



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AMANDA DE ANDRADE DIAS TAVARES

**IDENTIDADE E PRÁTICA LABORAL DAS PEDAGOGAS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília – DF,
2019

AMANDA DE ANDRADE DIAS TAVARES

**IDENTIDADE E PRÁTICA LABORAL DAS PEDAGOGAS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento profissional e
Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges

Brasília – DF,

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

di de Andrade Dias Tavares, Amanda
Identidade e Prática Laboral das Pedagogas Técnico
Administrativas em Educação da Universidade de Brasília /
Amanda de Andrade Dias Tavares; orientador Livia Freitas
Fonseca Borges. -- Brasília, 2019.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2019.

1. Identidade Profissional. 2. Currículo Formativo. 3.
Prática Laboral. I. Freitas Fonseca Borges, Livia, orient.
II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

IDENTIDADE E PRÁTICA LABORAL DAS PEDAGOGAS TÉCNICO- ADMINISTRATIVAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 17 de dezembro de 2019.

Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges
Orientadora – FE –PPGE - MP/UnB

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Examinador Interno – FE – UnB

Prof.^a Dr.^a Karine Nunes de Moraes
Examinadora Externa – UFG

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos
Suplente – FE - UnB

Dedico esse trabalho às Pedagogas Técnico-Administrativas da UnB
que, com determinação, resistência e luta, contribuem para a
transformação qualitativa desta importante instituição de ensino
quetemos tanto orgulho e apreço por pertencer.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges, por mostrar-me o caminho por meio de sua presença motivadora em todas as suas orientações e para além delas.

Meus respeitosos agradecimentos ao Prof. Dr. Francisco Thiago Silva e à Prof.^a Dr.^a Karine Nunes de Moraes, pois as valorosas e respeitosas avaliações sobre o projeto de pesquisa se tornaram incentivo fundamental para realizar e prosseguir este estudo.

À equipe do Grupo de Pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas” pelo excelente ambiente de produção compartilhada de conhecimento.

À UnB e à Faculdade de Direito por conceder o afastamento para estudo que me proporcionaram condições de dedicação à pesquisa.

Às minhas colegas Danúbia, Luana, Jaqueline, Caroline, Valquíria, Maria Luiza e Kelly. Esse mestrado não seria o mesmo se não tivéssemos nos encontrado e nos apoiado nos momentos de estudo e escrita.

Kelly, registro aqui minha gratidão pelo seu incentivo em fazer este momento acontecer, obrigada também pelo aprendizado constante advindo das nossas conversas.

Aos meus amigos e amigas de vida por todo apoio que sempre e em qualquer momento me ofereceram.

À minha família pela coragem que me foi transmitida e pelo apoio incondicional prestado. Sidney, Rosemari e Daniela, essa conquista também é de vocês!

E agradeço principalmente a Deus por oportunizar momentos únicos em minha vida e me dar forças para vencer meus medos e superar os desafios que surgiram ao longo deste percurso e que me fizeram crescer como pessoa e profissional desta instituição tão valorosa chamada Universidade de Brasília.

RESUMO

Esta dissertação é apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (Modalidade Profissional), na área de concentração Desenvolvimento Profissional e Educação. Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, liderado pela Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges. As considerações apontadas por essa pesquisa referem-se à prática laboral das pedagogas, servidoras integrantes da carreira dos servidores técnico-administrativos em educação, na esfera pública federal. Objetivou-se identificar e refletir a respeito da natureza das atribuições desempenhadas na Universidade, seja no âmbito administrativo, seja no pedagógico e também demonstrar como se percebem profissionalmente na especificidade da Educação Superior e no seu espaço de atuação profissional; como interagem com as orientações emanadas da política pública educacional veiculadas em propostas institucionais na Universidade, tendo como referência a seguinte problemática: De que maneira se desenvolve a prática laboral das pedagogas da UnB diante dos processos formativos, das exigências curriculares e da atuação profissional? O recorte temporal desta pesquisa está situado entre os anos de 2005 a 2018, que coincide com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP 1/2006, que “*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*” e Resolução CNE/CP 2/2015, que “*Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*”. O referencial teórico está assentado nos seguintes eixos teóricos: Identidade Profissional, Currículo da Pedagogia e Prática Laboral, destacando a Pedagogia em sua base histórica e social e suscitando uma reflexão a respeito da trajetória formativa desenhada pelo curso para a compreensão do modelo educacional que temos hoje e o perfil do profissional formado por ele. De acordo com os objetivos desta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa e realizou-se um estudo de caso de caráter exploratório para tentar compreender um fenômeno ainda pouco estudado e suas especificidades. A investigação ocorreu a partir da análise dos dados bibliográficos, documental e das respostas dos questionários. Os resultados dessa análise apontaram para uma prática pedagógica ligada aos processos de orientação, gestão, planejamento e acompanhamento de atividades administrativas e pedagógicas, exigindo das pedagogas técnico-administrativas em educação (TAE) a mobilização de saberes diversos para

responder às demandas laborais que, em parte, foram adquiridos no contexto da prática profissional. Como contribuição técnica da pesquisa, apresenta-se, ao final, um Plano de Formação Continuada a ser considerado pela Universidade em seu Plano Anual de Capacitação. A proposta consiste em cursos de formação continuada em serviço cujas temáticas foram ressaltadas pelas pedagogas durante a pesquisa, a partir dos desafios relatados e a serem superados, dos espaços de trabalho e das diferentes demandas e possibilidades de atuação profissional, a fim de contribuir para a valorização do cargo na carreira pública federal e na universidade.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Currículo Formativo. Prática Laboral.

ABSTRACT

This thesis is to be presented to the Postgraduate Program of Faculdade de Educação (FE), from Universidade de Brasília (UnB), as a requirement to obtain the Professional Modality of the title of Master in Education, focused in the area of Professional Development and Education. This study is attached to the research group “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, led by Professor Dr. Livia Freitas Fonseca Borges. The issues raised and analyzed by this research refer to the work practices of the pedagogues, workers from the Carreira dos Servidores Técnico Administrativos em Educação (a technical administrative career in education), in the Brazilian Federal Public sector. It intended to identify and reflect on the nature of performed tasks in the University, whether in the administrative or pedagogical scopes, and to demonstrate how these professionals notice themselves in the specific sphere of academic education and in its professional experience context; to observe how they interact with the public educational policy directions, transmitted in institutional propositions in the University, having as reference the following problem: How does the work practice of UnB pedagogues develop in front of the formation processes, the curricular requirements and the professional performance? The research looks at a specific period of time, from 2005 to 2018, which encompasses the approval of the National Curricular Directions to the Pedagogy course - Resolution CNE/CP 1/2006 which “*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*” (establishes National Curricular Directions to the Pedagogy Graduation degree) and Resolution CNE/CP 2/2015 which “*Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.*” (defines the National Curricular Directions to the starting formation in college degree and to the continued formation). The theoretical framework is based in the following topics: Professional Identity, Work Practice and Curriculum of Pedagogy, emphasizing Pedagogy in its historical and social basis and raising up a reflection about the formative path drawn in course for comprehension of the educational model that we have today and the type of professionals it molds. According with the objectives of this research, a qualitative approach was used and it was done an exploratory study case which tried to understand a phenomenon still shortly used and its particularities. The analysis was made from bibliographic and documental data, and from the answers got from the survey forms applied. The results obtained with the analysis pointed to a pedagogical practice related to the processes of guidelines, management, planning and

assistance of pedagogical and administrative activities, demanding administrative techniques in education from the pedagogues, the mobilization of diverse knowledge to fulfill the work demands that were acquired with the professional practice. A technical contribution of the present research is a Plan of Continued Education is considered by the University in its Annual Training Plan. The proposal consists of in-service continuing education courses, whose themes were highlighted by the pedagogues during a research, from the related challenges and being overcome, the work spaces and the different demands and possibilities of professional performance, aiming to contribute to the qualitative assessment of the position in the federal public career as a whole and inside the university.

Keywords: Professional Identity. Formative Curriculum. Work Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões norteadoras e objetivos específicos da pesquisa	21
Quadro 2: Distribuição dos trabalhos captados por título, autor e ano de publicação na Rede SciELO (2005-2018)	25
Quadro 3: Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação na ANPEd (2005- 2018)	31
Quadro 4: Atividades executadas por pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília.....	109
Quadro 5: Desafios apontados pelas pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentual de mulheres por nível de escolaridade na Administração Pública Federal (2018).....	79
Figura 2: Mapa de categorização temática dos motivos para escolha da profissão das Pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Local de Formação das Pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília.....	92
Gráfico 2: Disciplinas que contribuíram para a prática laboral, segundo as Pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília ...	95
Gráfico 3: Sentimento de preparo das Pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília para desempenhar atividades específicas da profissão após a conclusão do curso de Pedagogia	99
Gráfico 4: Satisfação Laboral: Em uma escala de 1 a 5. Avalie sua satisfação em trabalhar na UnB?	104
Gráfico 5: Reconhecimento Externo: Em uma escala de 1 a 5. Sente-se recompensado pelo trabalho desenvolvido, pois há retorno positivo da aplicabilidade das atividades que desempenho. Percebe que outras pessoas reconhecem a importância do seu trabalho?	104
Gráfico 6: Relevância Profissional do Trabalho: Em uma escala de 1 a 5. Acredita estar desenvolvendo um papel relevante como pedagogo?	104
Gráfico 7: Relevância Institucional do Cargo: Em uma escala de 1 a 5. Acredita fazer um trabalho importante para a comunidade universitária como um todo?	105
Gráfico 8: Experiência Docente Anterior ao Cargo: Caso tenha lecionado, para qual etapa/nível?.....	107

Gráfico 9: Modalidade de Experiência Docente Anterior ao Cargo: Caso tenha lecionado, para qual modalidade?	107
Gráfico 10: Natureza das Atividades Laborais: Em sua maioria, você acredita desenvolver atividades de ordem (administrativa, pedagógica ou outras)	109
Gráfico 11: Contribuições Laborais: Acredita que poderia estar contribuindo em outras atividades na UnB?	112
Gráfico 12: Iniciativas: Em uma escala de 1 a 5. Você possui oportunidade para tomar iniciativas ou decisões na sua área de trabalho?	113

LISTA DE SIGLAS

AGU - Escola da Advocacia-Geral da União

ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CGGP/SAA/SE/MEC - Subsecretaria de Assuntos Administrativos/ Coordenação Geral de Gestão de Pessoas/Ministério da Educação

CIL - Coordenação de Integração das Licenciaturas

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DAS - Direção e Assessoramento Superior

DCADE - Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

DEG - Decanato de Ensino de Graduação

DGP - Decanato de Gestão de Pessoas

EaD - Ensino a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba

FE - Faculdade de Educação

FUB - Fundação Universidade de Brasília

GT - Grupo de Trabalho

IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INFOGOV - Informe de Pessoal da Administração Pública Federal

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MP - Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

MPU -Ministério Público da União

PCA - Plano Anual de Capacitação

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PCD - Pessoa com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PROCAP - Coordenadoria de Capacitação

SCIELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica De Periódicos Científicos Brasileiros)

SEI - Sistema Eletrônico de Informações

SIEX - Sistema de Extensão

SIGRA - Sistema de Graduação - Gestão acadêmica de cursos e alunos de graduação

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TAE - Técnicos administrativos em educação

TD&E – Treinamento, desenvolvimento e educação

TIC - tecnologias de informação e comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCB - Universidade Católica de Brasília

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UnB - Universidade de Brasília

UniCEUB - Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA INSTITUCIONAL.....	17
2. ESTADO DA ARTE.....	24
2.1. Os Artigos Acadêmicos da SciELO	25
2.1.1. Reflexões sobre as Leituras	26
2.2. Os Trabalhos Apresentados nos Grupos de Trabalhos (8, 9 e 12) da ANPEd	31
2.2.1. Reflexões sobre as Leituras	32
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1. Sobre a Educação e a Prática Pedagógica	38
3.2. Traços da Trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil	41
3.3. O Currículo e a Formação de Pedagogo/as	47
3.4. Identidade Profissional do/a Pedagogo/a	56
3.5. Prática Laboral do/a Pedagogo/a que atua na Educação Superior	60
3.6. Prática Laboral das Pedagogas nos Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica.....	66
4. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	72
4.1. Tipo de Pesquisa: Estudo de Caso.....	73
4.2. A Construção dos Dados	74
4.2.1. A Análise Bibliográfica.....	74
4.2.2. A Análise Documental	74
4.2.3. Questionários.....	75
4.3. A Análise dos Dados da Pesquisa	76
5. OBSERVANDO E DIALOGANDO	78
5.1. Interlocutoras da Pesquisa: as Pedagogas Técnico-Administrativas da UnB	78
5.2. Análise Documental dos Editais de Concursos Público para o Cargo de Pedagogo/a TAE na UnB.....	84
5.3. Análise Temática dos Dados	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	138
APÊNDICE B: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	141
ANEXOS (EDITAIS 2008, 2009 e 2013)	148

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA INSTITUCIONAL

Apresento, inicialmente, as razões pessoais, acadêmicas e profissionais que levaram à realização desta pesquisa e que vêm criando corpo desde a minha graduação, a partir das minhas vivências profissionais e, principalmente, dessa imersão no mundo acadêmico do Mestrado em Educação, que nos tira da zona de conforto e não nos deixa estagnados sem perspectiva de evolução.

Todos os desafios acadêmicos e profissionais foram essenciais para o meu aprendizado, além de oportunizar experiências acadêmicas e laborais significativas. Falo, aqui, na primeira pessoa (eu) pois, direta ou indiretamente, faço parte deste grupo de pessoas que escolheram trilhar o caminho da pedagogia, um curso que oportuniza uma gama de possibilidades de atuação profissional para a qualificação do processo de aprendizagem dos indivíduos e da educação como um todo, em todas as formas, níveis e modalidades.

Quando iniciei a graduação em 2007, o curso passava por um processo de transição curricular buscando atender às exigências legais devido à aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP), em que explicitava-se que “[...] as habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (Art. 10 da Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006).

O curso passou a privilegiar uma base docente obrigatória, mas também ampliou o campo de atuação do pedagogo e uma formação una com o fim das habilitações que existiam em cursos de Pedagogia (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional). Por consequência, fui motivada a questionar a intencionalidade do curso de Pedagogia e as possibilidades de atuação profissional dos seus egressos em diferentes espaços educativos, pois a ação pedagógica é possível e diversa, não se restringindo à sala de aula, ou seja, se desenvolve em espaços formais e não formais, exercendo atividades de docência ou oferecendo suporte pedagógico direto e indireto ao exercício da docência e da gestão universitária.

Durante a graduação, realizei estágio não obrigatório na Universidade de Brasília e, em período concomitante, estudava para concursos. Obtive aprovação em um concurso de nível médio, em 2014, na UnB, e em 2016, obtive a nomeação para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais da UnB, no qual trabalho atualmente. Assim, minha carreira profissional vem se desenvolvendo dentro da própria Universidade de Brasília – UnB

Trabalhar na UnB me traz muitas oportunidades de aprendizagem: a instituição é intelectualmente ativa em suas diversas formas de produção e difusão de conhecimento científico. Consta no ordenamento jurídico a capacitação de servidores públicos como dever, logo aos/às servidores/as públicos/as da UnB são oferecidos cursos de aperfeiçoamento e incentivos para se qualificarem profissionalmente, realidade muitas vezes singular diante de tantas instituições que não valorizam o conhecimento e o potencial de seus funcionários, uma vez que o aprimoramento profissional constante é uma necessidade permanente de todos os servidores, independentemente da área e da função em que atuam.

Realizar um curso de mestrado eleva a minha motivação em poder contribuir academicamente, ao estudar e pensar a política nacional e institucional de formação e carreira dos profissionais da educação e compreender, especificamente, a prática laboral dos/as pedagogos/as integrantes da carreira dos servidores técnico-administrativos em educação, na esfera pública federal.

Nota-se, primeiramente, para esta pesquisa, o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) apresentarem a docência como base integrante da formação, mas também não deixarem de evidenciar outras possibilidades, demonstradas em 16 incisos em seu artigo 5º, englobando a participação em vários campos de trabalho, assim expressos como “*atividade docente*” no parágrafo único do artigo 4º:

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, p.2).

Cabe dizer que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defendeu a docência como base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 1998).

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), que foi criada a partir dos debates sobre a reformulação dos cursos de formação de educadores. Ela foi a principal responsável pelas propostas de reorganização curricular do curso de Pedagogia e de propor uma identidade profissional dos educadores. (CAMPOS, 2008, p.31).

