atribuições educacionais e pela possível ocupação de postos de trabalhos educacionais por profissionais sem formação em Pedagogia ou em licenciaturas. Esse cenário de desvalorização da profissão foi determinante no estágio realizado pelas estudantes participantes da pesquisa.

Um primeiro ponto a ser enfatizado é que as estagiárias, com exceção de Caliandra, não eram supervisionadas por Pedagogas(os), mas por profissionais com outras formações, o que agravou a dissociação entre a unidade teoria-prática. Diante disso, a análise das vivências apontou para a utilização da mão de obra das(os) estagiárias(os) para, possivelmente, suprir lacunas nos quadros de servidores, afinal, não havia previsão de cargos específicos para Pedagogas(os), mas ocorria o estabelecimento de vínculos com estagiárias de Pedagogia. Observamos por um lado que a(o) profissional formada(o) não é valorizada(o), e por outro que a profissional em formação está trabalhando sob um vínculo precarizado, o que se contrapõe ao caráter precipuamente formativo do estágio.

A utilização da mão de obra das estagiárias foi agravada pelo desvio de função do estágio de Pedagogia, que foi utilizado para suprir demandas de outras áreas formativas, com

destaque para o desempenho de atividades administrativas. Essa supressão da propriedade formativa do estágio foi vivenciada de forma contraditória pelas estagiárias. Por mais que a superfície das vivências seja positivada, com falas que reforçam o quanto aprenderam e gostaram do ambiente, uma análise mais atenta das mediações e contradições delas possibilitou-nos concluir que a colisão se deu pela precarização do trabalho.

Soma-se a isso que, embora elas enfatizem as aprendizagens realizadas, estas na maioria das vezes não se concentraram em sua área formativa, mas no âmbito administrativo. A desvalorização docente e a supervisão por profissionais sem formação em Pedagogia contribuíram para que as concepções sobre a função docente não expressassem compreensão aprofundada sobre o trabalho docente nas respectivas EGs. Essas contradições marcaram o encontro com as EGs indicando colisão entre as expectativas e a realidade vivenciada e, também, estranhamento com a própria profissão.

De modo geral, a apreensão das vivências a partir da tríade “Curso de Pedagogia - Estágio - Escolas de Governo” apontou contradições acerca do sentido formativo do estágio. As expectativas formativas para ingresso nas EGs, que se mediam com críticas às IES, pelas suas lacunas formativas, não coincidem com os objetivos do curso, pois se referiram a discrepâncias entre os saberes da profissão e a utilização da mão de obra das estagiárias em atividades não correlatas. Conforme discutido em capítulo anterior, as queixas sobre os cursos de Pedagogia referiram-se, em sua essência, mais ao estranhamento produzido no contexto de estágio, no tocante às atividades realizadas e as aprendizagens, pois estas relacionavam-se majoritariamente a outras áreas formativas.

As vivências em EGs, dissociadas da compreensão aprofundada e crítica do trabalho docente, com base em fundamentos educacionais de uma formação para conformação ao *status quo* e organizada conforme os pressupostos do Novo Gerencialismo, refletiram em concepções fragmentadas e reduzidas sobre o trabalho realizado. Desta feita, durante as entrevistas quatro estagiárias não conseguiram estabelecer mediações entre o estágio e o curso de graduação vivenciados. Como reiteradamente apontado neste trabalho, consideramos que a supervisão por profissionais sem formação no curso de Pedagogia, agravou essa situação.

Haja vista isso, este trabalho coopera para o avanço dos conhecimentos sobre o campo de estudos da Pedagogia, pela defesa da especificidade de atuação da(o) Pedagoga(o) em ambientes não escolares, bem como pela ênfase na adoção das proposições formativas da Anfope para as políticas de formação de Pedagogas(os). No que se refere ao estágio não obrigatório, a pesquisa aponta fragilidades no processo de acompanhamento realizado pelas IES, que ocorreu de forma burocrática e sem o devido cuidado com a formação das estagiárias.

Ressalta-se que nenhuma das estagiárias era orientada no estágio por professora(o) de sua IES. Compreendemos que para garantir que o estágio não obrigatório seja formativo é necessário que as IES estabeleçam contato mais próximo com as EGs, como por meio de programas de estágio que aprofundem a formação e possibilitem a vivência da prática.

Ademais, é urgente que as IES estabeleçam nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia a obrigatoriedade da(o) estagiária(o) ser supervisionada(o) por profissional com formação nesse curso, enquanto a atual legislação não é aprimorada nessa perspectiva. A vigente Lei de Estágio (11788/2008), contém muitas brechas que fragilizam a formação, entretanto, as IES têm autonomia para propor como seus estudantes deverão vivenciar o estágio.

Este trabalho inaugura os estudos *stricto sensu* sobre as EGs no que se refere ao estágio, especificamente, na área de Pedagogia, colaborando com a compreensão sobre os desafios na garantia da sua finalidade formativa. Além do mais, com base nos dados coletados, sugerimos a ampliação do número de profissionais da educação nesses locais, por meio de cargos públicos específicos, inclusive de Pedagogia, para abordagem crítica e transformadora dos processos educacionais engendrados. Também, recomendamos que as EGs adotem medidas para garantir que as(os) estagiárias(os) de Pedagogia participem dos processos educacionais de modo associado à sua formação e por meio do desempenho de atividades pedagógicas. Reiteramos a indispensabilidade de que elas sejam supervisionadas(os) por profissional formada(o) no curso de Pedagogia.

Assim, consideramos que nos aproximamos da apreensão das vivências, mas que permanecem brechas investigativas para aprofundamento em outros estudos. Para o momento, sinalizamos a importância de que o estágio não obrigatório seja mais pesquisado em relação aos ambientes não escolares, especialmente, no que se refere à supervisão em EG, ao acompanhamento pelas IES e à sua finalidade formativa. Afinal, o estágio é um espaço-tempo de trabalho-formação que medeia as relações entre a IES e o campo de estágio, possibilitando à(o) estagiária(o) aprofundamento de sua formação pela aproximação e vivência ao/do trabalho. A observação dessa concepção visa a colaborar para a formação de Pedagogas(os) críticas, cujo trabalho volte-se para a formação omnilateral, inclusive em ambientes não escolares e, sobretudo, para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Bruna Santos; BENEVIDES, Diana Guimarães; PEREIRA, Eugênia da Silva. Vivências com a terceira idade: uma experiência de pesquisa e estágio não escolar. *In: III Congresso Internacional & V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação. Anais [...].* [S. l.: s. n.]. 2021. p. 2525-4588.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Núcleos de significação como procedimento de análise nas pesquisas em educação. Canal: PRODOC UNIFESP, [S. l.: s. n.] 2021. 1 Vídeo (2h36m26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aTwUHcKecpA&t=7532s>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta metodológica em constante movimento. *In: EDUCERE; XII Congresso Nacional de Educação 12.*, out. 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 37890-37900.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKqq4zjP>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- _____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ALENCAR, Rosalva Pereira de. **Estágio Curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares**: a construção de saberes docentes nos cursos de pedagogia da UNEMAT. Tese (Doutorado em Educação). 235 f. Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1912>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto; MOREIRA, Jani; PUZIOL, Jeinni. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Educere et Educare**, [S. l.] v. 4, n. 9, p. 3-17, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras - História**, Porto, v. 11, p. 165-180, 2010. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3654>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- ANFOPE. **Nota de esclarecimento**: Posição da ANFOPE sobre PARECER CNE/CP Nº 4/2024. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.
- _____. **Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**. Documento orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope. 2023. Disponível

em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Nota ao CNE sobre proposta DCNs Pedagogia.** 2021b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação:** resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope. 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação:** (Contra) Reformas e Resistências. Documento Final. XIX Encontro Nacional da Anfope. 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação:** conjuntura nacional avanços e retrocessos. Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope. 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação.** Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Documento Final. XVII Encontro Nacional da Anfope. 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação:** PNE, sistema nacional da CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Documento Final. XVI Encontro Nacional da Anfope. 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000.** Documento Final. 15º Encontro Nacional. 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **A Anfope e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação.** Documento Final. 14º Encontro Nacional. 2008. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2008.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. XIII Encontro Nacional.** 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação:** Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento Final. XII Encontro Nacional. 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional:** construindo um projeto coletivo. Documento Final. XI Encontro Nacional. 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. X Encontro Nacional.** 2000. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. IX Encontro Nacional.** 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. VIII Encontro Nacional.** 1996. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. VII Encontro Nacional.** 1994. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/7%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1994.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. VI Encontro Nacional.** 1992. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. V Encontro Nacional.** 1990. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1990.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Documento Final. IV Encontro Nacional.** 1989. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1989.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **III Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.** 1988. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/3%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1988.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.** 1986. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.** I Encontro Nacional. 1983. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp->

content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-1983.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como prática: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6474/2653/27903>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BARTH, Fláubertt Odevanir Couto. **A formação de pedagogos para atuar na educação não escolar nos cursos de licenciatura em pedagogia da UFMS: o estágio e a prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). 279 folhas. Universidade Federal da Grande Dourados, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_f07b1a4bd3eaf3d7d60b826e1afb7f94. Acesso em: 4 dez. 2023.

BDTD, **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, 2024. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 12 jun. 2023.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCMp56LZ5R54fsL4PFq>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 18ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 fev. 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 3 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 mai. 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

_____. **Decreto nº 5.707, de 23 fev. 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 dez. 1990. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 set. 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º jul. 2015.** Define 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dez. 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2023.

_____. **Decreto nº 9.991, de 28 ago. 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 dez. 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 out. 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 mai. 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2024.

_____. **Decreto-Lei nº 579, de 30 jul. 1938.** Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del0579.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. **Portaria nº 1.002, de 29 set. 1967.** Institui nas empresas a categoria de estagiário. Disponível em: http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria_n_1002. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 ago. 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 nov. 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 87.497, de 18 ago. 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 dez. 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982-437538-norma-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

_____. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 mar. 1946.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 mai. 2023.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 jan. 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 mai. 2023.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 13 abr. 2023.

_____. **Decreto nº 2.794, de 1º out. 1998.** Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

_____. **Decreto nº 12.300, de 6 dez. 2024.** Altera o Decreto nº 10.369, de 22 mai. 2020, que aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Escola Nacional de Administração Pública – Enap, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12300.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 10, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>. Acesso em: 8 nov. 2024.

_____. Formação de Professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 51-75, 2009.

_____. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, [S. l.], v. 12, n. 54, 1992. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2183>. Acesso em: 16 set. 2024.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na educação infantil:** ciclo de vida profissional. 395f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), 2020. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/39757?locale=fr>. Acesso em: 4 fev. 2023.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **O estatuto epistemológico da Pedagogia e o conceito de campo de Bourdieu.** [S. l.] Edições UFC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47961>. Acesso em: 29 out. 2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho necessário**. v. 17, n.32, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>.

ICMBIO, Instituto Chico Mendes. **Espécies nativas em Unidades de conservação do DF.** 2023.

COELHO, Fernando de Souza; LEMOS, Murilo. **Escolas de Governo:** Conceitos, panorama no Brasil e uma agenda para o nível local. In: COELHO, Fernando de Souza; CARNEIRO, José Mario Brasiliense; BRITO, Eder dos Santos; CHEIB, Arthur (org.). **Escolas de governo: formação e capacitação de agentes públicos.** São Paulo: Oficina Municipal; Fundação Konrad Adenauer Brasil, 2020. Disponível em: https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Livro-Escolas-de-Governo-formacao-e-capacitacao-de-agentes-publicos_.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Pedagogia plena: uma proposta unitária de formação. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 5, p. 114-130, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/768/1060>. Acesso em: 2 dez. 2022.

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. 1ª edição. Editora Mercado de Letras: Campinas (São Paulo), 2019.

_____. A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 565–583, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4641>. Acesso em: 5 dez. 2022.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 13–32. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição**. 3ª edição. Cortez Editora: São Paulo, 1987.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. MELO, Érica Nayara Paulino. O trabalho do pedagogo em escolas de governo: mapeando conhecimentos e atribuições. Relatório final, PIBIT. In: Congresso de Iniciação Científica. **Anais [...]**, Brasília, Distrito Federal, [S. n.], 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1ª edição. Curitiba (PR): Appris Editora, 2017.

_____. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. Tese (Doutorado em Educação). UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13027>. Acesso em: 19 nov. 2022.