Tal motivo passou a ser alvo de debates no sentido de outros educadores como Pimenta, Franco e Libâneo (2007) defenderem a Pedagogia como Ciência da Educação e acreditarem que, ao destacar o curso, na docência, aspectos importantes como a pesquisa e as especializações são deixados de lado, limitando o campo de atuação profissional. Dilema

problematizado por Silva, F.T.:

Existe um debate de algumas décadas entre duas vertentes diferenciadas a respeito do objetivo dos cursos de pedagogia: de um lado a Anfope, defendendo abertamente que a docência é a base da formação e da identidade de professores [...]. Do outro lado da discussão vários pesquisadores e estudiosos do campo educacional [...] que argumentam que tal assertiva da entidade acaba por diminuir a Pedagogia e seu próprio campo investigativo. (SILVA, F.T., 2019, p.43).

Libâneo alerta para o fato de que o conceito de atividade docente foi conduzido de forma genérica nas DCNP, não fazendo uma mínima diferenciação de áreas de atuação.

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividade docente, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente. [...] É de se notar a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

A atividade laboral dos/as pedagogos/as, de acordo com uma interpretação mais ampliada das DCNP, não se restringe ao processo educativo em sala de aula, sendo também partes do seu escopo: a pesquisa, a gestão e outras atividades que não se limitam aos muros da escola. Assim, para esta pesquisa, é imprescindível que a equipe gestora dos diversos setores que compõem a estrutura organizacional da Universidade de Brasília (UnB) reconheça o relevante papel do/a cargo de pedagogo/a técnico-administrativos/as em educação - TAE como profissional que pode contribuir com seus saberes para o desenvolvimento do processo educativo dentro da universidade.

A opção por essa temática de pesquisa decorre dessa intenção de promover a valorização do cargo na carreira pública federal e na universidade. A pesquisa considerou pontos específicos do trabalho das pedagogas integrantes da carreira dos servidores técnico-administrativos em educação - TAE, e apontou que, no atual contexto, o cargo é ocupado apenas por mulheres na Universidade de Brasília e, com base na formação que possuem e na descrição das atividades institucionais, podem atuar na educação formal ou não formal, seja no ensino, na gestão, na pesquisa, na extensão ou em outras frentes de trabalho assemelhadas.

A fim de destacar as diferentes possibilidades de atuação profissional a partir de sua formação, questionou-se como se dá a relação entre os conhecimentos exigidos para o ingresso, via concurso público, no cargo de Pedagogo-TAE na UnB e a formação deste profissional, seja inicial ou continuada, pois acredita-se que o/a pedagogo/a pode ser o/a protagonista para o aperfeiçoamento de sua própria prática em favor das pessoas, dos

processos laborais e da própria instituição educativa onde trabalha, assim contribuindo para a missão e visão institucionais.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB para o ciclo 2018 - 2022, a sua missão é:

Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência. (UNB, PDI, 2017, p. 35).

E como visão de futuro, pretende-se para o ciclo 2018 - 2022: “Ser referência nacional em ensino, pesquisa e extensão, com inserção local, regional e internacional, inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida”. (UNB, PDI, 2017, p. 35).

O/A pedagogo/a é um/a profissional competente para corroborar com a missão e visão da UnB ao desenvolver a tarefa de assessorar nas atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão que, por sua vez, devem ser realizadas como atividades fundamentais da Universidade, independentemente da modalidade de ensino em que atua, assim como consta nos editais de concurso público da Fundação Universidade de Brasília - FUB, que descreve as atividades específicas para atuação no cargo de pedagogo/a como sendo:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (FUB, 2008, 2009, 2013).

Portanto, espera-se que o/a pedagogo/a possa ser reconhecido/a como agente ativo na Universidade, além do seu dever atribuído à norma, mas com uma visão ampliada dos processos pedagógicos, de modo a contribuir de maneira mais efetiva com as demandas da rotina administrativa e pedagógica da instituição.

Esta pesquisa se pauta no entendimento de que a educação se transforma com base nas exigências da sociedade atual, mas também como um mecanismo importante de articulação de conhecimento e poder. Por isso, instituições públicas de ensino superior como a UnB, seus estudantes, professores e servidores públicos que nela trabalham são essenciais para o desenvolvimento da educação. Com base em Apple (2017, p. 920), “[...] precisamos resistir ativamente ao pressuposto muito difundido de que a educação não é poderosa como agente de transformação, que só pode ser transformada depois que a ‘sociedade’ for

transformada”.

A educação com uma proposta pedagógica mais humana transcende o autoritarismo presente nas práticas sociais e educacionais. Essa visão educacional somente pode ser concretizada quando houver o comprometimento do/a profissional que atua e reflete sua prática para transformá-la, como proferido por Freire (1979) ao afirmar que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Torna-se importante, na pesquisa educacional, promover reflexões e rever ações marcadas por práticas reprodutoras e conservadoras dos problemas educacionais, com pouca perspectiva de apontamentos de novos caminhos. Destarte, o levantamento de informações para este estudo buscou ser coerente com o propósito que orienta a indagação principal, qual seja, compreender de que maneira se desenvolve a prática laboral das pedagogas da UnB, diante dos processos formativos, das exigências curriculares e da atuação profissional.

Situando-se no contexto e no tempo das análises, os objetivos específicos foram delimitados a partir das seguintes indagações iniciais, organizados no Quadro 1, logo abaixo:

Quadro 1 - Questões norteadoras e objetivos específicos da pesquisa

Indagações iniciais	Objetivos específicos
Quais são as atividades típicas do cargo dos/as servidores/as técnico-administrativos/as, Classe E, Pedagogo/área que correspondem (ou não) ao prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia?	Mapear e analisar as atividades desempenhadas a partir das atribuições e dos saberes exigidos para o cargo de pedagogo nas diretrizes curriculares e segundo os Editais de Concurso Público dos anos de 2008, 2009 e 2013.
A formação inicial do/a profissional condiz com as atribuições e os saberes descritos no Edital do Concurso da FUB?	
Quais as expectativas dos/as pedagogos/as em relação às atividades desenvolvidas?	Conhecer e analisar as experiências e as expectativas dos/as pedagogos/as em relação às atividades desenvolvidas no campo profissional.
O processo formativo inicial e continuado contribui para seu campo de atuação e construção da identidade profissional?”	Identificar e analisar as contribuições e lacunas curriculares da formação profissional (inicial e continuada) dessas profissionais que impactam a atuação e a construção da identidade profissional na universidade.

Fonte: A autora (2019).

Com base nos objetivos geral e específicos, faz-se necessária a investigação empírica e a reflexão a respeito da natureza da formação oferecida pelo curso de Pedagogia e sua

relação com as exigências institucionais para o exercício de sua função na UnB. Interessa capturar a concepção de pedagogo/a e de ação laboral na qual essas profissionais se identificam ou são identificadas por seu campo de formação e possibilidades de atuação a fim de ressignificar aspectos condizentes com a sua realidade e atribuições do cargo na educação superior.

A hipótese de pesquisa partiu do pressuposto inicial de que, para desenvolver uma ação pedagógica de qualidade na educação superior, o pedagogo necessita dominar uma base teórica e prática consistente na área da educação e na especificidade dos conteúdos essenciais aos atributos do cargo, o que pode ser desenvolvido tanto na formação inicial quanto na formação continuada em serviço.

Os resultados desta pesquisa nos levam a refletir se a identidade profissional legitimada institucionalmente pode motivar a atuação dos servidores diante das dimensões organizativas no ensino, na pesquisa, na extensão e gestão da Universidade de Brasília. Da mesma maneira que, se a falta de compreensão acerca da especificidade do papel do/a pedagogo/a na universidade, pelos diferentes sujeitos que nela atuam, pode também provocar o distanciamento de sua base formativa e da sua função institucional.

Para atingir os objetivos geral e específicos e entender se os dados corroboraram ou não com os pressupostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa com as pedagogas atuantes na Universidade de Brasília, além das análises bibliográfica e documental. A discussão da temática buscará contribuir para a construção de perspectivas na ação das pedagogas no ambiente universitário, e a valorização da sua prática profissional, identificando que suas atribuições não se resumem a atividades administrativas, mas principalmente, no que se refere às suas competências pedagógicas adquiridas ao longo de sua formação acadêmica ou nas formações profissionais.

A pesquisa se dividiu, basicamente, em três fases: na primeira, foi realizado um estudo bibliográfico; na segunda, pesquisa documental a partir dos editais de concurso público dos anos de 2008, 2009 e 2013, ou seja, aqueles que se constituíram após a aprovação das pedagogas participantes da pesquisa na UnB. E na terceira fase, foi aplicado um questionário do tipo misto, com perguntas abertas e fechadas, que teve como objetivo compreender o/a pedagogo/a no contexto de sua formação e o estabelecimento de sua identidade profissional dentro da instituição.

Postas neste capítulo as questões de encaminhamento da pesquisa, cabe dizer que este texto dissertativo final está dividido em mais sete capítulos, que se espera ter atendido ao disposto neste Programa de Pós-Graduação em Educação. Feitos tais esclarecimentos,

cabe expor como estão organizados os demais capítulos:

O **Capítulo 2 – ESTADO DA ARTE:** inicia uma revisão de artigos acadêmicos publicados na SciELO (Scientific Electronic Library Online) e dos trabalhos apresentados nos Grupos Temáticos (GT) 8, 9 e 12 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre os anos de 2005 e 2018, com a finalidade de demonstrar as produções científicas recentes sobre o tema, apresentando, resumidamente, alguns resultados de pesquisas feitas por outros autores que já pesquisaram e pesquisam os temas que fazem parte dos eixos que estruturam esta dissertação.

O **Capítulo 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** traz o referencial teórico dessa pesquisa com base em autores que contemplam os eixos que estruturam esta dissertação (currículo, identidade e prática pedagógica), além de ressaltar algumas características do ambiente laboral do/a pedagogo/a em Instituições de Ensino Superior.

O **Capítulo 4 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA:** trata da metodologia utilizada, apresentando o campo no qual se desenvolveu o trabalho, as interlocutoras da pesquisa e os procedimentos de busca de dados.

O **Capítulo 5 – OBSERVANDO E DIALOGANDO:** ressalta a representatividade feminina de pedagogas no serviço público, em especial sobre as interlocutoras da pesquisa: as pedagogas TAE da UnB. Trata também da feminização da profissão e das disparidades de gênero que não possuem uma única razão e sim múltiplos fatores que contribuem para a escolha do curso e da carreira, condições de trabalho, questões salariais e outras barreiras muitas vezes invisíveis. Realizou-se também a análise documental dos editais de concurso público partindo das atribuições determinadas do cargo que se materializam em normas relativas à realização de Concurso Público para o provimento de vagas à relação entre os conteúdos cobrados na prova e as atividades exercidas pelos/as pedagogos/as técnico-administrativos em educação – TAE na UnB. E, por fim, a análise dos dados coletados em campo, com os depoimentos das pedagogas TAE, relacionando-os com a revisão de literatura realizada e à luz dos objetivos propostos nesta pesquisa.

O **Capítulo 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS:** sintetiza as conclusões finais e levanta algumas considerações gerais para a elaboração do produto técnico derivado da revisão teórica e da pesquisa realizada. Com a proposição de possível intervenção na realidade, apresenta-se uma proposta de formação continuada direcionada à Administração da Universidade de Brasília. Tal proposta consta no apêndice B e visa a fomentar processos de formação continuada de acordo com as suas especificidades, necessidades e capacidades.

2. ESTADO DA ARTE

Este capítulo foi construído a partir de uma investigação que se caracteriza pelo estado da arte, que tem como intenção obter dados dos conhecimentos já produzidos a respeito do tema pesquisado. O estado da arte possui caráter bibliográfico e permite o mapeamento das produções científicas, ampliando a visão das particularidades e pluralidades das produções ao longo do tempo e espaço. Segundo Silva e Borges:

Uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo. Ao ventilar os debates das respectivas temáticas, é possível demonstrar em quais sentidos elas avançaram e quais elementos ainda podem ser explorados. (SILVA; BORGES, 2018, p. 2).

Utilizou-se o banco bibliográfico dos trabalhos do GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação e GT12 – Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) e as produções acadêmicas da Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*). Nestes bancos, foi feito um levantamento da produção sobre os eixos: Formação do Pedagogo; Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia; Identidade Profissional e atuação do Pedagogo na Educação Superior no cargo de natureza técnica de nível superior.

Cabe ressaltar que o recorte temporal desta pesquisa, situado entre os anos de 2005 e 2018, coincide com a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/ 2005 e Resolução CNE/CP 1/2006) que representa um importante marco legal, que considerou o curso de licenciatura plena, extinguiu as habilitações e colocou a docência como base da formação, assim provocando novas discussões a respeito da identidade e formação do pedagogo que vem sendo construída e debatida por estudiosos da educação ao longo da sua história, desde sua criação em 1939.

Em um primeiro momento, utilizou-se as seguintes palavras-chave no campo de busca: 1) Atuação/Papel do/a Pedagogo/a; 2) Currículo; 3) Identidade Profissional do/da Pedagogo/a; e 4) Pedagogo/a na Educação Superior.

Após a aplicação dos filtros, procedeu-se à análise textual a partir da identificação da temática central de pesquisa, do registro e da categorização que serviram de base à construção das reflexões iniciais.

2.1. Os Artigos Acadêmicos da *SciELO*

Para esta seção, foram catalogados 12 artigos acadêmicos brasileiros da plataforma da Biblioteca Eletrônica Científica Online (do inglês: Scientific Electronic Library Online - *SciELO*). A plataforma digital é de livre acesso, e existente há mais de 20 anos, com o intuito de melhorar o acesso aos periódicos científicos do Brasil e de outros países. A base de dados funciona como uma biblioteca eletrônica sobre diferentes áreas do conhecimento e utilizada por pesquisadores do mundo todo.

Diante dos objetivos desta pesquisa, buscou-se, na plataforma, os artigos do campo da educação, a partir das palavras-chave, do resumo, sumário e da leitura integral dos textos. Após a leitura, foi construído o Quadro 5 dos trabalhos captados, separados por título, autor e ano de publicação na Rede *SciELO* e, em seguida, as reflexões sobre as leituras.

Quadro 2 - Distribuição dos trabalhos captados por título, autor e ano de publicação na Rede *SciELO*

Título Do Artigo	Autor/es	Ano
1. Pedagogia e Faculdades de Educação: Vicissitudes e Possibilidades da Formação Pedagógica e Docente nas IFES	Márcia Ângela da S. Aguiar Márcia Maria de Oliveira Melo	2005
2. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores	José Carlos Libâneo	2006
3. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação	Márcia Angela da S. Aguiar Iria Brzezinski Helena Costa L. Freitas Marcelo Soares Pereira da Silva Ivany Rodrigues Pino	2006
4. Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia No Brasil: A Gestão da Educação como <i>Gérmén</i> da Formação	Naura Syria Carapeto Ferreira	2006
5. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e Inconclusa.	Leda Scheibe	2007
6. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia.	Maria Amélia Santoro Franco José Carlos Libâneo Selma Garrido Pimenta	2007
7. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade.	Dermeval Saviani	2007
8. Entre a Lógica da formação e a lógica das práticas: A mediação dos saberes pedagógicos	Maria Amélia Santoro Franco	2008
9. Os Trabalhadores da Educação e a construção Política da Profissão Docente no Brasil	Dalila Andrade Oliveira	2010
10. Teoria e Prática no Curso de Pedagogia	Giseli Barreto da Cruz	2012

11. A Ética como competência profissional na Formação: O Pedagogo em foco	Sheyla Maria Fontenele Macedo Ana Paula Viana Caetano	2017
12. Perspectivas Curriculares Sobre a Formação do Pedagogo para a Educação Não Escolar	José Leonardo Rolim de Lima Severo	2018

Fonte: A autora (2019).

2.1.1. Reflexões sobre as Leituras:

Durante os anos 1990, houve um intenso movimento de discussão e elaboração das Diretrizes para os cursos de Pedagogia, envolvendo algumas entidades da área educacional, que se mostrava desfavorável à tentativa de consolidar a formação dos docentes de Educação Básica por meio do Curso Normal Superior (OLIVEIRA, 2010).

Na leitura do trabalho de Aguiar *et al.* (2006), percebe-se que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em documento de 1998, reafirma com clareza seus princípios ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação, no sentido de superar a dicotomia entre a formação dos/as pedagogos/as e dos demais licenciados, considerando a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

As diretrizes para o Curso de Pedagogia estão materializadas e reguladas a partir dos Parecer CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 3/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, e demarcam novas discussões a respeito da formação do profissional da educação no curso de Pedagogia. O documento foi criticado por parte dos acadêmicos, pois acredita-se terem sido encaminhadas ao curso diretrizes claramente correlatas com o Curso Normal Superior (SCHEIBE, 2007).