_____. A construção da profissionalidade docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões para a formação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 688–707. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4699>. Acesso em: 19 nov. 2022.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal. [S. l. : s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 21 nov. 2024.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Resolução nº 226, de 6 ago. 2024**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Defensoria Pública-Geral da União. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=143&data=09/08/2024&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Edital nº 1 – DPU – Administrativo, de 13 de abril de 2015**. Concurso Público para provimento de vagas e formação de cadastro em cargos de nível superior e de nível médio. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/DPU_15_ADMINISTRATIVO/arquivos/ED_1_2015_DP_U_ADM___EDITAL_DE_ABERTURA.PDF. Acesso em: 15 nov. 2024.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. **Edital nº 1 – DPU, de 29 mar. 2010**. Concurso Público para provimento de vagas em cargos de nível superior e de nível médio. Disponível

em:

http://www.cespe.unb.br/concursos/DPU_ADMINISTRATIVO2010/arquivos/ED_1_2010_DPU___ADMINISTRATIVO_ABERTURA_30.03.2010.PDF. Acesso em: 15 nov. 2024.

DEMSCHINSKI, Sandra Cristina; FLACH, Simone de Fátima. Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 191-206, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1276>. Acesso em: 1 jun. 2024.

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. Modelos formativos da docência: considerações acerca das racionalidades técnica, prática e crítico- reflexiva na formação de professores. **Cadernos da Pedagogia**, [S. l.], v.15, n. 33, p. 165-174, setembro-dezembro/2021. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1375>. Acesso em: 9 jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, [S. l.], v. 24, n. 59, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>. Acesso em: 11 out. 2024.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. Tese. 242 p. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89732>. Acesso em: 2 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Docência, gestão e pesquisa. In: ANPEd Sul. **Anais [...]**. [S. l. : s. n.], 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/735>. Acesso em: 12 fev. 2023.

EVARISTO, Jorge Luiz de Souza. *et al.* Escolas de governo e seu papel estruturante na formação de servidores em tempos de Nova Gestão Pública: relatos de experiências no Nordeste brasileiro. **Rev. Serv. Público Brasília**, Brasília, v. 70, n. especial, p.107-131, dez 2019. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1488>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina e ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação. Santa Maria**, [S. l.], v. 38, n. 02, p.277-287, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5483>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FERNANDES, Ciro Campos Christo. Escolas de governo: Conceito, origens, tendências e perspectivas para sua institucionalização no Brasil. *In: VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública. Anais [...].* [S. l. : s. n.] 2015. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/2238>. Acesso em: 5 mai. 2023.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

FRACALANZA, Dorotea Cuevas. **A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 173f. 1982. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/47480>. Acesso em: 6 jul. 2023.

FRANZON, Sadi. **Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968**: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. *In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, [S. l.].* 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Editora Papirus: Campinas (São Paulo), 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 305f. 1995. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/80153>. Acesso em: 26 abr.2024.

_____. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 30 set. 2023.

FUNDAÇÃO ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Edital nº 3, de 23 jul. 2009**. Concurso público para provimento de cargos de Técnico em Assuntos Educacionais e Bibliotecário. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2024.

GAMBOA, Sílvio Sánchez Ancizar. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Campinas: Argo, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação; Sociedade**, [S. l.], v. 31, n. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 7 jan. 2024.

GRISCHKE, Paulo Evaristo; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Entre a gestão burocrática e o novo gerencialismo: a organização do trabalho docente na educação profissional. **Trabalho;**

Educação, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 107–120, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8639>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educ. Teoria Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 15 out. 2024.

_____. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 63-78, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 23 set. 2024.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese (Doutorado). 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/433982>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo-SP: Cortez, 1989.

GABASSA, Vanessa; ELIAS, Carime Rossi; GIROTTTO, Vanessa Cristina. O estágio não convencional e suas atribuições à formação docente. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 408-430, maio/ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 6ª ed. Cortez Editora: São Paulo, 1988.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5a ed. Campinas: Autores associados, 2015.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz conceitual atualizada e revista do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)**. 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14135/1357>. Acesso em: 3 jan. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. v. 26. Editora Paz e Terra: 1969.

ZENEIDA KUENZER, Acacia. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 16 jul. 2023.

KRUMEL, Roberta da Silva; BEROLDT, Leonardo. Rede Escola de Governo do Rio Grande do Sul: formação continuada e superação do modelo gerencialista. **Revista Eletrônica Científica Da UERGS**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 161–175, 2017. Disponível em: <https://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/985>. Acesso em: 21 set. 2024.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, [S. l.], v. 4, p. 1-18, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 28ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 200p. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação; Sociedade**, [S. l.], v. 20, n. 68, p.239–277, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2024.

MACHADO, Lucília. Trabalho-Educação como objeto de investigação. **Revista do Nete-UFMG**, [S. l.], v. 14, n. 2, jul-dez, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8851>. Acesso em: 8 jun. 2023.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **A reconstrução educacional no Brasil** – ao povo e ao governo. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2ª edição. Editora: Expressão Popular, São Paulo: 2008.

_____. **O método da economia política**. In: História, natureza, trabalho e educação. 1ª edição. Editora: Expressão Popular, 2020a.

_____. **Teses sobre Feuerbach (1845)**. In: História, natureza, trabalho e educação. 1ª edição. Editora: Expressão Popular, 2020b.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAAEBA**, [S. l.], v. 23, n. 41, p. 41-49, 2014. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432014000100005. Acesso em: 19 nov. 2022.

MELO, Alessandro de; WOLF, Luciani. A pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas “pedagogia empresarial” e “pedagogia empreendedora”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 191–203, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640356>. Acesso em: 5 set. 2024.

MENDES, Vera Lúcia Peixoto; TEIXEIRA, Francisco Lima. O novo gerencialismo e os desafios para a administração pública. In: Encontro anual da ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anpad, 2000. Disponível em:

<https://ria.ufm.br/jspui/handle/123456789/1032>. Acesso em: 5 set. 2024.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Edital ESAF nº 13 de 07 fev. 2006**. Concurso público para provimento de cargos do quadro de pessoal do Ministério do Planejamento, Orçamento e

Gestão-MP e da Fundação Escola Nacional de Administração Pública – Enap. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4878/2/2_Edital_ESAF_13_2006.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Edital nº 1 – MP/Enap, de 12 jun. 2015**. Concurso público para provimento de vagas em cargos do quadro de pessoal do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Escola Nacional de Administração Pública. Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/MP_15_ENAP/arquivos/MP_ENAP_2015_ED_1_ABE RTURA.PDF. Acesso em: 15 nov. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Editora CRV: Curitiba, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 12 nov. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2011.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx**: uma biografia. 1ª edição. Editora Boitempo: São Paulo, 2020.

NORONHA, Olinda Maria. Notas teórico-metodológicas sobre relações entre vivência e práxis: análise de prática pedagógica. **Argumentos Pró-Educação**, [S. l.], v. 2, n. 6, 2017. Disponível em: <https://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/265>. Acesso em: 6 ago. 2023,

OLIVEIRA, Maria Eliza Nunes; SILVA, Maria Miráire Pereira; NASCIMENTO, Lívía Sonalle. **Estágio supervisionado III**: o pedagogo em espaço não escolar. In: VI SETEPE, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26251>. Acesso em: 18 abr.2023.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de; COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. O estágio não obrigatório no contexto da formação inicial do pedagogo. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, [S. l.], v. 19, n. 41, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2388>. Acesso em: 30 out. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 7ª edição. Papirus Editora: São Paulo, 2002.

PAULA, Ana Paula Paes. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 36–49. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKgvKNRxxhMmCyxK7jbJz8g/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**: as

contribuições no percurso formativo. Tese (Doutorado em Educação). 171 folhas. Pontífica Universidade Católica de São Paulo: 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_7ca2a63792ca791b9b043cbb1f2811d3. Acesso em: 25 ago. 2023.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes; FELDMANN, Marina Graziela. O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares: contribuição para a formação inicial de pedagogos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 102-125, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/49970>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados**: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado, [S. l.], v. 1, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 5ª edi, 2010.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PRETTO, Maria Edinéia Sousa Vargas; PORTELINHA, Ângela Maria. O estágio não obrigatório remunerado na formação de professores: Elementos históricos e legais. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 183-198, 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/604>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RANZINI, Milena de Senne; BRYAN, Newton Antonio Paciulli Bryan. Capacitação e formação para o setor público e os modelos de escola de governo no Brasil. **Rev. Serv. Público Brasília**, Brasília, v. 68, n. 2, p. 417-438, abr/jun 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1004>. Acesso em: 17 out. 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Estágio docente em espaços não escolares: narrativas de formação no curso de Pedagogia. **Revista Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. especial 2, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10213>. Acesso em 21 mai. 2023.

ROCHA, Deise Ramos. **Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública**: dilemas, desafios, entraves e possibilidades. 337f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7579>. Acesso em: 7 abr.2024.

ROCHA, Deise Ramos da; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31908>. Acesso em: 8 abr.2024.

RODRIGUES, Tiago dos Santos *et al.* Estágio curricular supervisionado VI: um relato de experiência sobre as TIC's em um espaço não escolar. **Revista de Comunicação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 122-131, mai./set. 2021. Disponível em:

https://www.academia.edu/114123635/Est%C3%A1gio_Curricular_Supervisionado_VI_Um_Relato_De_Experi%C3%A2ncia_Sobre_as_Tic_s_Em_Um_Espa%C3%A7o_N%C3%A3o_Escolar. Acesso em: 23 jul. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 94–103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp>. Acesso em: 11 out. 2023.

SANTANA, Alana de Andrade. As teses de Marx sobre Feuerbach: uma crítica à religião. **Argumento**, [S. l.], n. 14, p. 97–104, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/argum/article/view/29815>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTIAGO, Débora Dalila da Silva; FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar. O estágio supervisionado III na UERN e as ações educativas nos espaços não escolares. In: III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais [...]**. [S. l.]. 2016.

SANTOS, Thiago Cerqueira dos. **Uma história do ensino de história do curso normal do rio de janeiro**: da escola normal da corte à escola normal Carmela Dutra. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ. 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433644/2/Thiago%20Cerqueira%20dos%20Santos_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ProfHist%C3%B3ria%20%281%29.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 mar. 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html> . Acesso em: 13 mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 6 jan. 2024.

_____. A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências, **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em 5 jan. 2024.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 5 jan. 2024.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2022.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

SCHABBACH, Letícia Maria; RAMOS, Marília Patta. As escolas de governo e o desafio da formação dos servidores públicos no Brasil. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 75, n. 3, p. 557-579, 2024. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/10068>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SENADO FEDERAL. **Ato da Comissão Diretora nº 14, de 8 nov. 2022**. Altera o Regulamento Administrativo do Senado Federal, consolidado pelo Ato da Comissão Diretora nº 2, de 2018, para definir a estrutura orgânica básica das unidades administrativas e instituir o Regulamento Orgânico Administrativo do Senado Federal. Disponível em: <https://adm.senado.leg.br/normas/ui/pub/normaConsultada?2&idNorma=14380502>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, Erick Carlos da; MORILA, Ailton Pereira. Educação não formal e comunitária: um relato de experiência no Centro de Atendimento Psicossocial de São Mateus – ES. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, [S. l.], n.14, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/38960>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Maria Cavalcante da; SILVA, Andréa Duarte da; ARRUDA, Poliana Maria Farias de. Ressignificando saberes e práticas docentes: uma experiência de estágio obrigatório em espaço não escolar. **LUMEN**, Recife, v. 30, n. 1, p. 51-57, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/599>. Acesso em: 2 abr.2023.

SILVA JÚNIOR, José Soares da. **Pedagogos que trabalham em espaço não escolar em órgãos públicos no Distrito Federal: o trabalho pedagógico**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2023. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/46807?locale=en>. Acesso em: 1 maio 2024.

SILVA, Karolina Vyvyan Lopes da Silva; CAMELO, João Carlos Pereira; VAZ, Henrique Malheiro. Concepções expressas na política de formação de servidores públicos federais brasileiros: o sentido da formação nos normativos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 23, e2122, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/2122.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, [S. l.], n. 14, p. 61–88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2023.

TISCOSKI, Isabela Gomes; DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz. Contribuições do estágio não obrigatório para a formação inicial do professor. **Revista Saberes Pedagógicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 105-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/3189>. Acesso em: 6 jun. 2024.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, v. 1, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Edição. Editora Atlas: São Paulo, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 208-220, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062019000100208. Acesso em: 2 nov. 2023.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP N. 01/2006. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 131-155, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639982>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89999>. Acesso em: 29 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

_____. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, 2018.

APÊNDICE A – TABELAS COM ESTRATÉGIAS DE PESQUISAS UTILIZADAS NAS BASES DE DADOS

Tabela 1 – Estratégias de pesquisa utilizadas na BDTD (Ibict)

Eixos	Estratégia de pesquisa	Dissertações		Teses	
		Lista	Seleção	Lista	Seleção
Eixo I	(Título:estágio E Título:não-escolar E Resumo Português:estágio E Resumo Português:não-escolar)	53	1	20	2
	(Título:estágio E Título:não escolar E Resumo Português:estágio E Resumo Português:não escolar)	1	0	3	0
	(Título:estágio E Título:espaço educativo E Resumo Português:estágio E Resumo Português:espaços educativos)	1	0	0	0
	(Título:estágio E Título:corporativo E Resumo Português:estágio E Resumo Português:corporativo)	4	0	2	0
	(Título:estágio E Título:empresarial E Resumo Português:estágio E Resumo Português:empresarial)	2	0	0	0
Eixo II	(Título:estágio E Título:empresa E Resumo Português:estágio E Resumo Português:empresa)	8	0	2	0
	(Título:estágio E Título:educação corporativa E Resumo Português:estágio E Resumo Português:educação corporativa)	0	0	0	0
	(Título:estágio E Título:escola de governo E Resumo Português:estágio E Resumo Português:escola de governo)	0	0	0	0
	(Título:estágio E Título:escola superior E Resumo Português:estágio E Resumo Português:escola superior)	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 2 – Estratégias de pesquisa utilizadas no CTD (CAPES)

Eixos	Estratégia de pesquisa	Dissertações		Teses	
		Lista	Seleção	Lista	Seleção
Eixo I	estágio AND "não-escolar"	5	0	3	0
	estágio AND "não escolar"	5	0	3	0
	estágio AND "espaços educativos"	0	0	1	0
Eixo II	estágio AND corporativo	1	0	0	0
	estágio AND empresarial	3	0	1	0
	estágio AND empresa	3	0	6	0
	estágio AND “educação corporativa”	1	0	2	0
	estágio AND “escola de governo”	2	0	0	0
	estágio AND “escola superior”	0	0	1	0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 3 – Estratégias de pesquisa utilizadas no Google Acadêmico

Eixos	Estratégia de pesquisa	Lista	Seleção
Eixo I	"estágio" AND "não-escolar"	4890	5
	"estágio" AND "não escolar"	4850	0
	"estágio" AND "espaços educativos"	10800	2
Eixo II	"estágio" AND "corporativo"	195	0
	"estágio" AND "empresarial"	600	0
	"estágio" AND "empresa"	1650	0
	“estágio” AND “educação corporativa”	26	0
	“estágio” AND “escola de governo”	9	0
	“estágio” AND “escola superior”	541	0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 4 – Estratégias de pesquisa utilizadas na CAFE (CAPES)

Eixo	Estratégia de pesquisa	Lista	Seleção
Eixo I	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém não-escolar	34	2
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém não escolar	263	0
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém espaços educativos	85	0
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém corporativo	39	0
Eixo II	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém empresarial	93	0
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém empresa	652	0
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém educação corporativa	2	0
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém escola de governo	33	0
	Qualquer campo contém estagio E Qualquer campo contém escola superior	269	0

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 5 – Estratégias de pesquisa utilizadas no SciELO

Eixos	Estratégias de pesquisa	Lista	Seleção
Eixo I	(estágio) AND (não-escolar)	0	0
	(estágio) AND (não escolar)	45	0
	(estágio) AND (espaços educativos)	0	0
Eixo II	(estágio) AND (corporativo	0	0
	(estágio) AND (empresarial)	3	0
	(estágio) AND (empresa)	25	0
	(estágio) AND (educação corporativa)	0	0
	(estágio) AND (escola de governo)	0	0
	(estágio) AND (escola superior)	11	0

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE B – DADOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Quadro 16 – Dados dos trabalhos selecionados

Nº	Ano	Trabalho	Autoria principal	Título ⁸⁶
1	2016	artigo	Maria Eliza Nunes de Oliveira	<u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: O PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR</u>
O referido trabalho é fruto do Componente Curricular Estágio Supervisionado III, ministrado no semestre 2016.1 no Curso de licenciatura em Pedagogia pelo Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), tem como objetivo analisar o papel do pedagogo nos diferentes locais onde a educação acontece, levando em consideração a sua formação inicial, geralmente direcionada para a atuação na sala de aula. Sob essa perspectiva, esse trabalho foi realizado nos princípios da pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em autores que trazem discussões teóricas relevantes sobre o tema em questão e através de uma pesquisa de campo, utilizando-se como instrumento para coleta dos dados o uso de um questionário aplicado a alguns discentes do 7º período de pedagogia, a fim de investigar, quais foram os desafios e descobertas da atuação do pedagogo no espaço não escolar, durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado III. Partindo dessa premissa, podemos compreender que são várias as possibilidades de atuação do pedagogo, demonstrando que a pedagogia não está restrita ao espaço escolar, mas que ela acontece em todos os espaços sociais e não escolares. Diante das considerações teóricas e análise de dados podemos concluir que, o componente curricular Estágio Supervisionado III, permitiu aos futuros licenciados em Pedagogia a oportunidade única de atuação em campos profissionais diversos e ainda otimizou os modos de perceber a vida em relação a expansão de pensamentos e conhecimentos, saindo assim em definitivo do lugar comum e incorporando em seus estudos outros itinerários de atuação. Palavras-Chave: Estágio Supervisionado, Pedagogo, Espaço não escolar.				

⁸⁶ Ao clicar no título de cada trabalho você será redirecionado para o respectivo texto.

2	2016	artigo	Debora Dalila da Silva A	<u>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO III NA UERN E AS AÇÕES EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES</u>
Este artigo é fruto do resultado de dois trabalhos realizados em conjunto, projeto PIBIC e de monografia, teve como objeto de estudo o Estágio Supervisionado III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, este que por sua vez possibilita vivências no campo da educação não formal, espaço não escolar. Objetivando analisar como vem sendo organizadas as ações educativas dos professores/supervisores para os alunos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) durante o Estágio Supervisionado III. A investigação é de cunho qualitativo, utilizando questionário semiestruturado, com participação em reuniões de análises de rendimento do estágio em estudo, bem como em documentos e leis que regem as políticas de educação. Respalda-se, teoricamente, em autores como Gohn (2006), Libâneo e Pimenta (2002), Ferreira (2013), Brandão (2007), Triviños (1987), dentre outros que discutem a temática. Consideramos que este trabalho apresenta relevância, uma vez que o curso de Pedagogia/UERN propõe discutir e possibilitar vivência aos seus graduandos em espaços não escolares, lugares que vêm se ampliando na sociedade e que têm solicitado os saberes/fazer do pedagogo. Com base nesta pesquisa, podemos apresentar a organização do estágio em foco, o olhar do professor supervisor de estágio com relação ao componente curricular e como estão sendo pensadas e organizadas as ações educativas na disciplina, bem como perceber o seu entendimento no que se refere à educação não formal, que trata de ações educativas intencionais, mas difere da educação formal e sistemática escolar. Por fim, este trabalho aponta os desafios vivenciados pelos professores supervisores de estágio e colaboradores desta pesquisa. Palavras-Chave: Formação inicial, Estágio Supervisionado III, Educação não formal.				
3	2017	artigo	Vanessa Gabassa	<u>O ESTÁGIO NÃO CONVENCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE</u>
O artigo apresenta resultados da análise de duas experiências de estágio supervisionado realizadas em espaços educativos não convencionais. Trata-se de pesquisa documental cujo corpus consistiu em relatórios elaborados por estagiários do Curso de Pedagogia. Da análise do material decorreram três categorias: a) utilidade/funcionalidade da realização do estágio em contexto não escolar; b) elementos diferenciadores (comparados com a escola)				

encontrados no campo de estágio e c) sentimentos associados à experiência vivida no estágio. Os resultados mostram que o estágio na formação docente pode ser pensado também a partir de espaços educativos não convencionais. Palavras-Chave: Estágio. Educação Formal Não Convencional. Formação Docente.

4	2017	tese	Ana Lúcia Pereira	<u>O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB): AS CONTRIBUIÇÕES NO PERCURSO FORMATIVO</u>
---	------	------	-------------------	---

O estudo se propõe a analisar o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares e suas contribuições na formação dos professores. Partimos da seguinte questão: qual a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)? Nosso estudo tem como objetivo geral: investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da UNEB. Os objetivos específicos são: analisar a articulação entre o currículo, a cultura e a formação no estágio em espaços não escolares; identificar, no projeto político pedagógico curricular do curso de pedagogia da UNEB, os elementos que definem e constituem o estágio em espaços não escolares; analisar se o estágio em espaços não escolares tem contribuído com a formação dos estudantes do curso de pedagogia da UNEB. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas concepções propostas por Almerindo Janela Afonso (2014, 2001), Bauman (2012), Brandão (1995), Contreras (2013), Chizzotti e Ponce (2012), Marcelo Garcia (1999), Gohn (2013,2010), Grundy (1991), Haddad (2016), Pimenta e Lima (2004), Freire (1967, 1980, 1983, 1987, 1989, 1992, 2000, 2002, 2006, 2013), Feldmann (2014, 2009), Gimeno Sacristán (2007, 2002, 2000, 1999), Vásques (2011), Zabalza (2014). A análise das ideias dos autores nos possibilitou a compreensão do contexto em que se desenvolve o estágio curricular supervisionado nos espaços não escolares, bem como nos permitiu ampliar e interpretar os dados produzidos. A investigação se inscreve dentro dos princípios da pesquisa qualitativa, desenvolvida em duas fases interdependentes. A primeira fase foi composta por uma pesquisa

bibliográfica e documental sobre o referido campo de estudo. Já a segunda fase se constitui numa investigação do fenômeno, na qual se busca resgatar a visão dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Considerando a importância dos instrumentos de coleta de dados na construção de todo o processo de uma pesquisa, para essa etapa do estudo selecionamos a observação e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos desse trabalho foram 30 professores em formação e 05 professores coordenadores do estágio curricular, todos pertencentes ao corpo discente e docente da Universidade do Estado da Bahia. O estudo demonstrou que o estágio em estágio não escolares evidenciou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional pedagogo; como espaço de construção da formação e humanização e também explicitou o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações. Esperamos que esta pesquisa possa incentivar outras investigações sobre o campo do estágio em espaços não escolares na formação dos professores.

Palavras-Chave: Programas de estágios. Professores - Formação profissional. Pedagogia.

5	2019	tese	Rosalva Pereira de Alencar	<u>ESTÁGIO CURRICULAR E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNEMAT</u>
---	------	------	----------------------------	--

Esta pesquisa versa sobre o Estágio Curricular Supervisionado e a práxis pedagógica em espaços não escolares, como possibilidade de apropriação, construção e (re)construção dos saberes docentes no curso de Pedagogia dos Campi de Cáceres e Juara, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esse enfoque surge da seguinte situação problematizadora: Como se constitui a articulação teoria-prática nos espaços de educação não formal? Portanto, como objetivo geral, buscamos compreender o estágio e a práxis educativa em espaços não escolares no contexto da formação inicial, como espaço de apropriação, construção e reconstrução de saberes docentes que emergem da ação educativa das pessoas envolvidas nesse processo. Nesta investigação, utilizamo-nos do referencial teórico e metodológico que se ancora nas ideias e argumentos apresentados por Nóvoa (1995, 1998), Pimenta (2011, 2012), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2002), Barbier (2004), Denzin (2006), Haguette (2000), entre outros. A abordagem metodológica sustenta-se na perspectiva qualitativa, por meio da observação participante. Participaram desta pesquisa quatro professores, sendo dois de cada curso de Pedagogia, e cinco grupos de alunos em situação de estágio durante a

realização de suas práticas. Destes, três grupos do campus de Cáceres e outros dois grupos do Campus de Juara. Além da observação, realizamos entrevistas com os professores e com aqueles estagiários que se dispuseram a participar. Os resultados da pesquisa evidenciaram três dimensões: a primeira refere-se ao processo de instrumentalização teórico-prática, destacando-se as contribuições do estágio para a constituição da identidade profissional, a organização do trabalho pedagógico, os aspectos teórico-práticos, o desafio da (in)existência de espaços não escolares, o planejamento das atividades educativas, o acompanhamento de estagiários e a avaliação do estágio. A segunda dimensão refere-se à prática pedagógica dos estagiários, qual evidenciou a (re)construção de saberes à medida em que a realidade social e os interesses e necessidades da comunidade propiciaram a emergência de vários saberes e o papel do educador social como articulador desses saberes. Por fim, a terceira dimensão apresenta as reflexões produzidas pelos estagiários nos relatórios finais de estágio, em que se destacam as contribuições para a formação profissional e perspectivas de ampliação de campo de atuação do pedagogo. Os resultados confirmam a tese e evidenciam que o Estágio Curricular Supervisionado em espaços não escolares possibilita a construção e (re)construção de saberes docentes.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Práxis pedagógica. Saberes docentes. Espaços não escolares.