Libâneo (2006) é um dos estudiosos que defende que a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência, por ser a formação pedagógica o suporte, a base da docência, e não o inverso. Entretanto, enfatiza que a formação do profissional pedagogo/a pode desdobrar-se para a docência ou para outras especializações de atuação do ensino formal ou informal.

Pedagoga é toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

De acordo com Libâneo (2006), as diretrizes aprovadas encontram imprecisões, pois as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, particularmente entendidas como características dos especialistas em educação, estão integradas à função docente como

atribuições dos egressos do curso de Pedagogia. E, mesmo sem regular a formação dos especialistas, está admitida.

Com a leitura de Cruz (2012), foi possível entender essa imprecisão, que vem desde o Parecer inicial das DCNP, que apesar de aprovadas, foram reencaminhadas pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação para reexame da matéria e teve seu artigo 14 retificado. Passou-se, então, a assegurar a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB - administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Na versão final das DCNP, as habilitações entraram em regime de extinção (art.10), porém admitiu-se a formação dos demais profissionais da educação – no caso, pedagogos/as não docentes ou especialistas – a ser realizada em cursos de pós-graduação (art.14). Para Cruz (2012, p.158), fica evidente, nas DCNP, a seguinte ambiguidade: “[...] uma proposta de curso para formar essencialmente o/a pedagogo/a docente, com direito assegurado em lei de formar também o/a pedagogo/a não docente, sem que a base dessa formação esteja prevista.”.

De acordo com os artigos 4º e 5º das Diretrizes, alinha-se a formação no curso de Pedagogia, considerando, de maneira ampliada, a atividade docente com a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Ou seja, abre-se um horizonte de possibilidades para a formação e atuação profissional dos pedagogos (AGUIAR *et al.*, 2006).

A base do curso, de acordo com as DCNP (2006), se constitui pela docência, que teve seu conceito ampliado, envolvendo outras atividades além da sala de aula. Para Saviani (2007, p. 31), deve-se considerar “[...] a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades.”

Deve-se considerar a escola como o caminho a ser trilhado que conseguirá chegar a todos os destinos propostos pelas DCNP, inclusive “a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB” (SAVIANI, 2007 p.131). Assim, o egresso do curso de pedagogia deve sentir-se apto para atuação direta em outras atividades, como as expostas no parágrafo único do artigo 4º

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).

Em vista disto, é fundamental que haja uma unidade de formação no curso de Pedagogia, no que se refere a princípios e consequentes definições, necessários de serem desenvolvidos em todos os profissionais que trabalham com a educação como um todo. Pois outra questão levantada é sobre a docência e a gestão possuírem uma dimensão da atividade pedagógica, mas não significarem a mesma coisa.

Para Libâneo (2006), não há sustentação lógica, no parágrafo único do artigo 4º das DCNP: “[...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006) Para o autor, é necessário uma formação mais específica a partir do bacharelado, de forma a atender as demandas mais complexas de gestão e coordenação.

Na visão de Libâneo *et al.* (2006, p.92), as DCNP manifestam um reducionismo da Pedagogia e do exercício profissional, pois: “[...] em relação ao campo de atuação e setores profissionais cabe uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. Em boa parte, decorrentes dessas insuficiências de base.”.

Deste modo, a docência em uma perspectiva da prática pedagógica sintetizada nas práticas de ensino, gestão e pesquisa mostrou-se ambivalente, revelando o antagonismo histórico de posições sobre as características essenciais a formação do/a pedagogo/a. Pesquisa feita por Severo (2018), após 10 anos da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as DCNP, indicou que nos Projetos Pedagógicos de Cursos pesquisados a perspectiva conceitual ampliada da docência tem se associado a atividades pedagógicas de gestão e investigação diretamente relacionadas ao trabalho do professor em sala de aula, ou seja, deixa de lado a as especificidades dos espaços não escolares, pois se pensa o/a pedagogo/a como profissional da escola e não como profissional da pedagogia.

Aguiar *et al.* (2006) percebem que as visões controvertidas a respeito dessas concepções têm predominado no debate e são demonstradas nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso. Um dos principais desafios é uma formação mais abrangente.

[...] desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação

escolar e não-escolar. (AGUIAR *et al*, 2006, p.836).

Na pesquisa realizada por Cruz (2012), alguns entrevistados concordaram com o princípio da docência como base de formação do pedagogo/a, mas muitos destacam não ser suficiente, pois a formação do professor passa a representar o eixo central do curso, enquanto as demais atividades atinentes ao pedagogo/a são insuficientemente definidas. Há ainda o seguinte questionamento:

Tomar a docência como base significa fazer dela o início, o meio e o fim da formação do pedagogo? Pois, saem as habilitações, responsáveis por conferir ao pedagogo credenciais para a realização desse trabalho mais abrangente, e fica à docência, entendida não no sentido estrito da sala de aula, mas no sentido de íntima relação com o trabalho pedagógico em suas diferentes variações. (CRUZ, 2012, p. 160).

Os pedagogos entrevistados pela autora percebem nas diretrizes um esvaziamento do que é próprio da pedagogia. Nessa direção, a autora reforça o seu entendimento de que a docência deve ser entendida como um ponto de partida para o curso de pedagogia, pois “[...] a docência, dada sua natureza estritamente pedagógica, desencadeia outras frentes de trabalho pedagógico (gestão, formação, pesquisa, teorização sobre a educação etc.)” (CRUZ, 2012, p.161).

Na leitura de Oliveira (2010), ficou demonstrado que as diretrizes buscaram regulamentar a formação do pedagogo adequando à tendência crescente de os professores passarem a ocupar as funções antes designadas aos especialistas. A construção de uma identidade profissional que abre espaço para a aceitação de serem todos, inicialmente, docentes e de poderem se organizar de forma horizontal é uma questão que tem oposições.

No caso brasileiro, as diretrizes buscaram regulamentar a formação do pedagogo adequando-a à tendência crescente de os professores passarem a ocupar, por meio de escolha livre e direta de seus pares e da comunidade, as funções antes designadas aos especialistas e a capacitarem-se para uma organização mais flexível do trabalho escolar, exigente de elaboração coletiva (OLIVEIRA, 2010, p.31).

Notoriamente, no artigo 5º, item XII, identifica-se que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a “participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico”. Corroborando, Ferreira (2006) destaca que as DCNP atribuem a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais.

As propostas de reformulações curriculares do curso de pedagogia suportam posições conflituosas e tornam-se visíveis nas proposições das DCNP. Percebe-se que o papel do pedagogo se transformou e não se espera apenas a docência, pois há uma pluralidade de

saberes e fazeres e suas competências estão cada vez mais complexas.

Para Ferreira (2006), a atuação não se constitui em um processo de caráter técnico, pois também há o compromisso social arraigado a valores humanos que são públicos, democráticos, solidários e não devem refletir interesses individualistas.

Aguiar e Melo (2005) entendem que a qualidade da educação e da escola e a valorização dos profissionais da educação estão, intrinsecamente, vinculadas às políticas educacionais. Assim, as práticas educativas devem ser percebidas como prática social, nas quais a organização do trabalho pedagógico mais amplo é necessária à formação do profissional da educação.

No entanto, a docência em si não produz conhecimento pedagógico, assim como o tempo de serviço não se converte em saberes da experiência, pois é necessária a reflexão crítica sobre a ação. Franco (2008, p.122) enfatiza: “[...] um saber do saber fazer implica um sujeito que fala, observa, critica o uso de procedimentos da prática.”.

Macedo e Caetano (2017) entendem que é necessário refletir sobre o desenvolvimento de competências a partir da formação inicial, distanciando-se do tecnicismo, de forma a oferecer oportunidade ao futuro profissional de desenvolver com autonomia as competências fundamentais a sua situação profissional.

Em geral, essas leituras tornam possível entender que o pedagogo deve estar preparado para responder a todas as exigências da sua profissão, para que não se desenvolva um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade. A problemática identitária e sua superação constituem o ponto de referência para a investigação e produções acadêmicas. Por mais que seja um objeto inconcluso, ele é histórico e contribui para a compreensão do sujeito que a investiga e é por ele constituída.

Apesar de ser possível encontrar muitos artigos que falam sobre a identidade e currículo do curso de Pedagogia, principalmente relacionando-o às novas DCNP, há exíguos trabalhos que referenciam as atividades do/a pedagogo/a como Técnico-administrativo/a em Educação em uma instituição de educação superior. Quando pesquisado, encontram-se artigos cujos temas estão relacionados à docência no ensino superior. Porém, a partir das pesquisas referenciadas, foi possível construir uma reflexão inicial sobre a formação e prática laboral das interlocutoras desta pesquisa.

2.2. Os Trabalhos Apresentados nos Grupos de Trabalhos (8, 9 e 12) da ANPEd

Escolheu-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para realizar esta revisão, por tratar-se de uma entidade científica que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Suas reuniões e produções acadêmicas são importantes para o desenvolvimento da educação no Brasil e debates das questões científicas e políticas da área.

Para direcionar melhor esta investigação, analisou-se as publicações dos seguintes Grupos de Trabalhos (GT): GT 08 – Formação de professores, GT 09 – Trabalho e Educação e GT 12 – Currículo. Em um primeiro momento, na biblioteca virtual da ANPEd (anped.org.br), buscou-se trabalhos através dos títulos e das palavras-chave que contemplassem a temática. Em um segundo momento, para aqueles trabalhos em que os títulos contemplavam as informações desejadas, foi realizada a leitura dos resumos. E, ao final, a leitura integral dos trabalhos que abordavam os eixos desta pesquisa.

Percebeu-se um número inexpressivo de trabalhos com foco na formação de pedagogos que atuam na educação superior, demonstrando a necessidade de produções acadêmicas para essa atuação educacional. Em geral, as 13 produções catalogadas trataram das ambivalências das diretrizes curriculares para a formação do/a pedagogo/a, assim também observados nas publicações no *site* da *SciELO*.

Após o Quadro 3, que distribui os trabalhos catalogados por título, autores, ano e local de publicação, consta uma reflexão a respeito dos trabalhos lidos.

Quadro 3 - Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação – ANPEd

Ano	Local	Título	Autores
2005	Caxambu - MG GT8: Formação de Professores	A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes	ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de – UNICAMP BIAJONE, Jefferson – UNICAMP
2006	Caxambu - MG GT 8: Formação de Professores	Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais	CAMARGO, Arlete Maria M de. – UFPA
2007	Caxambu – MG GT 12: Currículo	A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates	NASCIMENTO, Débora Maria do-UERN ANDRADE, Maria Edgleuma de – UERN

2008	Caxambu - MG GT 8: Formação de Professores	O curso de pedagogia no brasil na visão de pedagogos primordiais	CRUZ, Giseli Barreto da - PUC-Rio
2009	Caxambu - MG GT 8: Formação de Professores	Formação dos profissionais da educação: a revista brasileira de política e administração da educação (RBPAE) e o compromisso da universidade	MAIA, Graziela Z. Abdian. – UNESP
2009	Caxambu – MG GT 9: Trabalho e Educação	As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho	TONÁCIO, Glória de Melo – UFRJ
2009	Caxambu – MG GT 9: Trabalho e Educação	A formação e o trabalho de professores: espaço da luta de classes	PEREIRA, Maria de F. Rodrigues - UTP PEIXOTO, Elza M. de Mendonça – UEL
2009	Caxambu – MG GT 12: Currículo	A construção sócio-histórica do currículo do curso de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas	FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da – UFRJ
2010	Caxambu - MG	O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo	Gonçalves, Luciana dos Santos – PUC-Campinas Azevedo, Heloísa Helena Oliveira de – PUC-Campinas
2011	Natal - RN	Não foram captados trabalhos	-----
2012	Porto de Galinhas - PE	Não foram captados trabalhos	-----
2013	Goiânia - GO GT8: Formação de Professores	Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente	SOUZA, Valdinei Costa – UnB
2013	Goiânia - GO GT 12: Currículo	Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente	OLIVEIRA, Veronica Borges de - UERJ/Proped
2015	Florianópolis/SC GT8: Formação de Professores	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	LOSS, Adriana Salete – UFFS
2015	Florianópolis/SC GT8: Formação de Professores	Perfil, formação e trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de ouro preto	LUCINDO, Nilzilene Imaculada – UFOP

Fonte: A autora (2019).

2.1.1. Reflexões sobre as produções relativas ao campo pesquisado

Gonçalves e Azevedo (2010) destacam que, ao analisar o percurso desde o primeiro curso até a formação que temos hoje, é possível identificar diferentes modelos de organização curricular e institucional. Esse processo nos ajuda a perceber o que está nas entrelinhas da própria legislação que define o curso de Pedagogia e que também dificulta o entendimento da identidade do pedagogo.

Nas palavras de Fonseca (2009, p. 3), “[...] o curso de Pedagogia, desde a sua criação em nível universitário em 1939, fomenta embates em torno de seus objetivos: formar cientistas, técnicos e/ou docentes.”. Embates relativos aos currículos do curso de Pedagogia estão longe de chegar a alguma conclusão, mas o prescrito vem auxiliando no entendimento do existente.

Cruz (2008) buscou levantar em sua pesquisa aspectos característicos do início do curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele sofridas. Constatou que o curso de Pedagogia deu continuidade implícita ao curso Normal, desde o início e em grande parte da sua trajetória curricular. Em sua entrevista com pedagogos, observou que muitos questionam a formação do especialista no âmbito da graduação, mas, paradoxalmente, estes demonstram que as habilitações colaboraram para a formação do pedagogo.

Tendo a identificação da docência como base formativa, ampliou-se o significado das atividades docentes, compreendendo a participação do egresso da pedagogia nas atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, além de ministrar aulas. Tal fato leva-nos a questionar sobre a extinção das habilitações e com quais condições um único curso será capaz de formar com qualidade um pedagogo para atuar em diversos campos escolares e não-escolares.

A pesquisa de Camargo (2006) relata o caso de o curso de Pedagogia estar vinculado às instituições privadas (em sua maioria) e com propostas curriculares diversificadas, uma possível consequência da indefinição das possibilidades formativas do curso. Evidencia-se ainda a dificuldade dos cursos de Pedagogia, no desenvolvimento do seu currículo, na tentativa de conciliar diferentes demandas de formação.

Já a pesquisa de Souza (2013) demonstra que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, não prioriza os conteúdos específicos da docência, seja sob o aspecto da regência ou da atuação em outros espaços educativos, assim o percebemos, apoiado em uma perspectiva de formação genérica do pedagogo.

Nascimento e Andrade (2007) desenvolvem um estudo a respeito da redefinição do perfil do profissional que pretende-se formar no referido curso de Pedagogia. Entendem que o processo de redefinição curricular está imbricado por uma rede de saberes diversos e as discussões sobre o currículo são complexas, conflitivas e multifacetadas. O debate acerca do currículo, da formação e da profissionalização mostra-se em uma realidade distante de um consenso a ser expresso em norma ou diretriz, considerando os saberes necessários à formação dos profissionais da educação.

Em relação a esses saberes, Almeida e Biajone (2005) compreendem ser um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formativas. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas que são definidas. Já os saberes curriculares são aqueles que associam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, os quais são definidos e selecionados pela instituição. Há também os saberes experienciais, que como o próprio nome sugere, se constituem pela experiência, incorporando as habilidades de um saber fazer e de um saber ser.

Deve-se pensar na formação para as singularidades, adequar os pedagogos às escolhas e não direcionando-os a um caminho exclusivo. Assim, com o propósito de compreender os contextos da instituição das DCNP, baseados em um capitalismo contemporâneo no qual as funções são acumulativas e flexíveis, Tonácio (2009, p. 7) aponta para uma realidade de “novas formas de trabalho (contratos temporários, terceirização, dentre outras) e de organização educacional (currículos, conteúdos e avaliação) no Brasil.”. E, portanto, evidencia ser necessário romper com a lógica da formação inicial e continuada ligada ao imediatismo.

Corroborando a ideia acima, Pereira e Peixoto (2009) constatarem que, seja de forma independente ou associada a outros temas, a formação dos profissionais da educação tem sido o foco de governantes, formuladores de políticas educacionais e que estes vêm se acomodando na lógica do capital. As autoras se colocam na defesa da superação do capitalismo a fim de defender outra formação e outra forma de trabalho que se caracterizem pelo caráter emancipatório rumo a um modo de produção baseado na apropriação comum dos meios de produção e dos bens socialmente produzidos.