6	2020	artigo	Ana Lúcia Nunes Pereira	<u>O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS</u>
---	------	--------	-------------------------	---

O estudo analisa o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares e suas contribuições para formação inicial de pedagogos. Partimos da seguinte questão: qual a contribuição formativa que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia? Apresentamos como objetivos de investigação: identificar a articulação entre o currículo, a cultura e a formação no estágio nesses espaços; analisar se o estágio em espaços não escolares tem contribuído com a formação dos acadêmicos. A investigação se inscreve dentro dos princípios da pesquisa qualitativa, desenvolvida em duas fases interdependentes. A primeira composta por uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos sobre o referido campo de

estudo; a segunda se constituiu numa investigação do fenômeno, na qual se busca resgatar a visão dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Os sujeitos desse trabalho foram 30 estudantes de pedagogia e cinco docentes coordenadores do estágio curricular. No olhar dos sujeitos pesquisados o estágio em espaços não escolares mostrou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional pedagogo; espaço de construção da formação e humanização; também explicitou o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações.

Palavras-Chave: Estágio curricular supervisionado. Educação não escolar. Formação docente. Pedagogia.

7	2020	artigo	Pedro Paulo Souza Rios	<u>ESTÁGIO DOCENTE EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA</u>
Este artigo tem por objetivo compreender quais as contribuições das práticas de estágio em educação não formal, na formação de estudantes do curso de pedagogia, Campus VII da Universidade do Estado da Bahia. O estudo se configura enquanto pesquisa qualitativa, a partir dos pressupostos do método narrativo (auto)biográfico, por entender que essa metodologia valoriza e explora os percursos pedagógicos traçados por três discentes. O estudo evidenciou a indissociabilidade entre teoria e prática, no fazer pedagógico. Por meio das narrativas, é possível inferir que o estágio é um campo amplo de atuação para o/a pedagogo/a, favorecendo maior compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo de forma significativa no processo de construção da identidade profissional. Palavras-Chave: Estágio. Educação não formal. Formação Docente.				
8	2021	artigo	Maria Cavalcante da Silva	<u>RESSIGNIFICANDO SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR</u>

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia têm como objetivo formar o profissional para o exercício da docência, tanto em instituição pública ou privada, como em organização não governamental e empresa. Este relato trata da importância de uma experiência de estágio curricular em espaço não escolar, promovida durante a graduação em Pedagogia e vivenciada junto a adolescentes em uma instituição de direito privado sem fins lucrativos da Região Metropolitana de Recife. Para subsidiar nosso estudo, contamos com a contribuição teórica de Tardif (2013), Vasconcelos (2012), Almeida (2000), Freire (2013), entre outros. O resultado da experiência mostra a relevância do estágio curricular e da ação docente voltadas para práticas significativas e contextualizadas de aprendizagens, considerando os estudantes como sujeitos ativos nesse processo e utilizando o diálogo como tática de reflexão, conhecimento e ação.

Palavras-Chave: Estágio curricular. Educação não formal. Adolescentes.

9	2021	artigo	Tiago dos Santos Rodrigues	<u>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO VI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS TIC'S EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR</u>
O presente artigo é um recorte que atende as orientações do “Seminário Interdisciplinar”, sendo este componente da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres – Jane Vanini. O objetivo central deste trabalho é versar sobre um relato de experiência, que ocorreu durante o Estágio Curricular Supervisionado VI e o uso das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) em um espaço não escolar. A coleta de dados foi obtida a partir da observação no CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) no ano de 2017, no Município de Araputanga-MT. Nosso aporte teórico: Araújo e Neta (2015); Gonh (2009); Libâneo (2002 e 1996); Azevedo <i>et al.</i> (2014) e outros. Ao término desta produção científica constatamos a gama de possibilidades em usufruir, das TIC's, seus benefícios e recursos. Palavras-Chave: Tecnologia, Alfabetização tecnológica, Espaço não escolar.				
10	2022	artigo	Bruna Santos Aguiar	<u>VIVÊNCIAS COM A TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ESTÁGIO NÃO ESCOLAR</u>

Este artigo tem como objetivo socializar uma experiência de pesquisa e estágio não formal do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, realizado no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) da cidade de Pindaí-Bahia com três grupos da terceira idade, sendo um na sede e dois nas comunidades rurais. Discutimos sobre as concepções de educação, com destaque para a educação não formal para posteriormente, apresentar a experiência, os sujeitos e a proposta desenvolvida, bem como os aprendizados e conhecimentos adquiridos ao longo do processo de intervenção. Concluímos que a experiência de estágio possibilitou ampliar nossa visão sobre a atuação de pedagogos e pedagogas e perceber a importância desse profissional nos diversos espaços em que há práticas educativas.

Palavras-Chave: Estágio não formal. CRAS. Pedagogia.

11	2022	artigo	Erick Carlos da Silva	<u>EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E COMUNITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL DE SÃO MATEUS - ES</u>
----	------	--------	-----------------------	---

Este trabalho apresenta as vivências do Estágio Supervisionado em Educação em Contextos não Escolares, do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, realizado no Centro de Atendimento Psicossocial de São Mateus, Álcool e Drogas - CAPS/AD, entre os meses de maio a julho de 2022. Como aporte teórico, tem-se as contribuições de Gohn (2009; 2010) que traz o cerne da educação não formal como elemento constitutivo de formação a partir do cotidiano, além da educação comunitária que visa o desenvolvimento de práticas cidadãs, solidárias de recuperação de autoestima e de valores. Para complementar, Freire (2013) que salienta a respeito da conscientização através da práxis. Durante o estágio, foi observada a dinâmica de trabalho e o grupo dos pacientes que faziam parte do projeto de horta. Posteriormente, foi desenvolvido um projeto de saúde, autocuidado e alimentação saudável, que dialogava com a realização da horta. Dessa maneira, foram realizadas, durante três dias, as seguintes ações: organização do espaço, palestras e dinâmicas sobre tais temáticas e a finalização com um sarau com leitura de poesias e expressão dos pacientes. Por fim, a experiência contribuiu, de grande valia, para a promoção da saúde, autocuidado e alimentação saudável.

Palavras-Chave: Educação não formal; Educação Comunitária; Estágio Supervisionado.

12	2022	dissertação	Fláubertt Odevanir Couto Barth	<u>A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFMS: O ESTÁGIO E A PRÁTICA</u>
----	------	-------------	--------------------------------	--

A Dissertação em tela foi desenvolvido junto à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados e está integrado a uma pesquisa maior nomeada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores. O recorte proposto nesta Dissertação tem o objetivo de analisar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul organizam o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar. Desse modo, adentrar no debate da Pedagogia como campo de conhecimento, de formação e campo de atuação, consequentemente, leva à problemática da identidade e configuração do referido curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia definem que o curso se volta para formação inicial do/a pedagogo/a para atuar na Educação Escolar e Educação Não Escolar, sendo este último interesse da pesquisa. A partir disto, pretende discutir a Pedagogia, a identidade do pedagogo, seu campo de atuação profissional e como estes aspectos se materializam no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFMS, por meio dos componentes curriculares/disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (ECSENE) e Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar (PPENE). Os procedimentos metodológicos se amparam na pesquisa qualitativa de tipo exploratório e descritivo, tendo como instrumentos para coleta de dados aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. As análises dos Projetos Pedagógicos de Cursos da

UFMS apontam a ausência de uma concepção epistemológica da Ciência Pedagógica nas Licenciaturas em Pedagogia dessa instituição e, em grande maioria, para matrizes curriculares que abordam timidamente o objeto de formação – Educação Não Escolar. As análises destes documentos e dos Regulamentos de Estágio e Prática evidenciam que três Campi – CPAQ, CPNV e CPPP – ofertam a disciplina Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar e outros três – FAED, CPAN e CPTL – ofertam a disciplina Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar. Em suma, observa-se que a Educação Não Escolar ofertada na forma de Estágio Curricular Supervisionado possui regulamento específico, possibilitando organicidade e obrigatoriedade e quando ofertado como Prática Pedagógica, encontra-se disperso e deslocado na matriz curricular.

Palavras-Chave: Pedagogia; pedagogo; Educação Não Escolar; estágio; prática pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADO)

1. Gostaria de começar essa entrevista ouvindo o que você tem a dizer sobre suas vivências nesse estágio. Fique à vontade para falar e comentar o que julgar pertinente.
2. Esse estágio é não-obrigatório ou obrigatório? Qual é a sua carga horária de estágio?
3. O que lhe motivou a realizar o estágio em ambiente não escolar?
4. Esse estágio tem contribuído para a sua formação profissional? Se sim, como?
5. Esse estágio era o que você esperava?
6. De que forma você percebe a interação entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de Pedagogia e os conhecimentos exigidos no cotidiano desse estágio?
7. Você vivenciou situações que te marcaram nesse estágio? Como foi para você vivenciá-las?
8. Como você entende a função do estágio na sua formação?
9. Como ocorre o planejamento das atividades que você realiza no estágio?
10. Considerando que você está simultaneamente vivenciando a formação inicial no curso de Pedagogia e o estágio em escola de governo, fale sobre os pontos mais significativos para você desse processo.
11. Você é acompanhado(a) no estágio diretamente por algum (a) professor (a) da sua instituição de educação superior? Se sim, de qual área específica?
12. Quais são as atividades que você realiza em seu cotidiano de estágio?
13. Quando está desenvolvendo suas atividades de estágio, você sente que está trabalhando? Ou talvez, praticando seus conhecimentos? Ou ainda, não sente relação com sua futura atuação profissional?
14. Na escola de governo, essas atividades são diretamente acompanhadas ou supervisionadas por profissional formado em pedagogia ou alguma licenciatura?
15. Para você, qual é o papel da pedagoga ou do pedagogo nesse local de trabalho?
16. E o seu papel de estudante-trabalhador no estágio, qual é?
17. Suas vivências nesse estágio reafirmaram ou modificaram sua compreensão sobre o trabalho docente? Comente.

Agradecimentos.

APÊNDICE D – E-MAIL ENVIADO PARA ESCOLAS DE GOVERNO

Prezado(a), bom dia.

Espero que esteja bem.

Estou desenvolvendo pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), que objetiva compreender as vivências de estagiários(as) de Pedagogia que atuam em escolas de governo.

Esse campo de atuação do Pedagogo tem poucos estudos no nível *stricto sensu* e, até o momento, **não identificamos nenhum trabalho** que trate especificamente do estágio de pedagogia em Escolas de Governo. Portanto, nossa pesquisa poderá contribuir com essa área de conhecimento e com a qualificação da formação desses sujeitos de pesquisa.

Dessa forma, peço gentilmente o seu apoio na identificação de estagiários(as) de Pedagogia que estagiam na Escola de Governo em que você trabalha para que possamos entrevistá-los.

Caso queira, posso te passar mais informações sobre a pesquisa e, ainda, podemos conversar pelo telefone (61) 99283-9760.

Atenciosamente,

Érica Melo

Mestranda

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Faculdade de Educação (FE)

Universidade de Brasília (UnB)

APÊNCIDE E – LISTA DE ESCOLAS DE GOVERNO

Quadro 17 – Listas de EGs

Nº	Escola de Governo	Sigla
1	Academia Nacional de Polícia - Escola Superior de Polícia (CESP/ANP)	ANP
2	Centro de Altos Estudos da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional	CEAE/PGFN
3	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário	CEAJUD
4	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do INSS	CFAI/INSS
5	Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados	CEFOR
6	Escola de Administração Fazendária	ESAF
7	Escola de Inteligência	ESINT
8	Escola Judicial do TRT10	EJUD 10
9	Escola Nacional da Defensoria Pública da União	ENADPU
10	Escola Nacional de Administração Pública	Enap
11	Escola Nacional de Ciências Estatísticas	ENCE
12	Escola Nacional de Defesa do Consumidor	ENDC
13	Escola Nacional de Mediação e Conciliação	ENAM
14	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca	ENSP
15	Escola Nacional de Serviços Penais	ESPEN
16	Escola Superior da AGU	EAGU
17	Escola Superior do Ministério Público da União	ESMPU
18	Fundação Joaquim Nabuco	FUNDAJ
19	Instituto Legislativo Brasileiro	ILB
20	Instituto Rio Branco	IRBR
21	Instituto Serzedello Corrêa	ISC
22	Universidade Corporativa do Banco Central do Brasil	UNIBACEN

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de entrevista que integra a pesquisa “Vivências de estudantes de Pedagogia que estagiam em Escolas de Governo”, de responsabilidade de Érica Nayara Paulino Melo, estudante de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é compreender as vivências de estagiárias e estagiários de Pedagogia que trabalham em Escolas de Governo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como a gravação da entrevista, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com o campo de estudos sobre o estágio, em específico, e sobre o curso de Pedagogia, de modo geral.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail ericaenpm@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Assim, caso concorde, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, de de 2024.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE G – PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

Quadro 18 – Pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES E INDICADORES
PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "APRENDIZAGEM NO CAMPO DE TRABALHO"
<i>Ipê-amarelo:</i> Mas, assim, acabei aprendendo muito sobre... a organização do trabalho (...) organização de curso, de essas pequenas burocracias (...) frequência de aluno, de organização de material, de calendário. Então, isso eu aprendi bastante. Só que eu acho que eu poderia ter aprendido muito mais do que eu aprendi nesses dois anos, se eu pudesse ter tido uma liberdade maior.
<i>Embiruçu:</i> (...) eu entrei lá em experiência zero, então tudo aquilo que eu aprendi pra mim foi ótimo (...) eu entrei lá desconhecendo tudo, totalmente crua em tudo (...) eu peguei do zero, do zero mesmo. E eu aprendi muito em relação a isso. (...) Fui aprendendo alguns conceitos meio que rasos, distantes de pedagogia, da atuação do pedagogo lá, mas assim, algo bem superficial, né? Que queria ter me aprofundado nessa área.
<i>Embiruçu:</i> Lá é um ambiente que eu tenho aprendido muito, tanto em questões de trabalho, pedagógicos, como pessoais. Então assim, pra mim tem sido maravilhoso.
<i>Embiruçu:</i> Como fazer um documento (...) Eu já tinha visto isso, mas há muito tempo atrás, lá na minha adolescência, quando a gente tava fazendo aqueles cursos de capacitação (...) quando eu entrei, eu não tinha mais conhecimento de nada daquilo que eu tinha aprendido. Sobre redação (...) coisas até assim, meio mais formal (...) E aí fui aprendendo isso (...) processos de pagamento mesmo (...) os procedimentos, contratação (...) licitação (...) eu fui aprendendo alguns termos da contratação direta
<i>Embiruçu:</i> Olha, pedagogia, pedagogia, a área que eu estou, eu acho que não tem muita relação (...) Porém, assim, tenho aprendido (...) coisas básicas (...) De informática (...) Redação (...) Porém, a pedagogia, eu acredito que não.
<i>Embiruçu:</i> Eu tô aprendendo, eu tô obtendo informações. Talvez hoje eu não tenha um entendimento que se eu vou usar, utilizar ou não no futuro. Porém, eu estou aprendendo, eu tô retendo informações.
<i>Mimosa:</i> É um ambiente totalmente diferente. E querendo ou não, você vai aprender muitas coisas. Eu mesma acompanho cursos, né? (...) E você aprende bastante coisa fora da sua área, sabe?

Caliandra: E aqui, como eu disse, eu consigo aprender coisas novas, porque eu não trabalho com essa parte de alfabetização que eu aprendi na faculdade. Só que, como eu disse, aqui eles fornecem muito curso para que você cresça nessa área profissional.

Cagaita: E aqui, ao mesmo tempo que eu tô trabalhando, eu também tô aprendendo muito, convivo com pessoas de bastante experiência, tenho bastante liberdade pra me comunicar, pra poder me expressar, pra tirar dúvidas, pra sugerir alguma coisa. E eu acho que, assim, isso é uma coisa muito enriquecedora nesse processo (...)

Caliandra: a gente se sente valorizado, né? Porque, como eu disse, eu trabalhei em escola, geralmente nas escolas você não tem muita visão de crescimento. Geralmente nas escolas, quando você trabalha em escola, especialmente escola particular (...) a formação é só para os professores. Entendeu? E aqui não, todo mundo é incluído, todo mundo tem o mesmo direito de aprendizagem e de crescimento.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "ASSÉDIO E PERSEGUIÇÃO"

Ipê-amarelo: (...) tiveram momentos que eu tive pequenas crises de ansiedade em relação a como as pessoas estavam me tratando lá dentro e em relação também a ter colocado assim o meu conhecimento em prova (...)

Ipê-amarelo: (...) tiveram momentos que eu tive pequenas crises de ansiedade (...) em questão também de (...) assédio no trabalho (...) perseguição também (...) outra questão que me marcou também (...) foi que tinha um homem lá dentro que ficava sempre olhando pros meus peitos (...) teve também o assédio sexual meu e de outras estagiárias.

Ipê-amarelo: Teve também a questão da perseguição (...) em vários momentos eu observava o chefe olhando o meu computador para saber o que eu estava fazendo, me vigiando (...) se eu estivesse lendo um texto da faculdade, que seria sobre o assunto, né? (...) Não, não pode (...) Então, eu acabava fazendo coisas totalmente desnecessárias porque ele pedia, só para eu não ficar entre aspas sem fazer nada.

Ipê-roxo: Assim, no geral, com as pessoas, tirando o meu chefe, até no início eu me dava muito bem. Eu gosto do ambiente de trabalho até o ponto que eu sofri assédio do meu chefe, o responsável por mim direto (...) teve uma época quando eu sofri o assédio que eu fiquei muito abalada emocionalmente falando, mas eu consegui me manter lá (...) Eu mudei nossa forma de se relacionar, né? (...) Eu estabeleci somente uma relação profissional com ele. E aí eu consegui me manter lá. Evitando, conversando com ele só o necessário.

Ipê-roxo: (...) se eu for falar, eu sei que vai parecer que foi exagero da minha parte, mas, assim, ao mesmo tempo, como uma ex-estagiária saiu de lá, ela me alertou (...) ela falou assim, "agora é o seu dever comunicar às outras estagiárias". Então, assim, isso também foi um lugar de conforto, de apoio. me conectar com as outras estagiárias. Então, todas as outras estagiárias estão cientes (...) elas sabem do que acontece.

Ipê-roxo: [se referindo ao supervisor] ele falou assim, "eu sei de coisa da sua vida que você nem imagina". Aí eu fiquei assim sem entender (...) teve uma hora que ele também falou assim, "deixa eu ver aqui sua conta bancária" (...) Aí esse dia eu fiquei muito agoniada, tipo, com muito medo e muito angustiada mesmo.

Ipê-roxo: [se referindo a outra estagiária do mesmo setor] Aí ela perguntou na lata, eu vou te fazer uma pergunta, "o [nome do supervisor] já deu em cima de você?" (...) Aí eu falei assim, já (...) aí foi quando ela sentou comigo, conversou e contou da outra estagiária que ela teve a primeira relação com ele e falou que esse discurso que ele falou comigo, ele falou pra ela (...)

Ipê-roxo: (...) A gente fica muito, se sente muito acuada.

Ipê-roxo: (...) eu fiquei com muito medo e hoje em dia eu ainda tenho medo se ele não olha as minhas coisas(...) então, eu tenho muito medo (...)

Ipê-roxo: E ele é muito sagaz (...) Ele é muito sutil na coação dele (...) E hoje em dia, assim, a gente... Eu tomo cuidado porque no início eu me culpava muito.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "ATIVIDADES REALIZADAS"

Mimosa: E assim que eu cheguei lá também, eu já tive que acompanhar um curso logo de cara, assim, sem ninguém nem me explicar muita coisa, porque eles precisavam de alguém para acompanhar o curso e eu tinha acabado de chegar (...) E eu consegui levar esse curso muito de uma forma melhor do que eu imaginei que eu conseguiria. E no final desse curso, eles fizeram uma reunião com os participantes, e uma coisa que me deixou muito feliz foi que todos eles elogiaram muito bem o nosso trabalho, e principalmente o meu

Ipê-amarelo: Eu atualizo o calendário (...) eu respondo e-mail da caixa de e-mail (...) atualizo o calendário e eu lanço frequência.

Ipê-amarelo: (...) é um trabalho totalmente técnico, totalmente (...) automático.

Embiruçu: Pedagogicamente, né, eu acredito que não é bem a área (...) A gente trabalha muito com planilha. Tive que montar as planilhas (...) Preenchê-las da forma correta pra ter uma base ali pros cursos que viriam (...)

Embiruçu: A gente envia e-mails, troca e-mails (...) a gente trabalha (...) com a planilha (...) que a gente tem que atualizar (...) eu tenho que estar cobrando eles, lembrando eles sobre enviar os documentos (...) A gente trabalha também com processo de pagamento, processo de contratação. A gente também contrata as empresas de cursos também para ofertarem cursos (...)

Cagaita: A gente faz revisão dos cursos (...) eu trabalho com desenho instrucional dos cursos, com a revisão e ajuste desses cursos, avaliação. Em geral, é relacionado à área de desenvolvimento de cursos mesmo.

Caliandra: Uma curadoria de cursos, de atividades. Por exemplo, cursos que são muito antigos e eles precisam ser transcritos para que eles possam voltar ao ar e as pessoas possam continuar fazendo. Já fiz esse trabalho também de transcrever o curso para outra área, para que ele possa continuar ali, para as pessoas continuarem fazendo (...) Reuniões de aprovação de curso junto com toda a equipe, a gente participa de reuniões para aprovação e desaprovação de curso para ver se vale a pena ou se não vale a pena fazer.

Mimosa: Eu faço de tudo um pouco (...) não sozinha. A gente tem um dedinho ali no meio, mas nada é sozinho ali, é um trabalhinho em equipe (...) eu vou desde elaborar projetos pedagógicos, fazer relatórios resumidos, pesquisas em relação aos cursos e eventos que tem (...) eu acompanho o curso, eu tiro dúvidas de alunos, eu coloco materiais na plataforma, materiais que os professores mandam para a gente, lanço presença (...)

Ipê-roxo: (...) a gente tem um contato também com a criação de projeto pedagógico, de plano de ensino (...) então, acho que isso ajuda muito na nossa área (...) o plano de ensino, o projeto pedagógico, a gente fica responsável. A questão da escrita também, né? de e-mail, de relatórios (...)

Ipê-roxo: O meu papel de estagiária é mais revisar plano de aula, projeto pedagógico, às vezes a gente faz, mas na maioria das vezes o [nome do supervisor] muda tudo (...)

Caliandra: O que eu acho muito importante é que eles não te colocam no lugar, tipo, você é estagiário, você vai fazer isso. Se você puder fazer um serviço maior, você vai fazer um serviço maior. Se você puder fazer um serviço menor, você está no seu direito, você está dentro do seu momento. Mas eles te incluem em qualquer ocasião.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "CONCEPÇÃO DOCENTE E FUNÇÃO DO PEDAGOGO"
<i>Ipê-roxo:</i> (...) eu acho que valoriza muito a nossa profissão, né, pedagogos estarem ocupando diferentes espaços (...)
<i>Embiruçu:</i> No estágio, como eu falei, é um ambiente mais administrativo, mais formal, mais empresarial. E na escola, nas vivências, já é um ambiente mais informal, no sentido de talvez estar mais próximo (...) eu vejo dois ambientes diferentes.
<i>Embiruçu:</i> Olha, o que eu vejo lá é que os pedagogos montam muitos projetos, os projetos dos cursos que serão repassados (...) então, assim, a atuação dos pedagogos lá, de montar esses processos de plano de aula (...) então eu acho que isso já vai... já engloba um pouquinho a pedagogia, né?
<i>Embiruçu:</i> (...) eu acho que é super importante na minha visão o papel do professor, do pedagogo. E assim, elas só reafirmaram o quanto que é importante. Talvez seja uma área que hoje não é tão vista como algo importante. Mas existe sim, né? O professor na didática dele, dele buscar a melhor forma dos alunos entenderem, dele buscar os melhores caminhos. Isso é importante (...) talvez colocado como algo não tem tanta importância, né? Mas existe sim a importância. A gente pode ver assim pelas profissões, né? Sem um professor, como é que hoje ia ter um médico? Como é que hoje ia ter um terapeuta? (...) Então, se um professor é bom, você pode ter certeza que um aluno vai ser bom. Mas por que o aluno foi bom? Por causa dos métodos, né? Daquilo que o professor ensinou, daquilo que o professor foi atrás, né? Algo do diferencial dele, né? (...) Eu acho que o professor carrega em si esse dom de ensinar, né? Como eu falei, ele vai buscar meios pra fazer com que a informação seja melhor compreendida (...)
Entrevistadora: (...) para você, qual é o papel da pedagoga ou do pedagogo nesse local? <i>Cagaita:</i> Eu acho que é o olhar atencioso, porque, assim, a gente trabalha com conteudistas, né? E nem sempre o conteudista, ele tem aquela didática, aquele olhar de professor, ele tem o conhecimento, mas ele não tem essa visão delicada de como tem que acontecer o processo de formação, né? E eu acho que é um papel, assim, importante e indispensável.