Em análise de Maia (2009) sobre a trajetória do conhecimento constante nos Cadernos de Administração Escolar, em publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) desde 1961, estavam presentes as discussões sobre a formação dos profissionais da educação, especificamente, dos administradores escolares. Percebeu-se que, com o passar dos anos, solidificou-se a crítica ao sistema burocrático, que enfatiza a técnica acima de outros elementos importantes na pedagogia, nas quais autores diversos defenderam um sistema escolar mais autônomo e a construção coletiva de uma cultura profissional.

Assim sendo, as discussões das medidas tomadas pelo governo e suas orientações oficiais e dos movimentos dos profissionais no contraponto influenciam a identidade profissional e norteiam a formação do pedagogo. Para Oliveira (2013), a construção de uma base comum nacional nos currículos da formação pode fortalecer discursos que mantém a

fragmentação dos currículos e a hierarquização de saberes.

De acordo com a pesquisa de Lucindo (2015), faz-se necessário realizar um diagnóstico das demandas de formação dos pedagogos, planejando junto aos profissionais da educação uma agenda de formação que atenda às expectativas reais de sua prática, pois, de certa forma, ainda existe a fragmentação do currículo e dos componentes de formação do pedagogo que afeta a compreensão da identidade do profissional (ou das identidades profissionais) e sua prática.

Loss (2015) nos traz um conceito de autoformação no sentido de o sujeito ser o próprio pesquisador de sua realidade, em busca de identidade e reflexão de onde se está e para onde se quer ir. Ou seja, quando o sujeito toma consciência das suas necessidades, a sua formação concebe a reflexão de si em uma perspectiva de novas possibilidades. Para Loss (2015, p. 3), “[...] ao concebermos que o processo de formação pessoal, social e profissional se dá ao longo da vida, necessitamos vivenciar e fazer experiências nos espaços educativos com propostas de autoformação”.

Ao curso de Pedagogia foram, inicialmente, atribuídas habilitações como: orientação escolar, administração escolar, supervisão escolar, entre outras, que consolidavam uma formação específica aos técnicos em educação, acrescentando conhecimentos ao exercício não docente do profissional de pedagogia. Entretanto, durante as transições curriculares que sofreu o curso de Pedagogia, percebe-se que já não se admitia mais a fragmentação do mesmo, separando a teoria da prática, nem a formação do especialista em educação dissociada da formação docente.

A partir da crítica à fragmentação e a divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais de 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério - descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p. 21).

Depreende-se das leituras que as DCNP remetem à necessidade de refletir sobre os novos aspectos para a formação do pedagogo, para que o egresso se desenvolva a partir da base docente, e se sinta apto para atuar em qualquer outra área, diante de tantas possibilidades formativas e atuação profissional em campos educativos.

Logo, a LDB e as DCNP possibilitaram um currículo do curso de Pedagogia mais abrangente, que não apenas se fundamenta na docência das séries iniciais do ensino fundamental, mas que oportuniza espaço para as especificidades da educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O art. 64 da LDB, por exemplo, remete aos profissionais de educação, mais especificamente aos especialistas, os quais terão sua

formação em cursos de Pedagogia a serem realizados no nível de graduação ou de pós-graduação.

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

Assim, a formação profissional não finda, necessariamente, na formação recebida na graduação, mas pode ser desenvolvida por toda a carreira do/a pedagogo/a que se comprometa com a prática diferenciada, no seu ambiente de trabalho, através da formação continuada, por exemplo. Logo, há a necessidade de investigar a prática laboral em seus vários contextos, pois se percebe que existe uma diversificação das atividades educativas que não ficam limitadas ao espaço escolar e assim, a formação é a base importante para o desenvolvimento da identidade.

O curso ainda tem dificuldades de ampliar os horizontes profissionais de forma a comprometer-se com o social e não tão somente qualificar mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho. As propostas de um/a pedagogo/a generalista tornaram o currículo de certa forma mais flexível, possibilitando ao egresso a atuação em mais de uma etapa e modalidade de ensino, além de novos espaços de atuação profissional. Entretanto, essa amplitude dificulta as escolhas curriculares a serem feitas pelo curso de Pedagogia, tornando a formação muitas vezes superficial.

O desconhecimento das atividades realizadas pelos/as pedagogos/as pode resultar na desvalorização do/a profissional, cuja atribuição está fora do âmbito da sala de aula. Assim, mais estudos do que é o curso de Pedagogia e quais são as possibilidades laborais podem vir a contribuir à maior identificação do que é o/a profissional pedagogo/a e suas diversas e abrangentes áreas de atuação.

Embora a docência seja a base da estrutura curricular do curso de Pedagogia, sobre a qual é atribuída a caracterização do perfil profissional do/a pedagogo/a, deve-se valorizar a atuação deste/a profissional, reconhecendo suas diferentes funções dentro de uma instituição pública de ensino superior, identificando as condições e os locais em que suas práticas são necessárias a fim de demonstrar a importância deste trabalho pedagógico nas instituições formativas e na sociedade.

A exígua disponibilidade de trabalhos que apontem para a prática de pedagogos de carreira técnica na educação superior revela a indispensabilidade deste estudo sobre os profissionais que não realizam fundamentalmente a prática de educar, mas que dão suporte

pedagógico direto para os que fazem da docência o exercício do magistério e que desenvolvem atividades essenciais ao desenvolvimento da educação superior.

Portanto, torna-se significativo conhecer as trajetórias individuais, permitindo entender os motivos de se escolher a profissão de pedagogo/a, o que pensam os/as pedagogos/as sobre a profissão na prática, além de refletir a respeito das fragilidades da formação ou até mesmo verificar o interesse e a necessidade de formação continuada.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamenta-se a presente pesquisa nos conceitos de prática educativa, nos marcos regulatórios do curso de Pedagogia no Brasil e no currículo formativo a fim de compreender a identidade profissional do/a pedagogo/a atuante nos processos educativos de uma instituição de Ensino Superior e integrantes da Carreira dos Servidores Técnico-administrativos em Educação - TAE, na esfera pública federal.

3.1. Sobre a Educação e a Prática Pedagógica

Segundo Brandão (2007), não se trata de educação, mas de “Educações”. A visão preconcebida da educação em um espaço fisicamente limitado, onde o/a professor/a ensina e o/a estudante aprende, não é a única existente. A educação pode ser identificada em vários lugares nas sociedades, seja dentro de casa ou fora dela, em uma comunidade específica, na escola, ou no próprio ambiente de trabalho.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Para Saviani (2007), era nas sociedades mais primitivas, identificadas pela forma coletivista de produção da existência humana, que a educação se fundava em uma atividade espontânea. Assim, a educação também confluía com a ação do trabalho de se adaptar à natureza, ou seja, a educação é uma ação sobre a natureza humana.

Os homens se educavam e educavam as outras gerações no intuito de manter a sua existência e transformação da natureza. Assim, a compreensão das sociedades também está intrínseca na educação, como apontam Gauthier e Tardif (2010):

No entanto, não se pode compreender o ser humano sem falar em educação. A Educação é característico da existência da sociedade e inerente a experiência humana. A origem da educação é, pois, contemporânea do aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, em suma do nascimento do ser social, da humanidade. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 43).

A educação coincide com a origem do homem desde quando os seres humanos repassavam os conhecimentos aos seus pares para a sobrevivência na natureza. Essa educação, ao se desenvolver de forma intencional, vai se constituindo como um processo educativo mais complexo e saberes específicos vão se estabelecendo (SAVIANI, 2015).

A educação se modificou e a escola surgiu quando a sociedade começou a se dividir em classes sociais e com o advento daquelas que não trabalhavam e que dependiam do trabalho de outros. Apenas aqueles que não trabalhavam podiam frequentar as escolas; já a classe trabalhadora se educava no próprio ambiente de trabalho, em um aprender com a prática e a realidade (aprender fazendo). “Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos”. (SAVIANI, 2015, p.155).

É a partir da necessidade de disseminar os saberes que surge a prática pedagógica, tornando-se, conseqüentemente, um processo de comunicação e interação entre os sujeitos. Por conseguinte, o processo educacional ocorre na ação cotidiana, de forma informal, junto aos valores da sociedade e nas inter-relações das pessoas e dos grupos. Já a educação formal se desenvolve de forma institucionalizada, na qual a escola se torna espaço principal para esse processo.

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. (SAVIANI, 2007, p. 156).

Segundo Ghiraldelli (2006), a palavra Pedagogia tem origem etimológica na Grécia antiga, em *paidagogos*, assim, inicialmente, composto por *paidos* (“criança”) e *gogía* (“conduzir” ou “acompanhar”). Ou seja, o pedagogo era a pessoa que conduzia a criança ao caminho da escola, função essa que era desempenhada por um escravo.

Na visão de Aranha (2006), um pouco de história da origem do termo, “A palavra *paidagogos* nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança, com o tempo o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação.” (p. 67) No entanto, a proposta de uma educação pública leiga, gratuita e obrigatória começa a ter indícios a partir do século XVIII, sendo concretizada nos séculos XIX e XX, e segundo Aranha (2006):

[...] a ampliação do leque dos sujeitos educativos, que desde a Antiguidade se restringia à criança do sexo masculino. Agora, também se coloca ênfase na educação anterior às primeiras letras (o "jardim de infância"), na educação da mulher (emancipada de sua condição subalterna), do deficiente (físico e mental, visando a sua integração social), das etnias até então excluídas (pelo reconhecimento da importância do diálogo com o diferente). [...] De maneira geral, as propostas educacionais do século XIX reafirmaram, no século XX, a necessidade da escola pública, gratuita e obrigatória. Esta exigência tornou-se mais premente devido ao crescimento das indústrias e à explosão demográfica. (ARANHA, 2006, p.423).

A pedagogia vem se transformando ao longo do tempo, ultrapassando os limites e superando as fronteiras profissionais ao delinear sua função dentro de uma ciência da educação.

O que é pedagogia? A modernidade reconstrói o termo na medida em que o associa à utopia educacional, à ciência da educação e à filosofia da educação, deixando no passado as conotações ligadas às ideias de “condução da criança” e de “preceptorado”, mais afinadas com sua origem. (GHIRALDELLI, 2006, p.39).

Portanto, a educação e a pedagogia não possuem os mesmos significados, mas estão extremamente ligadas e se constituem, historicamente, constructos culturais importantes para a transformação da vida. Saviani (2007) nos alerta que nem toda teoria da educação é pedagogia, pois não há um alicerce pedagógico quando as teorias não objetivam e orientam a atividade educativa: “Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa”. (SAVIANI, 2007, p.102).

A Pedagogia se constrói mediada por reflexões sobre o fenômeno e as práticas educativas. Para Libâneo (2001), a Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação e de sua prática integrante na vida em sociedade. Logo, a Pedagogia, ao se fortificar como ciência, também se torna mais ampla e plural. Do mesmo modo, o profissional da educação que se modificou (e se modifica) com o intuito de atender às demandas da sociedade. Para esse fim, torna-se “necessário um novo saber pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução”. (CAMBI, 1999, p. 596).

Para Franco (2015, p.605), “[...] as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”. Por conseguinte, também se organizam, previamente, e de forma intencional, tomando decisões de rupturas e de conservação.

As pedagogias críticas intencionam desenvolver a consciência da sociedade em reconhecer as tendências autoritárias. “Essa corrente teórica visa de modo geral, expor como se manifestam as relações de poder e desigualdade econômica, social e política em suas complexidades, bem como problematizá-las em espaços educacionais formais e não-formais”. (VICENTINI *et al*, 2015, p. 36).

As pedagogias que, de certa forma, ocultam o seu posicionamento, podem ser autoritárias e coercitivas. Para Gadotti (2012, p. 3), não se constrói uma pedagogia sem um direcionamento político: “[...] todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e

educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas”.

Na perspectiva de ciência da educação, Libâneo (2001, p. 6) define a Pedagogia como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” Assim, com a educação em todos os lugares e a todo o tempo, é necessário estabelecer uma formação que esclareça o profissional acerca da importância de seu papel na sociedade, principalmente nos lugares onde a desigualdade social se sobressai, em que se pode fazer um trabalho construtivo e conscientizador.

3.2. Traços da Trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil

De acordo com Saviani (2012), as ideias pedagógicas se encarnam no movimento real da educação e assim concebem a própria substância da prática educativa. Logo, as escolhas e os fenômenos que levaram à constituição do curso de Pedagogia refletem, até hoje, na nossa cultura profissional. Desde o estabelecimento do Curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), ocorrem embates identitários marcados pela formação de professores e técnicos em educação, bacharéis ou licenciados, generalistas ou especialistas.

Para compreender melhor todo o contexto formativo do pedagogo, é necessária a apreensão dos principais marcos legais que regulamentaram o curso de Pedagogia no Brasil, tais como o Decreto-Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969; a Lei 9.394 de 1996; Resolução CNE/CP nº 1/2006; e Resolução CNE/CP n. 02/2015.

Ao olhar para a história do curso, observo que cada uma dessas modificações sofridas colaborou para o surgimento e a manutenção de dicotomias que, historicamente, circundaram o curso de Pedagogia. A cada parecer e normas legais instituídas foram suscitadas dúvidas que colocavam em evidência a sua fragilidade em relação a: identidade, finalidade, formação oferecida e campo de atuação do pedagogo [...]. (LUCINDO, 2015, p.41).

Com a promulgação do Decreto-lei nº 1.190/39, o curso de Pedagogia, no Brasil, foi incorporado junto à organização das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras. O curso formava tanto bacharéis quanto licenciados em um esquema conhecido como “3+1”, ou seja, primeiramente, formava-se em três anos o bacharel, e após um ano, o licenciado com a disciplina de Didática.

No Decreto-Lei nº 1.190/1939, a exigência do diploma de bacharel em pedagogia visava a preencher os cargos de técnicos de Educação do então Ministério da Educação e

Saúde.

A criação do curso de pedagogia, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, evidencia que os legisladores distinguiam o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência. (SOKOLOSKI, 2013, p 85).

Demonstrado, especificamente, no Decreto Lei nº 1.190 em seu art. 51, alínea c:

CAPITULO VIII

Das regalias conferidas pelos diplomas. Art. 51 — A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido: c) para preenchimento, dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, do diploma de bacharel em pedagogia. (BRASIL,1939).

Porém, quando licenciado, o pedagogo poderia lecionar nas escolas normais, ou seja, em escolas incumbidas pela formação de professores primários, em estabelecimentos administrados pelos poderes públicos ou entidades particulares, ou no preenchimento dos cargos ou das funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da pedagogia. Determinado em seu art. 51, alínea a e b:

CAPITULO VIII

Das regalias conferidas pelos diplomas Art. 51 — A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido: a) para preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimentos administrativos pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; b) para preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada. (BRASIL,1939).

O curso de Pedagogia, nessa estrutura, passou por disputas e fragilidades na concepção identitária e na natureza da função do profissional na sociedade. Contudo, segundo Machado (2016, p. 299), tal modelo ainda é influente na formação do profissional da educação: “[...] este modelo sofreu durante o século XX uma série de alterações, mas a tendência de ter como fundamento uma ampla formação na área específica e concentrar as disciplinas pedagógicas no final do curso encontra-se, ainda hoje, em muitos currículos de licenciatura.”.

No contexto de um currículo pleno e fechado do Curso de Pedagogia, Saviani (2007, p.118) nos questiona sobre: “Quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em Pedagogia poderia lecionar que matérias?”.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024/61, manteve-se a estrutura do curso de Pedagogia, no esquema "3+1", porém no

ano de 1962, o curso, por meio da aprovação do parecer CFE 251/62, passou por uma reformulação.

O parecer de autoria do Conselheiro Valnir Chagas estabeleceu a extinção do esquema 3+1, um novo currículo mínimo e nova duração para o curso, no entanto perdurando a dualidade entre bacharelado e licenciatura. Ainda sobre o parecer:

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do Curso de Pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor. (SAVIANI, 2007, p. 119).

Com a Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540/68, o curso foi integrado à Faculdade de Educação, e no ano de 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, foi abolida a distinção entre bacharéis e licenciados, criando as habilitações técnicas para os trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso ficou segmentado de maneira distinta, pois de um lado havia as disciplinas dos chamados fundamentos da educação, e de outro, as disciplinas das habilitações específicas, tornando-se um curso de formação de “especialistas”.

O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.224).