Entrevistadora: Pra você, qual é o papel da pedagoga ou do pedagogo nessa escola de governo?

Caliandra: (...) eu acho que eu não sei nem te dizer direito, mas eu diria mais que é tipo... O trabalho do desenvolvimento (...) como a gente tem desenvolvimento de cursos e muitas vezes tem a linguagem que não pode ser usada (...) a gente também faz esse trabalho de verificar tudo, se a linguagem está apta aos leitores, se tem coerência entre as frases, se não tem, se há atividades dos cursos para você conseguir ser disponível (...) uma linguagem que não é tão acessível e as pessoas não entenderem, não compreenderem, de certa forma, essas atividades por conta da linguagem.

Mimosa: É um espaço que muita gente acha que não tem, assim, não conhece, que as pessoas só têm aquela percepção de, ah, só tem pedagogo em sala de aula, só tem pedagogo que mexe com crianças, e não. É muito mais amplo do que isso. A pedagogia está em quase todas as áreas que você vê por aí. Basta fazer uma simples pesquisa para você descobrir. E eu gosto muito, é diferente, é muito diferente mesmo do que aquela coisa de você estar ali na sala de aula, atuando na sala de aula, diretamente na sala de aula com crianças, porque eu também já tive essa experiência.

Mimosa: (...) um professor dentro de uma sala de aula, ele meio que não vai ter todo... ele realmente vai elaborar projetos pedagógicos, dependendo, vai ter que fazer ele... a ficha do aluno, de cada aluno, mas ele não vai ter todo esse processo diretamente... Ah, eu não sei explicar isso. Não sei. Mas é mais administrativo, mexe mais com coisas... Essa parte que eu citei é realmente uma parte mais pedagógica, mas tem muita parte administrativa mesmo. Fazer um site, por exemplo. Eu tenho que colocar informações dentro de um site, isso não é pedagógico.

Mimosa: Então, na escola de governo, eu sinto que realmente estou trabalhando e não praticando ali as atividades de uma pedagoga. Isso eu sinto quando estou dentro de uma sala de aula, estagiando ali numa escola. Isso eu sinto, que estou ali praticando as atividades da minha futura profissão. Agora, dentro da escola de governo, não. Eu acho que a gente mesmo não tem essa percepção de, tipo, estou ali agindo como um professor.

Mimosa: Eu, até hoje, não entendi muito bem. Sendo sincera mesmo, porque o pedagogo realmente é muito importante em muitas áreas, mas ali dentro eu não vejo qual é o trabalho dele mesmo, porque a gente trabalha com muitas coisas, então eu ainda não entendi qual é exatamente a função do pedagogo lá dentro. Eu entendo que é, por exemplo, elaborar um

projeto, captar profissionais para dar as aulas, para ministrar as aulas (...) outra coisa também que eu acho que pode ser um papel do pedagogo ali dentro, é a parte de entender o aluno.

Ipê-roxo: (...) muitas vezes a gente fica relacionando o papel do pedagogo só com sala de aula e crianças, né? E a gente vai muito além disso. Então, acho que foi um espaço que me proporcionou ampliar a minha visão até mesmo da minha profissão, da minha área de atuação, né? Como futura pedagoga.

Ipê-roxo: O papel do pedagogo, eu acho que ele é ajudar na criação, né, de projetos pedagógicos, na criação de cursos, na relação com os alunos também (...) a gente tem esse papel muito importante (...) construção de cursos, de projetos pedagógicos (...) essa criação de planejamento, de ir atrás de outros setores, pensando de uma forma mais ampla (...)

Ipê-roxo: E aí ela fala desse papel que a gente tem que, tipo, é fundamental para a gente, para a organização e o desenvolvimento dos processos educativos na sociedade, né? E como que tem que estar relacionado com essas questões sociais, tem que ter essa interseccionalidade(...)para a gente conseguir ter uma atuação como pedagoga que (...) não seja tão tecnicista, tradicional, mas uma visão mais crítica mesmo (...)

Ipê-roxo: (...) eu tenho um papel muito importante como pedagoga. Eu tenho uma responsabilidade como futura pedagoga (...)

Ipê-roxo: (...) uma vez até a professora falou isso, ela falando para o ambiente de sala de aula, mas eu acho que vale para cá também, que a gente, muitas vezes, nós éramos responsáveis pela forma que nós somos vistos, muitas vezes. Porque para a gente conseguir se impor e mostrar o nosso valor também, a gente também tem essa responsabilidade, a gente está tendo responsabilidade com a área que a gente escolheu, de estudar, de entender sobre o que a gente está falando, de conseguir se posicionar, né? Quando chegar pessoas para debater o que a gente estuda, o que a gente entende, né? (...) Claro, não é só isso, né? Ela falava, não é só isso. A gente sabe que tem a precarização, tem a desvalorização do profissional, mas em questão da nossa parte, assim, o que a gente está fazendo? Qual é a nossa base teórica? No que a gente está se fundamentando, né? Como que a gente está... assim, respeitando a nossa profissão também, né, como pedagogos.

Ipê-amarelo: Assim, eu acho que seria um dos papéis mais importantes lá dentro, porque querendo ou não, é um espaço totalmente educativo (...) então, eu acho que, na verdade, quem deveria coordenar, dirigir, acompanhar, deveriam ser os pedagogos mesmo, porque são eles que realmente estudam sobre a educação em vários âmbitos. Por isso que o curso de

pedagogia da [nome da IES] é tão amplo, sabe? Ele não foca somente na licenciatura, apesar de que eu acho que tem muita coisa a melhorar ainda, né? (...)

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "DESVALORIZAÇÃO DOS SABERES"

Ipê-roxo: (...) quando eu entrei na pedagogia, por muito tempo, por mais que era um curso que eu gostava, no início eu tinha vergonha de falar que eu tô fazendo pedagogia. E aí, quando eu fui nesse estágio (...) ela [referindo-se a pedagoga do antigo estágio], "eu tenho orgulho, não quero saber de nada não, sou pedagoga, essa é a minha função" (...)

Ipê-amarelo: (...) Só que teve um chefe específico, ele é o superior (...) e eu comecei a discordar dele em alguns momentos em relação às disciplinas do curso, a como elas estavam sendo organizadas (...) e eu explicava um ponto de vista pedagógico e ele não gostava (...) ele não é pedagogo. Tanto é que (...) a gente já foi fazendo um projeto pedagógico de um curso de pós-graduação e ele pediu pra gente rever a BNCC inteira pra procurar um objetivo da BNCC pra inserir no curso de pós-graduação. E a gente teve que fazer isso. Ele não é pedagogo, claramente.

Ipê-amarelo: (...) eu acho que o curso consegue entregar uma base suficiente para um pedagogo dirigir uma escola de governo. Eu acho que esse deveria ser o... o papel dele lá dentro, né? Porque ele que retém todos os conhecimentos, tudo que é necessário para dirigir essa escola. Só que, na realidade, acaba que ele é um papel que não é nem secundário. Acaba nem sendo secundário. Sabe? E... quem realmente entende de pedagogia, de educação, que estudou, por exemplo, a vida toda para estar lá, tem a voz cortada. Então, o pedagogo, ele estuda para estar lá dentro, né? Ele retém os conhecimentos necessários para atuar lá dentro.

Ipê-amarelo: (...) toda vez que eu falo sobre algo que eu aprendi na universidade, eu sou cortada. E a minha opinião não é levada em conta.

Ipê-amarelo: Logo quando eu entrei, eu fui cortada totalmente, porque eu queria fazer um tipo de organização que, no meu ponto de vista, ajudaria muito. Só que não foi aceito. Muito pelo contrário. Eles só falaram que tinha uma hierarquia que era para ser seguida e que era para eu fazer se eles mandassem um ponto final. Isso me marcou muito porque mudou totalmente como eu vi o estágio e como eu agi, como eu iria agir daquele momento em diante. Daquele momento em diante eu não tentei fazer nada novo. Até hoje é assim, eu vou para o estágio, faço o que manda, pronto e acabou. Eu não tenho liberdade nenhuma para dar nenhuma opinião, para falar algum argumento, alguma coisa assim(...)

Ipê-amarelo: E aí é uma situação, então, por exemplo, eu poderia participar da criação de um curso de pós-graduação, só que eu não participei. Eu poderia também participar da criação das organizações dos eventos educacionais, só que eu não participo também. Eles sempre colocam outra pessoa no lugar.

Entrevistadora: essa outra pessoa que eles colocam é uma estagiária ou uma profissional em pedagogia?

Ipê-Amarelo: Não, não é.

Ipê-amarelo: E também teve essa questão do projeto pedagógico que me machucou muito, porque eu finalmente ia começar a realmente ficar na parte da pedagogia dentro daquele lugar (...) E eu logo fui cortada também (...) ah, uma estagiária vai ter alguma voz, né?

Ipê-roxo: (...) tem muita desvalorização, tanto que não tem nem concurso, né? Ali pra pedagoga só se for comissionado. E ali não funcionaria sem pedagoga (...) tem coisa que é dito no não dito, né?

Mimosa: (...) porque a gente vê muita gente da parte da administrativa ali, pedagogos são realmente muito poucos.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "ESTRANHAMENTO COM A FUNÇÃO"

Ipê-amarelo: Parece que eu sou uma função muito mais administrativa, parece que eu estou fazendo um curso de administração, em vez de pedagogia (...)

Embiruçu: (...) o que eu faço lá na realidade não tem caráter tão pedagógico (...) eu trabalho mais no administrativo (...) com processo de pagamento (...) então, assim, a minha vivência nessa área é pouquíssima (...) é mais administrativo mesmo.

Embiruçu: A respeito de pedagogia (...) não foi tão profundo como eu gostaria. Porque a gente vê a pedagogia empresarial. Eu queria entrar mais nesse assunto. Porém, eu fiquei mais na área administrativa mesmo.

Embiruçu: (...) lá a gente tem a área que (...) é mais para pedagogos mesmo, né? E tem essa área que ela é mais administrativa mesmo. Tenho aprendido muito, porém eu acho que na educação mesmo, para pedagogia, eu acho que ainda teria que aprender mais (...)

Embiruçu: (...) eu estou mais na administrativa mesmo.

Mimosa: (...) a gente até estava comentando esses dias (...) que esse estágio de pedagogia, ele é mais administrativo do que pedagógico.

Ipê-roxo: (...) E ele coloca muita gente para questões burocráticas também, administrativas, muito acompanhamento de aula, lançar frequência, fazer esse acompanhamento direto com os alunos, que são muitas coisas que eu vejo que eles não querem fazer, eles colocam também a gente para fazer. Ficar cobrando aluno, dando essa assistência mais direta para o aluno, para a aluna (...) então a gente fica mais nessa área mesmo administrativa e mais burocrática.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "EXPECTATIVAS SOBRE EG"

Embiruçu: (...) quando a gente entra pra... Eu achei que eu iria atuar (...) aprender, né, justamente essa pedagogia (...) E aí, com o desenvolver do tempo lá, eu percebi que (...) eu fiquei mais para administrativo. Então, assim, a minha expectativa foi uma e a realidade foi outra.

Cagaita: Costumo falar que foi um mundo bem diferente (...) foi o único estágio na real remunerado que eu consegui tirar uma bagagem enriquecedora para a minha trajetória (...) porque eu trabalhei em escola e aí é aquele negócio, você trabalha, trabalha, trabalha e você aprende pouco.

Caliandra: (...) trabalhar em escola é uma vivência completamente diferente do que trabalhar aqui. Quando eu vim para cá, eu pensei muito em saber muito o que seria feito. Vim com uma expectativa de que eu iria evoluir em relação aos meus conhecimentos, aos meus trabalhos. E realmente foi o que aconteceu.

Mimosa: (...) na entrevista (...) naquele momento eu já vi que era muita coisa que tinha que fazer (...) eu vi que realmente era muita coisa e no início eu até me desesperei um pouco (...) mas estamos aí (...) tive que aprender

Mimosa: (...) muita gente queria estar no seu lugar, mas que não conseguiu por algum motivo (...) E eu reconheço que é um ambiente que é realmente um privilégio estar ali dentro, privilégio que talvez poucas pessoas tenham. E ainda mais pedagogos (...)

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "FUNÇÃO DA ESTAGIÁRIA E/OU DO ESTÁGIO"

Ipê-amarelo (...) eles pareciam realmente querer uma estagiária lá dentro, como função de estagiária mesmo, sabe? Como trazer uma pessoa nova que está dentro da universidade, pudesse trazer novas opiniões, problematizações, enfim.

Ipê-amarelo: (...) quando eu entrei, eu entrei muito ativa nesse quesito, sabe? Eu queria fazer muita coisa, eu queria participar de muita coisa e eu ficava sempre me perguntando por que eu nunca participava de nada, por que sempre uma pessoa participava e eu não. E eu fiquei muito perdida onde exatamente eu iria atuar naquele ambiente. Só que eu continuei tentando sempre inovar lá dentro, trazer ideias, trazer novos tipos de organizações materiais, essas coisas.

Ipê-amarelo: (...) acho que estágio é uma primeira inserção no mercado de trabalho (...) eu vejo como se fosse um experimento (...) você começa a aprender as coisas dentro da universidade e começa a experimentar (...) vou dar o meu exemplo da minha vida mesmo. Eu fui para uma escola (...) não gostei do ambiente escolar, não me adaptei. Então (...) vou procurar outro lugar (...) é como se você experimentasse e vai guiando a sua carreira, que você vai trilhando durante o curso.

Cagaita: Eu vejo que é um momento de exploração, de aprendizado, principalmente, mas é um momento de reconhecimento diário, principalmente no curso de pedagogia, né? A gente sempre tem 90% das opções é sala de aula ou algo relacionado a isso. Então, O estágio, principalmente aqui dentro, pra mim, em todos os outros lugares, em escolas, serviu como um momento de experiência, de aprendizado e de construção de uma opinião sobre o que eu quero.

Cagaita: Eu acho que eu sinto um pouco também do trabalho, mas também um pouco de praticar aquilo que eu tô aprendendo. E assim, na nossa equipe a gente geralmente trabalha em duplas, então eu sempre tô trabalhando com as meninas, e as meninas têm uma bagagem muito boa. Então, mesmo tempo que eu tô fazendo aquilo, eu tô trabalhando (...) é um momento de (...) conhecimento também, de pegar um pouquinho da bagagem do que as pessoas têm para compartilhar (...) é uma troca.

Cagaita: (...) existe um processo de trocas (...) Da mesma forma que as pessoas têm muito a contribuir, às vezes, tanto da universidade ou então de alguma outra coisa que eu estou fazendo, eu também tenho uma bagagem que consegue contribuir para as pessoas que estão ali. Então, é isso. É uma via de mão dupla, mas o tempo que eu estou aprendendo, eu também tenho algo a oferecer.

Cagaita: (...) E aí, quando eu vim pra cá, eu conseguia entender o que era, porque eu ainda não tinha me encontrado. E, às vezes, eu vejo muitas pessoas, muitos estudantes do curso de pedagogia, principalmente na UnB, muito frustrados com o processo. Mas, às vezes, é só falta de exploração. Então, acho que, assim, E não só na escola de governo, mas em outros lugares também. E aqui existe um mundo de oportunidades, um mundo de áreas. Então, muitos trabalhos diferentes. Então, acho que é legal você explorar, você conhecer. É direcionador, né? Para você saber o que você gosta e o que você não gosta.

Caliandra: Eu acho uma questão de aprendizagem, de crescimento, porque muita coisa é só teoria, e muita coisa você só aprende na prática. Então, eu acho assim o estágio muito importante para você crescer na sua área.

Caliandra: Eu sinto que eu estou trabalhando. Porque, como eu disse aqui, eles tentam fazer o máximo que as pessoas que, entre no estágio aqui, estejam capacitados para que elas possam ser terceirizadas dentro desse serviço. (...) o estágio aqui é mais um acompanhamento do que um trabalho, mas se você tiver essa disponibilidade de fazer esse trabalho, você pode fazer como qualquer outro, mas aí a escolha é sua.

Caliandra: (...) meu papel é estar aqui (...) exercendo e poder ajudar o que eu puder e gerar cada vez mais conhecimento pra mim.

Mimosa: Então, eu acho que eu não estou ali só para aprender coisas da minha área, mas de outras áreas, como administração, enfim, em foco para fazer concursos públicos, por exemplo. Porque você realmente aprende muita coisa nova e diferente. E está sendo enriquecedor mesmo.

Mimosa: O estágio, ele é justamente pra você aprender (...) é justamente para você aprender como funciona a pedagogia ali dentro daquele espaço. E lá na frente você vê o que você quer seguir, né? Qual área você vai querer seguir.

Mimosa: Eu acho que trabalho é tudo isso que... Tipo, trabalho é você se esforçar em alguma coisa, você se dedicar para aquela coisa. E também, se você está fazendo algo remunerado, na minha cabeça é um tipo de trabalho. Então, sim.

Mimosa: Aprender. Eu acho que aprender.

Ipê-roxo: Ah, eu acho que é essencial, porque lá a gente pode... Tem muita gente que fala que a teoria é uma coisa e a prática é diferente, mas eu acho que elas se relacionam muito. Teoria e prática, né? Então, acho que quando você vai para a prática, você começa até mesmo a se perceber, como você trabalha, perceber outras pessoas naquele lugar (...) então, acho que é essencial pra eu me entender como profissional em diferentes espaços e também pra eu ir

vendo a minha prática, que tipo de profissional eu quero ser, o que faz sentido pra mim ou não. Então, acho que eu fui vendo muito isso. Até mesmo, acho que não só no profissional, mas no relacional também, né? Porque eu aprendi muita coisa

Embiruçu: Foi algo assim, fui aprendendo, fui buscando informações e fui me capacitando. Então, assim, marcou porque... teve a demanda e eu tive a curiosidade atrás de entender como é que seria o processo.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "IMPACTO DAS VIVÊNCIAS SOBRE AS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS"

Ipê-amarelo: (...) estavam querendo que eu fizesse um curso sobre (...) acho que é sobre desenvolvimento de projetos de pedagogia (...) não quero porque eu não vejo como isso pode agregar em nada (...) tanto é que realmente é totalmente diferente do que eu quero hoje em dia em relação à pedagogia.

Ipê-amarelo: (...) achava que eu ia me tornar uma profissional totalmente diferente do que eu sou hoje em dia. Então, ao invés dele incentivar eu a buscar essa carreira dentro de uma escola de governo, de espaço não escolar, eu quero distância agora desse ambiente corporativo.

Ipê-amarelo: (...) eu até fico pensando, nossa, se eu for fazer isso para o resto da minha vida, eu não sei se vou dar conta. Porque eu sou uma pessoa muito criativa, eu gosto de pensar, eu gosto de colocar as coisas em prática. Eu gosto de criar as coisas. E como isso é podado de mim (...) onde é que eu vou me encaixar, sabe?

Embiruçu: Mas, assim, não deixei de aprender, não deixei de, como eu falei, eu entrei muito crua, né, muito assim, aquilo que eu tinha aprendido lá, depois do ensino médio, eu já tinha esquecido. Então, assim, pra mim, hoje, se for talvez pra entrar na administração pública, em outro órgão, como uma pedagoga, como alguém já da área, eu já tenho uma base, já tenho uma instrução (...) tenho aprendido, tenho algum legado dali (...)

Embiruçu: Eu entrei ali no estágio com o pensamento de reter o máximo de informação, tudo aquilo que eu puder chegar na minha mão, eu tiver o conhecimento (...) e assim, graças a Deus, eu tenho aprendido muito (...) e eu sei que, mesmo que hoje, né, talvez haja uma diferenciação desses dois ambientes no estágio que eu estou (...) eu sei que vai me servir (...) hoje está me servindo e vai me servir para futuros planos lá na frente.

Cagaita: (...) uma área diferente da sala de aula, um trabalho bem diferente também, mas que hoje me interessa mais do que a sala de aula.

<i>Cagaita:</i> (...) eu queria muito poder voltar(...) porque (...) além de ser um trabalho que eu gosto, é um espaço muito bom de convivência (...)
<i>Caliandra:</i> Sim, aqui eles fornecem muito curso de aprendizagem na área do estagiário (...) eles vão estar disponibilizando esse tipo de aprendizagem e (...) eles querem que você continue aqui. Caso você não passe no concurso, eles têm a opção de você ser especializado. Aí, muitas das vezes, quem vem fazer estágio aqui, eles especializam.
<i>Mimosa:</i> E eu quero seguir nesse caminho aí.
<i>Ipê-roxo:</i> (...) os vários estágios me fizeram ter uma visão mais positiva, por mais que tenham desafios, mas positivas do meu papel, da importância da minha profissão, mas sempre vindas de pedagogas.
<i>Ipê-amarelo:</i> (...) eu perdi o gosto totalmente por esse tipo de ambiente, de educação (...)
<i>Ipê-roxo:</i> (...) hoje eu aprendi (...) tem umas coisas que a gente vai aprendendo e deixando de ser ingênua, né? (...) Tem que ser muito profissionalismo, falar só o básico, não passar disso.
PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "MOTIVAÇÃO PARA INGRESSO NA EG"
<i>Embiruçu:</i> (...) a curiosidade, né? Eu saí de um ambiente totalmente diferente (...) no comércio (...) porque eu sou mais velha (...) não tive essa oportunidade mais nova (...) E aí, quando eu entrei pra área (...) decidi fazer a pedagogia... eu, não, quero aprender. E assim, mesmo que é a distância (...) não tem tanto crédito. Eu quero aprender. A oportunidade que eu tiver eu quero abraçar.
<i>Cagaita:</i> Eu tinha curiosidade (...) desde o início da graduação.
<i>Caliandra:</i> (...) porque eu já atuava na área escolar e eu queria abranger meus conhecimentos, aí eu tive a oportunidade de vir pra cá e vim.
<i>Mimosa:</i> É a minha primeira experiência e é tudo muito diferente e novo. Eu sempre quis estar ali. Eu conheci escola de governo antes mesmo de atuar em uma. E eu sempre me interessei por essa área (...) acho muito enriquecedor na minha carreira como pedagoga.
<i>Ipê-roxo:</i> Eu acho que por essa questão do cargo (...) ser muito bom para o currículo, ser uma experiência, um espaço não escolar também, eu queria ter essa experiência para além da sala de aula, além do ambiente escolar. Então, era uma vontade que eu tinha. A questão de currículo, de ampliar meus horizontes dentro da pedagogia
<i>Mimosa:</i> Eu vou ser bem sincera, a bolsa. (...) Em primeiro lugar, eu coloquei a bolsa, mas logo depois vem que a sala de aula é muito mais cansativa, né? E além de você trabalhar bem

mais, normalmente que as escolas são seis horas (...) E o salário também é bem menor. Então, se você for colocar na balança aí qual é mais vantajoso, estagiar em escola de governo é bem melhor. Você não vai ficar cansada, aquela correria cansativa de estar lidando com, sei lá, 30 crianças às vezes dentro de uma sala, só você e a professora. estar ali dentro de uma escola de governo é bem mais vantajoso, né?

Mimosa: Então, a gente sabe que o professor é muito desvalorizado. Eu acho que a maioria deles não quer estar ali diretamente dando aula. Então, ali dentro da escola de governo, a gente não vai dar aula. Então, eu vi isso como Uma forma de você fugir, digamos assim, do papel ali de professor mesmo, sabe? Tipo, ah, eu tô cansada de estar em sala de aula, tô cansada de ser professor mesmo ali, na sala de aula, e eu quero uma outra... Ah, e um outro campo pra trabalhar. Eu tenho a escola de governo como uma saída, embora não seja tão fácil estar lá.