Tais habilitações introduziram uma nova concepção do profissional, que era habilitado para trabalhar com as áreas administrativas do especialista em educação, com a possibilidade de concorrer às vagas do Estado. Além disso, a disciplina Didática tornou-se obrigatória, como aponta Sokolowski:

Como decorrência da reforma universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer CFE nº 252/69 fixando mínimos de conteúdo e duração dos cursos de pedagogia. O Parecer do CFE aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, determinando que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das

habilitações, os especialistas também seriam licenciados. (SOKOLOSKI, 2013, p. 87).

A década de 1970 refletiu a situação do Regime Militar no Brasil e o ensino pautado para a formação para o mercado de trabalho, como explica Furlan (2013) acerca da realidade educacional que

[...] foi extrema, durante o período, sua pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente. Desse modo, o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico”. A educação primava pela eficiência e produtividade, tendo como objetivo preparar o aluno para um mundo regulado pelo mercado do trabalho. (FURLAN, 2013, p.7).

Nessa década, questionou-se o papel do currículo do curso de Pedagogia, pois mesmo com as habilitações possibilitando outros campos de atuação, o currículo também tornou-se disperso. Essa fragmentação do trabalho pedagógico do mesmo modo dividiu e despertou opiniões, como aponta Coelho (1987):

A partir do final da década de 70, quando a sociedade começa a discutir com mais ênfase, clareza e sistematização a questão do autoritarismo, da democracia, da participação e, portanto, da necessidade de não deixar o Estado agir livremente em todos os setores, sem que a chamada sociedade civil reaja, começam a aparecer grupos de educadores interessados em pensar essas questões mais gerais e participar da discussão e definição dos rumos das universidades, do ensino de 1º e 2º graus e do curso de Pedagogia. (COELHO, 1987, p.11).

Em uma movimentação para a reformulação do curso que cresceu, principalmente, nos anos 1980, com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope —, que vem, desde então, se dedicando à temática da formação dos profissionais da educação e buscando contribuir para a definição de princípios norteadores, para as reformulações curriculares e desenvolvendo debates e estudos em relação às políticas públicas para a área e defendendo a docência como base, conforme aponta Cruz (2012):

O curso, no âmbito das discussões sobre a formação de professores e demais profissionais de educação, foi alvo de incontáveis críticas, fazendo crescer o movimento em torno da reformulação de seu currículo. [...] Uma ideia, em especial, ganhou fôlego no debate travado, principalmente pela posição das entidades e associações de docentes: a docência como base da identidade nacional de todo educador. (CRUZ, 2012, p. 157).

As mudanças inspiradas nos anos 1980 provocavam uma reformulação, não só no curso de Pedagogia, mas mobilizaram também uma nova proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Na década de 90, a implantação da nova política do campo

educacional igualmente foi influenciada por políticas neoliberais induzidas, principalmente, pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). De acordo com Sokolowski (2013, p. 88), “A educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico”.

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e da entrada em vigor da Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, observa-se um movimento, na década de 90, em prol da legislação educacional nacional a partir de disposições legais, que almejava a melhoria da qualidade do ensino em todo o país, bem como a valorização dos profissionais da educação.

Com a promulgação da LDB, definiu-se os profissionais da educação a partir do Art. 61, no qual considerou-se: “[...] profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

O inciso I do artigo 61 aceita a habilitação de professores que cursaram o ensino médio. Mas, para que seja aceito, o ensino médio deve ser aquele chamado Normal ou Magistério. Entretanto, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até o ano de 2020.

A LDB mantém as habilitações no seu artigo 64 em que, a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]”.

E também introduziu os Institutos Superiores de Educação como um dos locais possíveis, além das universidades, à formação de professores para atuar na educação básica. No entanto, em seu artigo 63, inciso I, inclui entre as atribuições destes institutos a manutenção do curso normal superior para a formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, reativando a discussão sobre a necessidade da Pedagogia.

Em 1998, a Anfope, em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, que ratificava a Universidade como espaço privilegiado da formação desses profissionais:

[...] reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de

repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 1998).

Portanto, a partir da Lei 9.394/1996 e das críticas relacionados à formação do/a pedagogo/a, outros dispositivos legais foram homologados, tal como a Resolução CNE/CP nº 1, de 10/4/2006, que fundamentou as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Com a aprovação das DCNP, em 2006, extinguiu-se essa possibilidade formativa do especialista na graduação e o curso de Pedagogia passou a ser mais generalista e ao mesmo tempo com foco na formação docente, formando um educador em sentido amplo.

Os profissionais da educação que tinham o interesse no estudo das habilitações para administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e para a educação básica passaram a ter sua formação de forma diluída, nos cursos de graduação em pedagogia, ou mais específica, em cursos de formação em nível de pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

A partir das DCNP, os cursos de Pedagogia foram orientados para um perfil de egresso conforme indica o Artigo 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. (BRASIL, 2006, p. 2).

Definiu-se o papel do/a pedagogo/a como um/a profissional que tem a docência como base de sua formação, mas que possui um campo de atuação ampliado e esperado em diversos contextos educacionais, como nas atividades de pesquisa e gestão e em outros espaços que demandem ação pedagógica, seja um ambiente escolar ou não escolar.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (AGUIAR *et al.*, 2006, p.832).

Por conseguinte, não se espera de um/a pedagogo/a que não faça pesquisas, que não conheça as teorias e que seja um/a mero/a executor/a, tampouco um/a pedagogo/a que só teorize e que não converse com a prática educacional. Para Libâneo (2001), o curso de Pedagogia forma o seguinte profissional:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Os/as pedagogos/as são categorizados/as em três grupos, de acordo com Libâneo (2001), para quem há os pedagogos *lato sensu*, os pedagogos *stricto sensu* e os pedagogos ocasionais, diferenciando-os da seguinte forma:

1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes. (LIBÂNEO, 2001, p. 09).

Para esta pesquisa, leva-se em conta o/a pedagogo/a que não desenvolve precipuamente a docência, mas que, em sua prática, há processos diretamente ligados às diversas manifestações educativas e necessita de formação crítica e comprometida com a prática educativa democrática e de qualidade, voltada para o enfrentamento teórico e metodológico dos problemas que alcançam a educação brasileira em diferentes contextos.

3.3. O Currículo e a Formação de Pedagogo/as

Um currículo voltado para a formação de pedagogos/as não pode ignorar os diversos saberes que são demandados pela prática laboral. Para Moreira (2013), a questão do currículo corresponde às matérias de conhecimento e de identidade, uma vez que se busca entender a inclusão ou exclusão dos conhecimentos, além de quem é beneficiado ou desfavorecido pelas escolhas curriculares. A partir do referido autor, entende-se que o currículo se configura como um campo de disputas diversas.

Entende-se que os currículos dos cursos, em qualquer nível ou modalidade, incidem sobre o domínio da informação e dos conhecimentos necessários para que os sujeitos da aprendizagem possam exercer função ativa na sociedade, assim apontam Almeida e Silva (2014):

[...] o currículo legitima o conhecimento, indicando o que é validado e como é

visto na sociedade. Portanto, cada grupo disputa seu lugar no currículo e a forma como é referenciado, e são nas políticas curriculares que se apresentam o arcabouço no qual as decisões são tomadas, sendo assim um espaço de disputa e embates de interesses em diversos contextos, havendo uma tensão complexa, dinâmica, conflituosa e híbrida. (ALMEIDA;SILVA, 2014, p.1445).

À vista disso, esta pesquisa terá como base a teoria crítica do currículo, que se posiciona de forma a indagar os elementos dominantes do conhecimento, relacionando às questões de poder:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T.T. 2003, p. 150).

A teoria crítica não enfatiza “como se faz” e “o que” deve ser ensinado, mas acrescenta à organização curricular o “para quê?” e o “para quem?”. (SILVA, T.T. 2003). Desta forma, devem ser considerados os contextos social e econômico ao qual o currículo se relaciona e os interesses que os grupos dominantes ensejam.

Assim como ocorreu no passado mais primitivo da civilização ocidental, analisando a educação dos dias atuais, percebe-se que as políticas que se materializam no currículo, à luz da teoria crítica, apresentam relações existentes entre o saber, a identidade e o poder.

Essa compreensão de currículo como instrumento político que expressa poder, explica que este tanto pode contribuir para a reprodução da exclusão social, como para a redução dessa relação, na medida em que o conhecimento nele sistematizado é produto de várias dinâmicas sociais, culturais, históricas e constitui-se a partir das relações desenvolvidas pelo homem nos diversos espaços de sua existência. (ALBUQUERQUE, 2004, p.177).

De acordo com Lemos (2016), ao se falar de políticas curriculares, não há como separar a fase de produção da implementação, nem entre aqueles que pensam, nem tampouco entre aqueles que executam. As políticas não são lineares e o currículo da formação no curso de Pedagogia, por sua feita “[...] é elemento ativo de um processo político complexo, interativo e multifacetado”. (LEMOS, 2016, p. 28).

Ao analisar uma política curricular, é possível entender o seu movimento em diversos contextos e a forma que se estabelece ao longo do tempo. Portanto, depreende-se, no caso do curso de Pedagogia, um histórico diante de políticas educacionais, elaboração de textos legais e diretrizes curriculares que foram influenciadas por diversos grupos de interesse pela educação (associações, movimentos sociais, órgãos do governo, pedagogos/as, entre outros/as), assim como pelo contexto da própria prática, na qual cada instituição de nível superior teve abertura ou obstáculos para desenvolver o normatizado, dando início

também a um possível currículo oculto.

Ao se constituir um currículo oculto, ou seja, aquele que não faz parte do currículo oficial explícito, o curso assume atitudes, comportamentos e valores que orientam as aprendizagens, conforme a conveniência e os desejos de parte da sociedade. Segundo Silva, T.T (2003, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Ocorre uma tensão entre as normativas versus a materialidade dos curso de Pedagogia visto que existem críticas feitas à formação de pedagogos especialistas por fragmentar os saberes e críticas para a formação de um pedagogo generalista com um perfil de formação aligeirado. Por vezes, evidencia-se um currículo insuficiente, pois não consegue englobar todas as contribuições teóricas e práticas à docência, quanto mais às diversas especializações, antes oferecidas como habilitações. Soma-se a isso o fato de que a atuação do/a pedagogo/a na educação superior não ganhou proeminência, seja nas normativas, seja na produção intelectual no campo educacional.

As atividades educacionais têm se ampliado cada vez mais diante das transformações da sociedade, logo, exige-se do profissional da educação sua atuação em diferentes contextos, requerendo um currículo e uma formação com conhecimentos especializados e coerentes com as demandas atuais das pessoas e da sociedade. Segundo Delgado (2015, p. 25), a formação desse/a profissional vai ao encontro dos interesses econômicos de uma política neoliberal, na qual “certificar vale mais do que formar”.

Após concluir o curso superior, o/a pedagogo/a é desafiado/a a se legitimar como profissional detentor/a de um repertório de conhecimentos específicos para atuar na área de educação, capaz de atender não somente às exigências legais, mas de trilhar novos caminhos permeados por diversas possibilidades.

Percebe-se que, mesmo com a aprovação das DCNP em 2006, ainda não há uma harmonia de entendimentos sobre a formação do/a profissional da pedagogia. Apesar da autonomia das universidades em elaborarem os seus planos curriculares, as orientações curriculares por vezes são extensas e fragmentadas, tentando responder às múltiplas definições e aos campos de atuação.

É difícil crer que um curso de 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. (LIBÂNEO, 2006, p. 12).

Gatti (2010) também reflete sobre a complexidade curricular para o curso de Pedagogia, questiona as limitações impostas em função do tempo de duração do curso e de sua carga horária, levando em consideração o que ele deverá propiciar.

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar [...]. (GATTI, 2010, p. 1358).

O currículo de Pedagogia deve voltar-se para uma formação mais integral possível, que não inclui a relação conteudista por si só, mas permeado de conhecimentos necessários para que o pedagogo tenha condições de desenvolver a sua prática, em uma leitura crítica da realidade e não apenas pelo espontaneísmo. Saviani (2010) aprofunda-se nestes conceitos colocados por meio da dualidade teoria *versus* prática, porém, estes são conceitos que devem ser tomados como ponto de referência da formação.

A teoria é o esforço em compreender a prática e, ao compreendê-la, torná-la mais eficaz. A prática sem teoria degenera em ativismo resulta uma atividade cega, desorientada: a prática necessita da teoria. E a teoria sem a prática degenera em verbalismo. A razão de ser da teoria é a própria prática; a teoria só faz sentido na medida em que ela procura elucidar a prática, procura responder às questões postas pela prática, procura explicar, equacionar os problemas que a prática levanta. (SAVIANI, 2010, p. 219).

A história do curso evidencia a tendência de separação e fragmentação teórico-prática, e os movimentos de educadores no Brasil, como a Anfope, desde 1990 percebem a necessidade de articulação do currículo com a realidade a fim de superar a estrutura propedêutica dos cursos. Assim sendo, um dos seus princípios para a formação dos educadores é: “[...] a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação”. (ANFOPE, 2012).

Rocha (2014) verificou que muitas instituições de ensino superior se pautam em habilidades generalistas e num currículo fragmentado, tendo como consequência uma formação fragilizada. Deste modo, frisa-se a importância dos estudos que tencionam a formação para docência e as dificuldades para consolidar a identidade do/a pedagogo/a que, além da docência, tem outras funções.

Libâneo (2010) considera que o trabalho pedagógico deve ser visto em toda a sua especificidade e não inserido apenas dentro do exercício da docência. Na concepção do

autor, difere-se um pedagogo docente de um pedagogo especialista, possibilitando a atuação em diferentes áreas que envolvam a educação: “[...] Ou seja, o curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo” (LIBÂNEO, 2010, p. 45).

Assim como Libâneo (2010), Pimenta (2006, p. 76) defende a necessidade do pedagogo especialista para atuar nos “[...] sistemas escolares, movimentos sociais, organizações comunitárias, empresas, sindicatos, áreas de saúde, instituições culturais.”. Para a autora, é necessária a presença desse profissional nas diversas instâncias sociais, além da esfera escolar, e em todo o local em que houver a intencionalidade educativa.

Para Libâneo, Franco e Pimenta (2007), o curso de Pedagogia, bacharelado, se destinaria à formação daquele profissional da educação não docente:

Em face desse posicionamento, entendemos que a formação dos profissionais para atuar na educação básica e em outras instâncias de prática educativa deverá ser feita nas faculdades/centros de educação, que oferecerão curso de bacharelado em Pedagogia e curso de formação de professores. Compreendemos, que o objeto da legislação em pauta não poderia ter sido o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de graduação em Pedagogia, que se destina à formação de profissionais de educação não docentes, voltado para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares. (LIBÂNEO; FRANCO; PIMENTA, 2007, p. 93).

Entretanto, o Parecer nº 3/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que aprovou o projeto de resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia apresenta sua concepção da clara divisão entre bacharelado e licenciatura: “A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas [...]” (BRASIL, 2005, p. 03).

Não obstante das críticas curriculares e disputas formativas dos pedagogos, é necessário levar em conta a importância dada à docência nas DCNP, pois a aceitação da escola como referente contribui para a ampliação da atuação do pedagogo em relação à educação como um todo, seja ela formal ou informal, escolar ou não escolar.

Durante décadas vem-se discutindo e tensionando debates sobre a ambiguidade do curso em formar pedagogos com ênfase na docência e também especialistas, ou seja, “técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho”. (SAVIANI, 2012, p. 44).

A ANFOPE apoia-se no histórico da pedagogia para afirmar a base docente no curso.

Enfatizar o exercício da docência justifica-se por todo o contexto histórico, mas ela não limita as possibilidades.

Autoras que fazem parte da Anfope, a exemplo de Scheibe (2006) e Brzezinski (2011), defendem a ênfase na docência em sentido ampliado, uma postura que parece interessante e flexível. Corroborando com essa concepção, Coelho (1998) do mesmo modo defende a formação para a humanização do homem das instituições e da sociedade, ou seja, uma formação responsável e não meramente técnica.

Confundir formação profissional com preparação do estudante para o desempenho de determinadas atividades é empobrecê-lo e assumir o caminho que, no curto e, sobretudo, no médio e longo prazo, limita as possibilidades de colocação no mercado de trabalho, o que é perigoso e irresponsável para com as pessoas e a própria sociedade. Pelo contrário, a formação profissional deve ser aberta, inserida numa formação mais ampla, flexível, crítica, rigorosa, solidariamente fundada e voltada para o cultivo do raciocínio, da autonomia, da criatividade, da comunicação e da capacidade de identificar problemas e produzir alternativa para superá-los. (COELHO, 1998, p.10).