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "RELACIONAMENTO INTERPESSOAL"

Cagaita: (...) a gente tem colegas, assim, muito enriquecedores, pessoas também muito simples, educadas e fáceis de conviver, entendeu?

Ipê-amarelo: (...) quando eu conheci os entrevistadores, eu achei que ia ser um ambiente diferente do que ele é (...) porque eles, os entrevistadores, pareciam ser pessoas muito, muito legais, muito abertos à diversidade, muito abertos à opiniões (...)

Caliandra: Então, o trabalho aqui é super tranquilo, as pessoas são muito acolhedoras, elas te incluem em todas as atividades (...) as atividades são super muito bem orientadas. O espaço é maravilhoso, as pessoas realmente aqui te acolhem.

Mimosa: (...) eu achei o pessoal de lá super humanos, eles são... Eles não te tratam como uma estagiária. Eles realmente precisam de você, mas, tipo, ali todo mundo tá ali junto, rindo e tal, eles deixam o ambiente mais leve, eu acho que isso foi uma experiência boa, porque em outros estágios que eu tive, eu não tive isso, né?

Caliandra: (...) no meu caso, em particular aqui, minha equipe é muito boa e o local de trabalho é muito bom também.

Ipê-amarelo: Os momentos mais legais que eu tive com amigas era quando a gente se juntava para comer e fofocar e conversar sobre as coisas que a gente estava vendo lá dentro, porque todos compartilhavam da mesma situação, então, a gente descobria muitas coisas e também a gente não conversava só sobre isso, a gente conversava sobre a nossa vida, sobre o curso,

sobre as nossas questões amorosas. Então, isso era muito legal. Só que era apenas com elas que eu tinha esse contato mais pessoal, mas foi muito legal.

Ipê-roxo: Então, assim, eu não me sozinha ali, né? Eu tenho, querendo ou não, essa rede de apoio, mas foi a outra estagiária que eu achei isso, assim, isso pra mim foi sonoridade (...) união mesmo entre nós mulheres estagiárias, que ela teve todo um cuidado, que não era responsabilidade dela nenhuma me alertar.

Ipê-roxo: (...) eu cheguei em casa, contei pros meus pais, a minha mãe falou pra eu tomar cuidado, todo mundo achando um absurdo isso.

Ipê-roxo: E uma amiga minha até chegou a me julgar, ela falou assim, quando eu contei pra ela, "nossa, você que é tão assim com essas questões... não conseguiu se impor". E aí eu pensei, eu falei assim, não, eu sou justamente porque eu sei que é uma violência e nem sempre a gente vai conseguir agir da forma que a gente queria agir. E justamente por eu ser ciente dessas coisas, quando outra mulher vem me contar, eu não vou julgar ela por ela não ter conseguido falar, porque é muito violento.

Ipê-roxo: (...) quando eu estive direto com pedagogas, mesmo que não fossem elas as minhas chefes (...) elas foram muito importantes. E por elas terem esse olhar, que eu acho que vai muito além, né? Que são pessoas que realmente estudam, são comprometidas com a educação. Então, assim, isso me ajudou muito a mudar a minha visão sobre o meu curso e sobre a importância, né? Do meu curso e do que eu faço, que eu escolhi fazer.

Embiruçu: Uma equipe maravilhosa, né? Diretor, todo mundo ali, dez

Caliandra: Pode ser uma exceção minha, da minha equipe de trabalho (...) mas dessa minha área, dessa minha equipe, é um lugar muito acolhedor. Um lugar que realmente você tem sua aprendizagem, você cresce, eles fazem questão que você cresça e que você aprenda cada vez mais, que você esteja ali participando de certa forma de certas atividades, de todas as atividades possíveis, você esteja ali para você se tornar cada vez mais capaz

Ipê-amarelo: Teve um chefe específico que ele levava muito em conta, muito mesmo (...) isso me incentivava, porque eu via que, nossa, realmente estou aprendendo alguma coisa dentro da faculdade, estou conseguindo colocar em prática, não passando nada em vão (...) estava sendo muito bom.

Ipê-roxo: (...) eu fiquei pensando muito, assim, do meu papel e da importância como pedagoga. E foi o mais importante por terem pedagogas ali e que eram comprometidas, porque, assim, as outras pessoas, eu sempre senti isso, uma desvalorização da nossa profissão

(...) ela [se referindo a pedagoga que trabalha no setor] valoriza muito o nosso trabalho (...) ela valoriza muito a gente, ela faz questão de valorizar o nosso curso

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E A EG"

Ipê-amarelo: Então, eu não utilizo quase nada do que eu aprendi dentro da faculdade, da universidade, do curso. Porque na hora antes de utilizar, eles não me inserem.

Mimosa: Porque ainda mais agora para o final do curso, a gente vê bastante coisa sobre gestão, esse âmbito mais fora da sala de aula. É, acho que é isso, mas lá dentro da escola mesmo de governo, você acaba... eu só vejo essas coisas mais pedagógicas em projetos, né? Projetos pedagógicos do curso, de cursos quando vai ter cursos novos (...) eu vejo mais essa parte pedagógica ali. O resto...

Cagaita: (...) o que eu levo de importante durante esse processo é realmente esse aprendizado, essa ligação entre o curso, a graduação e as minhas atividades (...) é um lugar que me oportuniza a viver coisas e me dá uma base de... tanto pessoal, tanto profissional, como de desejos, de experiências que eu pretendo ter no futuro, de objetivos, isso.

Ipê-amarelo: Nessas pequenas burocracias, eu acho que eu aprendi bastante. A gente não aprende isso no curso, não tem essa parte prática do curso. E em questão também das novas tecnologias em relação à educação. Eles são bem focados nisso, em relação à inteligência artificial

Ipê-amarelo: (...) a gente estava construindo um novo projeto pedagógico de um curso. E, no início, eu estava participando bastante da realização desse projeto (...) logo eu fui cortada, porque eu comecei a dar muitas opiniões, opiniões baseadas no que eu aprendi da universidade e por isso logo em seguida eles me cortaram do projeto. Então, eu passei basicamente a só ficar preenchendo o (...), em vez de realmente fazer o que eu estava estudando para fazer.

Ipê-amarelo: No momento em que eu poderia colocar em prática o que eu realmente aprendi, dentro do curso, por exemplo, avaliação, métodos de avaliação, a construção do projeto, acompanhamento de perto, até de questões de alunos. Eu sou totalmente invalidada, então eu vou para lá para preencher a tabela (...)

Embiruçu: É porque o meu curso de pedagogia, eu não sei em outros ambientes, mas lá ele é muito mais voltado para a área da escola (...) no entanto que os meus três estágios, esse é de gestão, porém ele não pode ser feito em ambiente não escolar. E assim, eu senti essa falta,

essa necessidade, porque eu achei que poderia, de certa forma, agregar mais conhecimento nesse ambiente em relação à minha faculdade. (...) não é um contra, de onde eu trabalho, é um contra de onde eu estudo (...) e eu senti essa dificuldade (...) já que essa é uma prática da faculdade, então não tem porquê o local onde eu trabalho assim, me ensinar, me capacitar.

Cagaita: Então, as matérias do curso em si são bem voltadas mesmo para sala de aula, mas existem algumas matérias que eu consegui intercalar. E aí, uma delas foi políticas públicas, porque a gente querendo ou não ver bastante sobre isso. A outra foi avaliação nas organizações educativas, que são matérias... E eu peguei essas matérias depois que eu já estava aqui. Então, com o meu trabalho, eu não tinha ideia que aquilo poderia se relacionar com o curso, mas quando eu cursei as matérias, que eu ia escutando algumas coisas, lendo alguns textos, tudo isso se relacionava ao meu processo de trabalho, ao que acontecia aqui dentro.

Caliandra: O meu serviço não tem nada a ver com a área de alfabetização, que na verdade é o que você aprende na área da pedagogia, a alfabetização. Teorias e alfabetização.

Ipê-roxo: Eu acho que, assim, no curso de pedagogia relacionado com o que eu trabalho lá, só no projeto pedagógico, que é bem parecido, né? (...) Mas aqui na faculdade, o que eu consigo relacionar é muito pouco (...) E aí foi a única vez que eu consegui fazer uma leve... relacionar-se brevemente com algum conhecimento aqui, mas assim, de forma ampla, vendo a pedagogia, porque muitas vezes a pedagogia, eu sinto falta nisso, que a gente tem esse foco só pra dentro da sala de aula, em alguns momentos, né? E aí, a única vez que eu aprendi foi no meu estágio também, em espaços não escolares

Entrevistadora: (...) sente relação com sua futura atuação profissional?

Ipê-roxo: Ah, eu não sinto muita, que nem eu falei, só quando eu faço projeto pedagógico e plano de ensino, assim, porque o resto é muito no automático. É, tem algumas coisas que são igual lançar frequência e tudo, mas é porque eu acho que a minha profissão é muito mais do que isso, né?

PRÉ-INDICADORES INCLUÍDOS NO INDICADOR "VIVÊNCIAS ANTERIORES AO INGRESSO NA EG"

Ipê-amarelo: É porque eu tinha acabado de sair de uma experiência traumática em uma escola, era um estágio não obrigatório também (...) por isso que eu procurei em outros lugares.

Cagaita: Escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio.

Cagaita: (...) eu trabalhei bastante tempo em escola, né? Então, eu vivia naquela caixinha, que era aquilo, e aí quando eu cheguei aqui, eu percebi que o trabalho pode ser diferente, assim, e tem a mesma importância. (...) porque eu trabalhava em escola, então pra mim era sala de aula, crianças, atividades e aquele processo que se repetia sempre, quase sempre no mesmo formato, né? E aqui é isso, assim, a gente trabalha. Hoje eu posso contribuir com conteúdo de um jeito, amanhã eu posso contribuir com outro de outro jeito.

Caliandra: (...) na minha faculdade eu só trabalhei em escola. E, de certa forma, em escola você fica preso a um certo tipo de conhecimento, a um certo tipo de níveis, né? Você tá ali, às vezes você é monitora, ou você passa por professora, e todas as vezes ali você fica (...) especialmente quando é escola particular, muitas vezes você não consegue evoluir naquele local.

Ipê-roxo: foi uma das coisas que me fez querer entrar no estágio de espaços não escolares, porque lá era uma pedagoga. E ela foi a primeira pedagoga a lutar para ser reconhecida. a sua função lá como pedagoga, (...) ela falou que não tinha cargo para ela e ela lutou para ter esse cargo, porque não tinha. Não abria concurso, tanto que ela entrou com outra função e aí ela lutou mesmo. Ela foi a primeira pedagoga (...) a ter esse cargo mesmo, o cargo dela ser reconhecido como importante nesse olhar multidisciplinar para essa questão

Mimosa: (...) porque em outros estágios que eu tive, eu não tive isso, né? As pessoas eram bem mais... Tratavam você como... Eu vou até falar isso aqui na gravação, de que a diferença do estagiário e do cachorro é que do cachorro o povo tem dó, né?

Embiruçu: (...) eu tive vivências de dar aulas, de ser regente de aulas, então assim, Não me identifiquei muito com a educação infantil, gostei mais dos anos iniciais que me chamou atenção a alfabetização. E aí eu amei ensinar, ver o rostinho das crianças, o que eles estão aprendendo (...)

Cagaita: (...) eu acho que é uma coisa assim que todo mundo deveria ter a oportunidade de ter, porque eu gostava muito da escola, gostava muito da sala de aula, só que algumas coisas pra mim não faziam tanto sentido ali (...)

Cagaita: Eu acho que, pelas experiências anteriores, dá aquele negócio do trabalho muito direcionado. Você trabalha, trabalha, trabalha e você tem pouco tempo para você aprender alguma coisa assim efetivamente né em convívio com as outras pessoas e aí quando eu vim para cá eu imaginava que o meu trabalho seria mais (...) básico tipo de auxiliar (...) mas aqui (...) ao mesmo tempo que eu tô aprendendo com as outras pessoas que trabalham comigo,

que são servidores, eu também consigo contribuir da mesma maneira que eles trabalham. Eu consigo ter uma responsabilidade mesmo de colocar a mão na massa, fazer o trabalho de verdade. E isso pra mim tem sido bem importante.

Fonte: elaborado pela autora.