A concepção de pedagogia nas diretrizes curriculares do curso, no Brasil, abarca tanto a atividade escolar em que o/a pedagogo/a atua diretamente nas ações das práticas da sala de aula, quanto nas demais práticas pedagógicas, dentro e fora da escola, como a gestão e a pesquisa. Porém, as diversas visões e tensionamentos sobre a educação e o campo de atuação da pedagogia são ainda pauta de discussões.

Segundo Libâneo (2007), muitas das proposições apresentadas para as DCNP vinculam-se à visão da Anfope:

(...) a resolução mantém as posições tradicionalmente defendidas pela ANFOPE, que sacrificam a pedagogia como campo científico e campo profissional. A resolução dispõe em seus artigos 2º e 4º que o curso de Pedagogia é um curso de formação inicial de professores para exercer funções de magistério. (...) Além disso, estabelece, absurdamente, que são também professores todos os profissionais que atuam na gestão e organização de sistemas de ensino, na coordenação, na elaboração e execução de projetos, na avaliação de sistemas, na pesquisa e difusão científica. (LIBÂNEO, 2007, p. 30).

Para Triches e Evangelista (2008, p. 13), “Certamente a Anfope e apoiadores tem forte presença na Resolução CNE nº 1/2006, concretizada particularmente na assunção da docência como base da formação do Licenciado em Pedagogia”. Ou seja, as DCNP levaram em consideração o sentido de docência da Anfope. Portanto, o pedagogo necessita de uma formação compatível com tantas funções e responsabilidades intrínsecas do processo educativo.

Borges (2012) reforça o entendimento de que se o curso de Pedagogia deixar de referenciar a escola nos seus currículos, corre-se o risco de formarmos pedagogos que terão

dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho. Além do desafio de muitos, que ao encontrarem emprego fora das salas de aula, lidam com um sentimento de insegurança e buscam cursos complementares para desenvolver suas atividades, ou que, infelizmente, exercem funções adversas à própria formação.

Partilhamos a ideia de que quanto mais possibilidades de trabalhos abrirem para atuação profissional do pedagogo melhor será para a profissão e para a sociedade de modo geral. Todavia, desconfiamos da eficiência da formação inicial do pedagogo que dispense a formação escolar capaz de preparar o pedagogo para atuar dentro e fora de sala de aula. (BORGES, 2012, p.123).

Contudo, independente da formação do pedagogo ser anterior ou posterior à homologação da Resolução do CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, deve-se destacar o/a pedagogo/a como profissional com conhecimentos específicos de função política, pedagógica e social, que pode colaborar com a melhoria da qualidade das instituições educativas.

Para Pimenta (1999, p. 29), “a formação é na verdade autoformação”, uma vez que se reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos laborais. É nesse confronto que se reflete sobre a prática, que se constituem os saberes necessários. Afinal, cada sujeito vai, a partir de suas experiências, buscar qualificar suas aprendizagens.

Neste contexto, o currículo tem vida no espaço formativo e os seus praticantes atribuem-lhe significados e sentidos particulares. Sacristán enfatiza que:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

As DCNP não limitam o campo de atuação do pedagogo e sim evidenciam outras oportunidades. Embora o referido documento estabeleça, para o curso, orientações gerais, não é possível estabelecer padrões, nem colocar o currículo de pedagogia dentro de parâmetros rígidos e uniformes.

Na concepção de Pimenta (2006), a formação deve ser pensada como algo constante, ou seja, não finalizada na formação inicial. Os nossos saberes são restabelecidos aos nos confrontarmos com as experiências práticas vivenciadas nos contextos educativos, dando continuidade em um processo “autoformativo”.

Para Silva, J.A (2013), o perfil do pedagogo, incluindo suas competências, atitudes e habilidades, exige uma formação teórica capaz de contemplar a diversidade de

conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso, conforme também estabelecem as DCNP. Assim, as dificuldades de transcender a teoria para a prática, de maneira igual, constituem um profissional.

Entende-se que não há como formar um pedagogo com características restritivas e padronizadas, pois o currículo nunca dará conta de absorver todas as demandas exigidas e nem tampouco resolver todos os impasses a respeito de sua identidade ou de suas identidades. Portanto, o contexto da formação continuada se faz necessário tendo como ponto de partida as necessidades reais do espaço educativo no qual o pedagogo se encontra.

Neste sentido, a formação continuada tem destaque pela Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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. Tal resolução é um avanço importante de articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior. O Artigo 1º, parágrafo 2º das DCNs estabelece que:

Art. 1º[...] § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015b).

As DCNs orientam o processo de formação continuada de forma a promover a atualização e o desenvolvimento profissional, conforme exposto em seu Artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015b).

Dourado (2015) enaltece que:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o

exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. (DOURADO, 2015, p. 312).

Por mais que as DCNs vislumbrem a questão da formação continuada para o magistério, este autor enfatiza a globalidade em outras atividades de produção de conhecimento e gestão, uma vez que as atividades do magistério também abrangem:

[...] o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (DOURADO, 2015, p. 308).

Entende-se que a formação é um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos/as pedagogos/as e se constituem como desafio para as políticas educacionais direcionadas aos licenciados, a fim de viabilizar a ação pedagógica com qualidade no trabalho e nos processos educativos.

As normas que regulamentam a formação desse/dessa profissional não são apenas uma discussão acadêmica visto que o contexto social reflete a demanda por este/esta trabalhador/a em diversos setores laborais em que se desenvolvem ações de natureza pedagógica e repercute em políticas públicas que implicam interesses diversos.

Atualmente, há uma proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (DCNS) elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. Diante do parecer que pressupõe que as DCN precisam ser revistas e atualizadas devido à implantação da BNCC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd se posicionou desfavorável à reformulação em andamento:

[...] indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. (ANPEd, 2019, p.1)

Dadas a abrangência e a complexidade da educação, percebe-se as disputas de concepções, políticas e currículos a serem definidos. Conseqüentemente, o debate coletivo sobre a consolidação das normas curriculares nacionais para a formação de profissionais que atuam na educação é indispensável para o desenvolvimento de um projeto nacional da educação brasileira, em todos os seus níveis e suas modalidades.

As discussões específicas acerca do currículo do curso de Pedagogia estão intimamente envolvidas com a construção de identidades profissionais, visto que o currículo não é imparcial, ele reflete as concepções de mundo, de cultura e de sociedade, influenciado também pelo tempo e espaço em que o sujeito se encontra. Segundo Silva, T.T (2005), o currículo tem significados que vão além do que as teorias tradicionais pressupõem: " O currículo é documento de identidade" (p.150); o currículo aponta elementos da profissionalidade.

3.4. Identidade Profissional do/a Pedagogo/a

Responder à pergunta: "Quem é você?" não deve ser algo tão simples quanto parece. Muitas vezes, buscamos a compreensão total dos "universos" que são as pessoas. E, assim, tentamos entendê-las por intermédio de gestos, palavras que supõem "qualquer semelhança", conforme observada na poesia de Fernando Pessoa¹

Como é por dentro outra pessoa
 Quem é que o saberá sonhar?
 A alma de outrem é outro universo
 Com que não há comunicação possível,
 Com que não há verdadeiro entendimento.
 Nada sabemos da alma
 Senão da nossa;
 As dos outros são olhares,
 São gestos, são palavras,
 Com a suposição de qualquer semelhança
 No fundo.

Dubar (2006), em sua obra "*A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*", refere-se à *identidade pessoal*, como um processo: "[...] é uma história, uma aventura e nada permite fixá-la num momento qualquer da biografia de cada um de nós" (p. 210). Já a *Identidade profissional*, para o autor, constitui "[...] não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação" (DUBAR, 2006, p. 114).

Este autor identifica a socialização como incorporação do *habitus*, ou seja, a cultura do grupo de origem é incorporada à personalidade, no entanto, não é um produto da sua condição social, mas de toda a trajetória. Para Dubar (2006), conhecer o *habitus* do indivíduo sugere conhecer a origem familiar, os comportamentos sociais, a visão de mundo

¹ Poesias Inéditas (1930-1945). Fernando Pessoa, Lisboa.

e as atitudes diante do futuro e sua importância está no:

[...] fato de que um conjunto coerente de disposições subjetivas, capazes ao mesmo tempo de estruturar representações e de gerar práticas, pode ser pensado e analisado como produto de uma história, ou seja, de uma sequência necessariamente heterogênea de condições objetivas, sequência essa que define a trajetória dos indivíduos como movimento único pelos campos sociais, tais como família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional. (DUBAR, 2006, p. 89).

A identidade é um conceito social e historicamente construído, portanto, se constrói ao longo do tempo, mas de forma inacabável. Para Nóvoa (2000, p. 16), “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, [...] espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Durante a nossa vida, por meio das relações sociais (grupo, família, comunidade ou mesmo a sociedade como um todo), nós nos construímos ou nos desconstruímos profissionalmente. A identidade profissional provoca a incubação da linguagem de um grupo. Assim sendo, existe um grande valor na representação social da profissão e a opção pela carreira não acontece ao acaso por ser consequência:

[...] do nosso “imaginário (cena psíquica) sobre a profissão escolhida, a sua atuação no mundo do trabalho e o contexto sócio histórico que o sujeito pertence, numa relação entre a história pessoal do sujeito e a realidade que se apresenta na busca desse sujeito do reconhecimento social”. (SILVA, L, 2013, p.43).

A identidade de cada profissional pedagogo/a é única em cada espaço e tempo em que se constitui. Consoante Dominicé (2012), a formação é entendida em sua globalidade e cada sujeito integra e enriquece a maneira de pensar a formação de maneira singular.

A biografia não é cortada em pedaços. A estrutura da narrativa é indicativa do seu conteúdo. Assim, a opção experimental, que se apoia na redução do objeto, não pode ser aplicada a uma narrativa biográfica, cujo componente reflexivo é a propriedade de seu autor. (DOMINICÉ, 2012, p. 29).

A identidade profissional derivada de um processo formativo não é permanente e nem suscetível de simples aquisição. Ela é individual na assimilação e coletiva no desenvolvimento, peculiar e se transforma a cada experiência do sujeito, nos mais variados contextos histórico-sociais que permeiam a sociedade.

Para Saviani (2007), a educação não ocorre somente na escola, uma vez que outros espaços sociais também se tornam pedagógicos. Os homens mais primitivos, até hoje, aprendem a produzir sua existência ao trabalhar e modificar a natureza a seu favor. Para o autor, na relação entre trabalho e educação também se constrói uma identidade profissional.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Os diversos saberes e o saber fazer dos pedagogos possuem uma origem social patente, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc”. (TARDIF, 2014, p.19).

Dubar (2006) ressalta que a construção identitária acontece de modo dinâmico, a transitar pelos aspectos individuais e o meio em que o profissional está inserido. Assim, a identidade não é imutável, pois há a construção e a reconstrução contínuas do sujeito em relação a sua identidade. Para o autor, “A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. (DUBAR, 2006, p. 135).

A construção da identidade profissional do/a pedagogo/a é um processo próprio da pessoa consigo mesma. Todavia, nossa identidade está envolta de atitudes individuais e que são influenciadas pelo meio e pelas condições de trabalho. Para Pimenta (1999), a identidade é uma construção que:

[...] emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegaram a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. (PIMENTA,1999, p. 18).

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) defende a formação para o desenvolvimento pessoal: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para o entendimento da identidade profissional do/a pedagogo/a, é imprescindível a consciência de que o ser humano aprende infinitas vezes, no decorrer da vida. Mascarenhas (2015) ressaltou que não é possível traçar uma única identidade do profissional da educação. Essas identidades estão impregnadas dos conflitos resultantes das negociações do movimento nacional dos educadores e se interligam nas configurações curriculares dos cursos.

Em vista disso, a construção identitária do sujeito se constitui em um processo multifacetado, inconcluso e autoformativo, como assinala Veiga (2014):

[...] A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente, humano, proporcionando sua preparação profissional. (VEIGA, 2014, p.26).

As DCNP que retratam as novas significações ao Curso de Pedagogia abordam de forma difusa as questões relacionadas à identidade profissional dos pedagogos que optam pela pesquisa ou gestão educacional e os que optam pela atuação docente. No entendimento de Gatti (2015), esse é um profissional de múltiplas identidades:

Temos que considerar que profissões são aprendidas e um trabalho profissional tem características que o distingue de um mero ofício. Hoje um profissional se caracteriza por possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação e sobre práticas relevantes a esse campo, por ter conhecimentos científicos de sua área, por saber integrar esse conhecimento em suas práticas, e por ter formação humanista de tal forma que possa tornar-se um ser ético, e, assim, integrar em seu trabalho valores caros à civilização humana. (GATTI, 2015, p. 10).

A identidade é incompleta e também se torna complexa, múltipla e dinâmica, constituída por escolhas pessoais e por fatores (tempo, família, educação etc.) que, de forma espelhada, refletem em nós, sendo possível a nós acomodá-las ou refutá-las (PEREIRA, 2013). Há tensões de identidade profissional por meio das lutas internas entre a forma como o pedagogo se enxerga e daquilo que se espera dele.

Para a autora Assis (2007), a incerteza sobre o trabalho do pedagogo não afeta apenas a sua classe profissional, mas as consequências recaem, diretamente, no sistema educacional. A indefinição gera conflitos e por isso a necessidade de uma política científica e acadêmica para a área a fim de orientar debates nas instituições de ensino superior que têm sob sua responsabilidade a formação do pedagogo.

Dubar (2006) demonstra que as crises de identidade ocorrem quando há uma desestruturação no que diz respeito às identificações e suas configurações sociais. Então, pensar na identidade é, antes de tudo, pensar no profissional como sujeito envolto, em uma sociedade de conflitos, sobre como você se percebe e como o outro percebe você.

Apesar da importância que o trabalho tem na sociedade, não se pode reduzir as identidades sociais ao emprego e a sua formação porque o profissional continua em um processo identitário ao longo da vida e influenciado por diversos fatores. Logo, uma escolha profissional que foi deixada para trás, por influência externa, pode voltar a fazer parte da vida do sujeito, seja como um trabalho voluntário, uma outra graduação, um curso, uma pós-

graduação etc (SILVA, L, 2013).

Todavia, independente da escolha ter sido bem pensada ou não o profissional graduado leva consigo aquele não escolhido e, dependendo de como se deu a profissão na vida desse sujeito, aquilo que foi guardado pode aparecer de diferentes formas, sendo esse espaço o objeto de estudo dessa pesquisa. Se esse desejo de conhecer esse espaço foi apresentado demonstra que, nem sempre o não escolhido acabou, foi deixado para traz ou foi resolvido, ele permanece presente no inconsciente e se manifesta de formas diferentes, merecendo ser revisitado. (SILVA, L, 2013, p.44).

A identidade vai se construindo ao longo de nossas vidas e nossa capacidade de mudança nos faz seres semelhantes e ao mesmo tempo singulares. Por isso, o curso de Pedagogia também precisa favorecer as especificidades da atuação do pedagogo, sem deixar de lado a escola, a docência e outras possibilidades laborais, de forma a manter o necessário equilíbrio entre a teoria e a prática educativa.

Apreende-se que as mudanças que ocorrem na sociedade e na educação abrem novos horizontes para a atuação do pedagogo, assim como aumentam seus compromissos e responsabilidades. No entanto, de maneira coletiva, os pedagogos podem fortalecer sua categoria e conquistar seus espaços. Segundo Brzezinski (2011, p. 122): “[...] admite-se que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido”.

Diante das investidas ao longo da história da profissão, entende-se que a atuação do/a pedagogo/a carece de legitimação, em muitos espaços laborais, a exemplo da universidade, espaço onde sua identidade profissional ainda está buscando se estabelecer. Uma formação mais consciente a respeito dos múltiplos espaços de atuação do pedagogo pode, então, fortalecer a identidade profissional, tanto coletiva como individual.

3.5. Prática Laboral do/a Pedagogo/a que atua na Educação Superior

Muitas das atividades desenvolvidas por pedagogos/as em espaços educativos da Educação Superior são desconhecidas por uma grande parcela da comunidade acadêmica, pois há a ideia predominante de que o ofício desse profissional se restringe ao universo da sala de aula e sua identidade pedagógica deve estar majoritariamente associada à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com centralidade na Educação Básica escolar.

Contudo, as DCNP evidenciam a existência de espaços de inserção profissional do/a

pedagogo/a além da sala de aula, ao mesmo tempo em que deixou ao curso de Pedagogia o desafio de dar ênfase às diversas possibilidades formativas que ultrapassam o exercício da docência, como enfatizado por Pimenta (2017):

Assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares. (PIMENTA, 2017, p. 18).

Entretanto, permanece escassa a produção intelectual científica que trata da atuação do/a pedagogo/a na Educação Superior dado que as publicações a esse respeito se concentram, principalmente, na atuação do pedagogo na Educação Básica, em cujas discussões se sobrepõe a ambiguidade da identidade do profissional, ora exaltando sua formação na atividade docente, ora enfatizando a ausência de formação em atividades específicas, como a gestão, por exemplo.

As atuais DCNP ainda não resolveram esta problemática, conforme aponta Saviani (2007):

É forçoso reconhecer que as diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambiguidade se torna explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida. (SAVIANI, 2007, p. 125).

Segundo Saviani (2002), a educação vem sendo visitada, constantemente, por outras ciências e chama atenção para a falta de consciência crítica dos/as próprios/as pedagogos/as quanto ao seu campo de atuação. Para esta pesquisa, levou-se em conta a perspectiva do autor, de uma pedagogia como ciência da educação, que tem como ponto de partida e de chegada o pedagógico, tomando-o como o centro das atenções, sabendo-se que, para as outras ciências (psicologia, sociologia, filosofia entre outros), o pedagógico é a passagem.

O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente, tal atitude supõe um aguçamento do espírito crítico dos educadores. É por esse caminho que poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada. (SAVIANI, 2002, p.28).

Dar autonomia aos estudos pedagógicos não quer dizer que a pedagogia deva ocupar um lugar superior às demais ciências, pois muitas áreas estudam, efetivamente, a educação.

Para Libâneo (2006), a pedagogia serve para investigar a natureza, as intenções e os meios indispensáveis às práticas educativas com o objetivo de desenvolvê-los nos vários contextos em que as práticas educativas ocorrem.

Para Franco (2008, p. 14), que também estuda os pressupostos da ciência pedagógica, a pedagogia quando tratada como simples instrumento não pode produzir saberes, mas apenas reproduzir, em uma concepção de que “[...] os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula ou mesmo, orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias”.

Os conhecimentos pedagógicos são produzidos por pesquisadores e se estabelecem, teoricamente, sendo apropriados por docentes. A questão complexa é que, muitas vezes, esses conhecimentos não atendem à realidade e nem são produzidos na ciência da educação. Franco (2008, p. 35), ressalva: “[...] a preocupação com a educação como processo social, como projeto intencional de transformação social, como objeto de estudo, foi sendo gradativamente deixada para segundo plano, pelos próprios pedagogos [...]”.

Portanto, a validade da ciência deve ser expressa em uma prática social intencionada, através do comprometimento do sujeito com o processo produtivo.

A pesquisa científica só se faz válida à medida que se realiza para produzir bens indispensáveis à existência e adquirir instrumentos de transformação do mundo em proveito do homem. Ou seja, a produção científica deverá se sustentar por uma perspectiva ideológica e política; melhor dizendo, se o produto da ciência não puder ser apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e alienante e com isto perde as possibilidades de se afirmar como produtora de transformações. Esse é o grande dilema da Pedagogia como ciência da educação do homem em seu processo produtivo. (FRANCO, 2008, p.22).

São os/as pedagogos/as que devem explorar o campo científico da educação por meio dos reais desdobramentos que ocorrem nos espaços educativos, tornando perceptíveis a sua contribuição nos conhecimentos específicos da profissão e nas das demais áreas consideradas afins. Suas capacidades em conjunto estruturam aquilo que se chama de saberes pedagógicos e podem ser elevados ao nível científico no campo da educação, evitando cair em um “saber sem ofício”. Para Gauthier *et al* (2006), a falta de determinação na ciência da educação contribuiu para a desprofissionalização. Em suas palavras:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à

luz do contexto real e complexo de sala de aula. (GAUTHIER *et al*, 2006, p.27).

É necessário o resgate da pedagogia como profissão que articula o teórico e o prático no campo educacional mais amplo e no campo pedagógico mais específico, que contribua para a organização de novos saberes a partir da prática real dos profissionais. O caráter pedagógico inerente à profissão fica prejudicado quando reduzido ao seu caráter técnico, em que se evidencia a atenção para modelos instrucionais que possibilitam o controle dos resultados educativos.

As atividades educacionais têm se ampliado cada vez mais diante das transformações e exigências da sociedade, logo se espera do curso de Pedagogia a formação de “[...] um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades” (LIBÂNEO, 2001, p.10).

Depreende-se que o/a pedagogo/a, após concluir o curso superior, seja visto como profissional detentor/a de um repertório de conhecimentos específicos para atuar na área de educação, seja ela Básica ou Superior, capaz de atender não somente às exigências legais, mas de trilhar novos caminhos permeados por diversas possibilidades.

Libâneo (2001), quando relata que há uma ação pedagógica múltipla na sociedade, afirma que o pedagógico perpassa toda a sociedade, superando a base escolar formal, e englobando as esferas da educação informal e não formal. Para ele, os profissionais da educação englobam os pedagogos, uns especialistas, outros docentes.

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. Além disso, informar as mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, nos serviços de lazer e animação cultural, nos movimentos sociais, nos serviços para a terceira idade, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, nos programas sociais, na televisão e na produção de vídeos e filmes, nas editoras, na educação especial, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2001, p.12).

Considera-se, nesta pesquisa, a universidade como um campo escolar, compreendendo a escola como campo institucional da educação formal, e com grande potencial educativo, principalmente pela ação diretamente ligada ao ensino e à aprendizagem. Desta forma, Gadotti (2005) expõe a diferença entre a educação formal e não formal:

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz

educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de **educação não-formal** não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (grifos do autor) (GADOTTI, 2005, p.2).

O/a pedagogo/a, em uma instituição de Ensino Superior, que atue na docência ou não, pode ser um/a protagonista para transformar a sua própria prática, articulador/a de propostas curriculares inovadoras, ator/atriz de ações pedagógicas críticas, que considerem as especificidades da comunidade universitária, sejam docentes, discentes, técnicos e de todo o contexto no qual está inserido/a.

Destarte, Lima (2015) ressalta que não se trata de defender uma formação docente em detrimento das especialidades ou “não docentes”, como ela preferiu chamar. Trata-se de proporcionar aos pedagogos e pedagogas currículos que contemplem novas possibilidades de atuação e valorização do seu caráter científico e teórico-prático.

Para os/as pedagogos/as, no campo da ação escolar, o autor Libâneo (2001) ainda distingue três tipos de atividades:

a) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional; b) a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.); c) especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.). (LIBÂNEO, 2001, p. 12).

O/a pedagogo/a que atua na universidade pode transitar por essas três classificações expostas por Libâneo (docentes, especialistas de ação educativa e especialistas em atividades pedagógicas paraescolares), pois a universidade possui um campo vasto para o desenvolvimento da educação como um todo, seja na docência, em projetos de extensão, seja no assessoramento em atividades de pesquisa, no apoio pedagógico, na coordenação e direção das unidades acadêmicas de curso, entre outras possibilidades.

O campo da ação pedagógica extraescolar é extenso, há profissionais tanto no âmbito público quanto no privado que realizam atividades de cunho pedagógico no sentido amplo. Além dos exemplos já apontados por Libâneo (2001), podemos citar os formadores, instrutores, técnicos, consultores, entre outros que desenvolvem atividades pedagógicas não escolares; ou os formadores ocasionais, que em parte de suas atividades laborais estão

ligadas ao processo pedagógico.

Em todo caso, poderíamos prever para esses “formadores ocasionais” formas também ocasionais de suprimento de capacitação profissional, tais como cursos de aperfeiçoamento ou atualização dentro, talvez, de atividades de extensão universitária. O mesmo pode ser dito em relação à formação de agentes pedagógicos que atuam na vida privada e social (cursos para pais, cursos de costura, culinária, línguas etc.). (LIBÂNEO, 2001, p.13).

Embora haja o amparo das DCNP (2006) referentes à atuação do pedagogo fora da sala de aula, muitos são os questionamentos sobre a prática laboral e o que, de fato, esses profissionais realizam na Educação Superior, tais como as funções do cargo e como esse profissional desempenhará suas atribuições diante das especificidades de sua formação. Segundo Pimenta (2017), existe uma complexidade a ser considerada nesta profissão.

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente. (PIMENTA, 2017, p.11).

A pesquisa de Silva, C. (2016), que investigou acerca das atividades dos pedagogos do quadro de servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, identificou que as atividades de um pedagogo como técnico podem ser:

Assessor pedagógico em instituições escolares e não escolares, empresas privadas, órgãos públicos nas esferas educacionais ou não, hospitais, prefeituras entre outras instâncias em que enseje o processo educacional como base de formação para seus colaboradores ou na constituição de projetos para seu desenvolvimento. Nessas instâncias, cabe ao pedagogo: elaborar e estruturar programas educacionais internos ou externos em todos os aspectos, bem como planejar, coordenar, implementar e avaliar o desenvolvimento de projetos pedagógicos/institucionais, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do trabalho coletivo. (SILVA, C., 2016, p. 33).

Silva, C. (2016) relata que o trabalho dos pedagogos no âmbito da instituição merece ser reconhecido pela comunidade universitária. Das falas das profissionais da UFSM, depreende-se que as experiências anteriores foram importantes para o desenvolvimento do trabalho, mas ao mesmo tempo almejaram uma mudança em suas atividades. Já para as que não tinham experiências anteriores, a adaptação foi mais fácil, mas a experiência no contexto universitário também aumentou suas expectativas por mudanças nas práticas laborais.

Percebeu-se que a rotina dos pedagogos da UFSM é complexa e que não há uma formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho. As aprendizagens ocorrem em

serviço, no momento em que as demandas chegam. E, por isso, o pedagogo se identifica como um profissional e como servidor público que pode contribuir de forma mais eficiente no contexto de seu trabalho, se suas atividades forem mais bem conduzidas pela universidade.

Evidencia-se que há uma amplitude de saberes que envolvem os processos pedagógicos e ressalta-se que as demandas são muitas e ultrapassam as ações desencadeadas nos processos de formação inicial do/a pedagogo/a e que, muitas das vezes, não conseguem suprir as necessidades formativas.

Além disso, existe a necessidade de um projeto de desenvolvimento profissional que ocorra de forma colaborativa entre as pedagogas técnico-administrativas em educação a fim de socializar os saberes em uma construção coletiva do processo de aprendizagem profissional e de ressignificação identitária.

Para tanto, são necessárias novas pesquisas sobre outros ambientes universitários nos quais o/a pedagogo/a – TAE se encontra inserido/a, pois a maioria dos estudos acadêmicos referem-se ao pedagogo TAE nos IFS como demonstrado na seção seguinte. Indispensável analisar as informações já disponíveis para verificar a realidade vivida por esses profissionais com o intuito de valorizar suas ações, legitimar sua identidade profissional e reconhecer seu potencial laboral nas instituições educativas de nível superior.

3.6. Prática Laboral das Pedagogas nos Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica

Carrizo *et al.* (2017) analisaram como se dá o trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Ensino Ciência e Tecnologia (IFS) por meio de um levantamento de publicações de artigos sobre a atuação dos pedagogos/as Técnico-administrativos em Educação - TAE, nos IFS em revistas dos próprios institutos, entre o ano de criação dos institutos, 2008, até 2014. Como resultado dessa análise, verificou-se que existe uma atuação do pedagogo técnico ligada aos processos de supervisão, gestão e administração escolar. Averiguou-se a amplitude das atividades laborais do pedagogo, sejam elas nos espaços escolares ou nos espaços extraescolares.

No campo escolar o pedagogo pode atuar no espaço privado ou público como docente, supervisor, gestor, administrador, orientador educacional, em atividades paraescolares, dentre outros. No campo extraescolar o pedagogo pode trabalhar no setor público ou privado com atividades pedagógicas como as de formação, promoções sociais, capacitação, orientação de estagiários, dentre outros. (CARRIJO *et al.*, 2016, p. 3).

De maneira geral, as atividades laborais desses pedagogos/as estão ligadas à supervisão escolar e à gestão educacional da parte didático-pedagógica e também da administrativa. De acordo com a pesquisa de Carrijo *et al.* (2017, p.7), os pedagogos realizam atividade de supervisão e gestão educacional, acompanham e articulam práticas educativas entre alunos e professores e toda a comunidade escolar. Mas também cuidam de aspectos administrativos, como por exemplo: “preenchimento de diários e pagamento de bolsa dos alunos”.

De acordo com as publicações acadêmicas, foi possível perceber que também há uma dificuldade na relação profissional entre os pedagogos TAE e os docentes nas IFS. Muito desse desconforto advém de uma construção negativa da identidade do pedagogo como supervisor advinda das habilitações. Entretanto, também há a perspectiva contrária, na qual o pedagogo é procurado no sentido de orientar as práticas educativas na instituição “[...] tornando o pedagogo importante na construção de todas as etapas didáticas desenvolvidas pelos professores”. (CARRIJO *et al.*, 2017, p.9).

Rodrigues (2013) relata a sua vivência e a de outras pedagogas TAE no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e verifica em sua pesquisa a importância do resgate das especificidades e a valorização profissional. Ela apresenta as principais dificuldades encontradas no exercício do pedagogo da Educação Profissional e seus desafios para superar a visão tecnicista do papel do pedagogo; para realçar o trabalho coletivo entre as pedagogas técnicas-administrativas em educação e os docentes da instituição; e transpor as atividades administrativas desenvolvidas sem o sentido pedagógico de sua função. Para a autora:

No entanto, as percepções do pedagogo como técnico ou burocrata do ensino esvaziam a finalidade de sua atuação na escola. A excessiva burocratização do trabalho e a resistência dos professores levam ao entendimento de que qualquer um pode realizar o trabalho desse profissional. Para reverter e/ou minimizar esse processo que tende a desqualificar o trabalho pedagógico, o pedagogo deve forjar um lugar onde as especificidades de seus saberes sejam valorizados. Nesse sentido, outra alternativa consiste em explorar ou dar visibilidade a outras racionalidades mais solidárias, que se comunicam com a ciência moderna, de forma a humanizar e potencializar o trabalho de todos envolvidos no processo educativo. (RODRIGUES, 2013. p. 2526).

Rodrigues (2013) ressalta o que foi exposto também por Carrijo *et al* (2017) quanto à percepção de pedagogos como “fiscalizadores” do trabalho docente. Esta concepção contraditória ainda é presente e gera conflito nas relações pedagogo/docente. Cruz *et al* (2015) encontraram diversos apontamentos sobre a construção histórica da supervisão escolar que refletem negativamente na relação entre pedagogos e docentes.

Para os autores o fato dos TAEs e pedagogos, especialistas em educação, estarem classificados na carreira de técnicos-administrativos aumenta as desavenças entre esses profissionais técnicos com os docentes, com uma volta ao passado e trazendo prejuízos ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. (CRUZ *et al*, 2015, p.9).

Não obstante, em geral os trabalhos também mostram a importância dos pedagogos para os docentes na construção do processo educativo. A pesquisa de Cruz *et al.* (2015) marca a importância do profissional para a sua responsabilidade como gestor na qual se ampliam outras responsabilidades frente à formação humana e aponta também a relevância do profissional na recepção de discentes ingressantes, no assessoramento e na organização dos procedimentos avaliativos e seu papel estratégico e articulador com toda a equipe docente.

Da citação abaixo, depreende-se que o/a pedagogo/a pode atuar tanto na educação escolar quanto não escolar, seja formal ou não formal. Em todas as diferentes maneiras de se encontrar a intencionalidade educativa, o papel do pedagogo se desenvolve constituindo sua identidade a partir de demandas diferenciadas em cada espaço.

[...] o pedagogo poderá atuar no ambiente escolar de educação formal, porém, ele pode ter como trabalho desenvolver a educação sendo docente professor, ou ter como trabalho desenvolver a educação de maneira “não-formal” com atividades técnicas, ou ser um docente que irá atuar concomitantemente na perspectiva técnica, ou ainda, ser um técnico que em algum momento atuará na perspectiva docente, na formação de profissionais por exemplo. (CRUZ *et al.*, 2015, p.3)

Como instigação, Cruz *et al* (2015) ainda apontam a situação desafiadora de fomentar a formação complementar para atender às demandas profissionais polivalentes a fim de habilitar o/a pedagogo/a para o enfrentamento de múltiplos desafios e especificidades da profissão.

As pedagogas também relataram que a formação no curso de Pedagogia não proporcionou conhecimento totalmente satisfatório para a atuação no campo da educação profissional, necessitando de estudos posteriores. Em geral, foi relatado que na área de atuação são utilizados os conhecimentos da educação básica, mas é necessário complemento sobre a educação profissional. (CRUZ *et al*, 2015, p.6).

Na pesquisa realizada por Lima (2015) sobre as pedagogas não docentes dos IFS de Aracajú, percebeu-se que não existe uma política institucional que integre e favoreça o trabalho conjunto dos pedagogos com os docentes. Anjos (2018), também ao tentar

compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos que atuam como técnico-administrativos em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), percebeu que:

[...] há uma divisão entre as categorias - docentes e técnico-administrativos em educação, no entanto, também está relacionada à constituição histórica da atuação dessas/es profissionais nas escolas e, diretamente, implicada com a história do Curso de Pedagogia no Brasil. (ANJOS, 2018, p. 103).

Além do instrumento elaborado pelo próprio MEC para compor os editais de concurso público, conforme Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/MEC, “Existe um outro instrumento elaborado pelas próprias pedagogas, direcionado para orientadores pedagógicos que atuam no *campus* Aracaju, mas que nunca foi legitimado oficialmente pelo Instituto” (LIMA, 2015, p.187). Assim, com a falta de explicitação das atribuições do cargo, o trabalho se desenvolve de forma individualizada, a partir das características de cada profissional.

Portanto, existe a necessidade da identificação do grupo de pedagogas técnico-administrativas em busca desse reconhecimento institucional, da construção de um processo que consiga desconstruir, paulatinamente, no cotidiano da instituição, este estigma da pedagogia, muitas vezes caracterizada pela mediação de conflitos e de inspeção e supervisão trazidos das concepções formativas em habilitações específicas.

Lima e Teixeira (2018) analisaram especificamente como ocorre a consolidação dos papéis profissionais das pedagogas não docentes em exercício no Instituto Federal de Educação de um dos estados do Nordeste do país. Entre os resultados, perceberam que há um sentimento de despreparo para o exercício não docente, principalmente ao ingressar em uma instituição que atende à modalidade da educação profissional.

Para as autoras, fica mais fácil desviar a função de um profissional quando não se define suas atribuições. E, à vista disso, ressaltam que as pedagogas não docentes do IF igualmente tentaram elaborar um documento para definir suas atribuições, porém não houve apoio da gestão institucional, o que resultou no engavetamento.

[...] o mal-estar sobre os papéis profissionais das pedagogas não é uma questão apenas da categoria investigada, mas indica a ponta que emerge na superfície de um profundo conflito institucional. Para superar o desafio, é preciso que a instituição, sobretudo na figura dos gestores responsáveis pela administração educacional, promova diálogos institucionais para reafirmar a proposta política e pedagógica da formação integral do sujeito e aos poucos ir consolidando a identidade institucional. (LIMA e TEIXEIRA, 2018, p.14).

Segundo Loureiro (2016), as instituições de ensino no Brasil subvalorizam os

profissionais da pedagogia em cargos que não são da carreira de magistério, logo, muitos cargos são ocupados por outros profissionais. Conseqüentemente, aumenta-se o sentimento de desvalorização e favorece-se uma imagem negativa no ambiente de trabalho.

Coutinho (2016) buscou entender os sentidos atribuídos pelas pedagogas à sua ação no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Sua pesquisa aponta para a importância das profissionais enquanto coordenadoras pedagógicas. Contudo, as profissionais percebem dificuldades em lidar com os docentes da instituição, convivendo com bloqueio, pois suas ações são percebidas de forma errônea, como uma atitude fiscalizadora do trabalho do professor, como apontado em outras pesquisas já mencionadas.

Entretanto, as pedagogas TAE reconhecem o seu valor e gosto pelo que fazem no IFRN. Acreditam na importância do seu trabalho para a formação docente na instituição, embora encontrem resistência nas reuniões pedagógicas que são subvalorizadas pelos docentes e desvirtuadas por pautas administrativas sem caráter pedagógico.

Para as pedagogas pesquisadas por Coutinho (2016), há uma situação desgastante de provar a importância do seu trabalho para a instituição, de conquistar melhores relações interpessoais uma vez que o pedagogo não pode se distanciar do trabalho realizado pelos docentes, mesmo sendo dispensável, na opinião de alguns.

Mesmo tendo sua função definida pelo cargo por meio do PCCTAE, percebemos que não há um lugar institucionalmente reconhecido como sendo um espaço de atuação específica desse profissional na Instituição, o qual, embora permeie vários espaços institucionais, ainda não é reconhecido como alguém com saberes construídos acerca das questões pedagógicas que deva ser consultado sempre que as discussões tiverem caráter pedagógico. Dessa maneira, o lugar que cada uma ocupa de modo particular em seu campus está atrelado às relações que cada uma estabelece em seu contexto de trabalho específico, de modo particular. (COUTINHO, 2016, p.110).

Embora as pedagogas entrevistadas por Coutinho percebam movimentos de ocupação de espaços, como por exemplo a participação em órgãos colegiados, ocupação de cargos de gestão e mesmo a existência de uma Diretoria Pedagógica, elas ainda não percebem a existência de um espaço pensado para as suas atividades na estrutura institucional e em espaços deliberativos. E, portanto, desenvolvem seu trabalho à medida que conquistam seu espaço e percebem possibilidades de articulação pedagógica.

Marques (2018), em seu trabalho de pesquisa, procurou entender o processo de desenvolvimento profissional e de configuração de identidades de pedagogos/as de Institutos Federais Mineiros. Os resultados marcaram que alguns aspectos reprimem as identidades

dos/as pedagogos/as, dando origem a “identidades sufocadas”.

Na busca por alternativas para superar os desafios encontrados por esses profissionais, são produzidos os saberes da prática desenvolvidos, muitas vezes, de forma solitária, porque tampouco há uma política institucional de formação continuada dos profissionais nos IFS Mineiros, apenas ações formativas isoladas.

[...] podemos notar os conhecimentos que emergem da e na prática. Portanto, é preciso valorizar esses conhecimentos e potencializar a sua circulação entre os pares para fortalecimento da identidade. Em relação à formação continuada dos pedagogos dos IFs mineiros, podemos destacar que não há a institucionalização de uma política de formação continuada. O que observamos são ações ou situações isoladas. Os (as) pedagogos (as) destacam ainda a procura individual por cursos, com isso, não há uma rede de trocas de saberes ou experiências entre eles. (MARQUES, 2018, p.177).

De acordo com a realidade vivenciada e relatada nas pesquisas, há múltiplos desafios a serem enfrentados por esses/as pedagogos/as técnico-administrativos/as em educação, como a imprescindibilidade de melhora no relacionamento com os outros docentes da instituição e o de demonstrar que as suas atribuições não se resumem ao técnico, mas que esses profissionais são responsáveis por processos educativos essenciais para que se desenvolvam plenamente e com qualidade.

Diante desse contexto, há a necessidade de uma formação continuada e em serviço, além obviamente da inclusão de disciplinas ou matérias curriculares que abordem essas perspectivas de trabalho que vão além da sala de aula e da docência na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia para a formação dos futuros pedagogos/as.

4. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A polissemia compreendida no verbo pesquisar se restringe ao falarmos do sujeito que pesquisa e quando tratamos do resultado de sua ação. Destarte, não é todo aquele que indaga um pesquisador, assim como nem todos os processos constituem uma pesquisa. A pesquisa é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento (SACRISTÁN, 2013).

Segundo Gatti (2003), estudos frágeis, metodologicamente, não possuem muita ressonância social, logo, em uma pesquisa, não se pode desprezar a obediência às normas que regulam as relações e produções científicas, uma explícita intencionalidade para contribuir com o debate e uma organização investigativa coerente com os propósitos elencados.

Desta maneira, este capítulo do percurso metodológico apresenta o itinerário empírico desenvolvido na pesquisa, de modo detalhado. Apresenta-se aqui o tipo de pesquisa utilizada, os instrumentos utilizados, a forma de construção e análise dos dados, assim como a cronologia e as etapas do trabalho.

Essa dissertação constitui-se de um estudo empírico que, com base no referencial teórico, buscou o entendimento da prática. Possui uma abordagem de pesquisa qualitativa em que se analisou a relação entre as interlocutoras da pesquisa e a constituição das suas respectivas identidades profissionais em seus ambientes laborais. Essa opção metodológica se respalda no fato de que essa realidade não pode ser observada e interpretada numericamente, mas por meio das interpretações produzidas no trabalho empírico.

A abordagem qualitativa, ao se ajustar na relação entre teoria e prática, oferece instrumentos importantes para a interpretação dos assuntos educacionais, evitando estudos onde as quantificações predominam (GATTI, 2003). Assim, a pesquisa educativa se relaciona de fato com a prática educativa (SACRISTÁN, 2013).

A partir da familiarização com o fenômeno investigado, procurou-se preencher as lacunas que costumam aparecer em um estudo. Ao interpretar os fatos vinculados a seu contexto, a partir da pesquisa qualitativa, não se buscou as generalizações e sim a compreensão de forma aprofundada dos casos concretos, sob o ponto de vista das pessoas que os vivenciam (OLIVEIRA, 2013), fazendo também uma revisão bibliográfica com base nas contribuições de autores que estão disponíveis em livros, teses, revistas, artigos, com foco na temática de pesquisa.

Como instrumento utilizado para a construção de dados utilizou-se o questionário

aplicado junto às pedagogas TAE que trabalham na Universidade de Brasília. Antes de enviar o questionário que consta no Apêndice A, foi realizada uma visita *in loco* para que fosse possível explicar às participantes como se desenvolveria a pesquisa. Nos casos em que não foi possível a visita, foi realizada uma breve explanação sobre os objetivos da investigação por telefone e e-mail antes do envio do questionário.

Das 17 pedagogas TAE, 16 responderam ao questionário que será analisado com base na técnica de Análise Temática (MINAYO, 1998). Segundo esta técnica, uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações dos dados coletados (MINAYO, 1998).

4.1. Tipo de Pesquisa: Estudo de Caso

O posicionamento metodológico adotado nesta pesquisa é aquele que leva em conta que o ser humano não é inerte, mas que interpreta o mundo em que vive. Por meio do estudo de caso qualitativo exploratório, a pesquisa tem como objetivo investigar e compreender a realidade das interlocutoras da pesquisa, no caso, as pedagogas da UnB. Segundo Yin (2010), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (p. 39).

Segundo Ludke e André (1986), em um estudo de caso qualitativo, o investigador iniciará suas pesquisas a partir de um quadro teórico, embora sempre atento a novos aspectos importantes que surgirem, interpretando todo o contexto, ou seja, novos elementos poderão ser acrescentados à medida em que a pesquisa avança. “Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

As autoras enfatizam que o estudo de caso deve ressaltar as seguintes características:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

De acordo com Gil (1989, p. 8), “[...] o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”.

A partir desses elementos conceituais e metodológicos, tendo os referidos autores como orientação, a presente pesquisa procurou colocar em relevância a especificidade laboral das pedagogas na UnB por compreender esse caso como uma importante oportunidade de avaliação institucional e com potencialidade de promover o necessário reconhecimento e a legitimação institucional da profissão pelas pedagogas, pelos docentes, pelos discentes e gestores.

4.2. A Construção dos Dados

A pesquisa foi guiada nos contornos do problema estudado. A construção foi sistematicamente realizada de forma concomitante com o desenvolvimento do trabalho empírico. Os procedimentos e instrumentos preponderantes para esta ação foram a análise bibliográfica e documental, complementadas com a utilização do questionário, conforme descritos a seguir:

4.2.1. A Análise Bibliográfica

A análise bibliográfica que sustenta esta pesquisa proporciona uma visão geral sobre o tema e seus pontos principais, através do levantamento de informações relacionadas à pesquisa em livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos, entre outras.

A natureza do estudo exposto exige uma postura atenciosa na construção do referencial teórico, revelando o valor da pesquisa e nos direcionando o olhar para pontos importantes para o campo de estudo. Segundo Fazenda (1989):

É importante assinalar que, sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido. Por outro lado, a escolha de uma dada perspectiva não deve significar uma orientação pronta e única, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real, e esse caminho pode e deve ser questionado e revisto durante todo o desenrolar da pesquisa. A teoria vai, assim, sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa. (FAZENDA, 1989, p. 41).

4.2.2. A Análise Documental

A análise documental compreendeu a identificação e apreciação de documentos para auxiliar no desenvolvimento dos fins propostos. Normalmente, são dados brutos a serem

trabalhados e investigados. Podem estar disponibilizados em vários meios, incluindo o digital. Exemplos: portarias, mapas, relatórios técnicos, editais de financiamento, atos jurídicos, listagens etc.

No entanto, a escolha dos documentos não pode ser aleatória, e como tal, obedeceu aos propósitos, tornando-se valiosa a técnica de abordagem qualitativa por complementar as informações obtidas por outras técnicas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para esta pesquisa, objetivou-se analisar o currículo prescrito da forma esperada dos/as pedagogos/as em documentos normativos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006); e os últimos Editais de Concurso Público para o cargo de Pedagogo na UnB dos anos de 2008, 2009 e 2013.

4.2.3. Questionários

Antes da aplicação dos questionários, foi realizada uma conversa informal com as pedagogas, algumas no próprio local de trabalho e outras via e-mail ou telefone, a fim de explicar melhor os objetivos da pesquisa e entender também o contexto laboral de cada participante.

O questionário foi direcionado a todas as dezessete pedagogas, porém, apenas a pedagoga cedida para outro órgão público não respondeu, totalizando dezesseis respostas. As questões foram articuladas e destinadas a levantar informações escritas sobre a opinião, percepção e o posicionamento das interlocutoras da pesquisa.

O questionário buscou ter vocabulário adequado e foi elaborado com os objetivos explicitamente especificados. Então, para minimizar dúvidas das respondentes acerca dos objetivos da pesquisa e sobre o uso das informações, iniciou-se as perguntas com uma introdução, salientando-se que o uso de termos técnicos e jargões foi evitado, procurando seguir os princípios cunhados por Günther (2003).

Buscou-se elaborar o questionário (Apêndice A) de forma que ele fosse o mais objetivo possível, seguindo uma ordem lógica e direcionando a respondente “[...] do mais geral para o mais específico” (GÜNTHER, 2003). Desta maneira, as perguntas abertas estão localizadas ao final do questionário, intentando-se apreender as opiniões não atingidas pelas perguntas fechadas.

O instrumento contém 37 questões, que buscam compreender: a especificidade laboral das pedagogas, no contexto de sua formação e da atuação profissional; verificar o reconhecimento e o prestígio atual da profissão na universidade; perceber a reação das

pedagogas face à estruturação curricular do curso de Pedagogia; conhecer os contributos e as expectativas das pedagogas no que se refere à formação inicial e continuada; perceber a concepção dos/as pedagogos/as atuantes na Educação Superior, diante da multiplicidade de funções que lhes são atribuídas; e, por fim, refletir sobre os principais fatores que estão na base de uma possível crise de identidade profissional.

4.3. A Análise dos Dados da Pesquisa

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico, que respalda a dissertação, e serão apresentados de acordo com os eixos centrais desta pesquisa. Esta evidencia um posicionamento ético ao lidar com as singularidades das ideias, dos pensamentos, juízos e das ações de todos os sujeitos participantes.

O princípio básico está na responsabilidade da pesquisadora em estabelecer as normas de modo a proteger os pesquisados, inclusive evitando para que temas “delicados” não sejam divulgados. Comprometendo-se, ainda, para que a identidade das respondentes não seja revelada.

Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. [...] Uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes, é o uso fictício no relato, além, evidentemente, o cuidado para não revelar informações que possam identifica-los. Se, por qualquer motivo, o sigilo não puder ser mantido, é eticamente desejável que ele não seja garantido. (LUDKE; ANDRE, 1986, p.50).

Portanto, para demonstrar as respostas das dezesseis participantes, utilizou-se pseudônimos fazendo referência a nomes de mulheres que se destacaram por sua liderança e ativismo nos direitos civis e humanos ou por serem educadoras, escritoras e poetisas reconhecidas internacionalmente. Com essa lógica, os pseudônimos compreendem o primeiro nome destas mulheres mencionadas a seguir:

1 - **Malala** Yousafzai; 2 - **Rosa** Parks; 3 - **Nísia** Floresta; 4 - **Anália** Emília Franco; 5 - **Nise** da Silveira; 6 - **Tarsila** do Amaral; 7 - **Anne** Sullivan; 8 - **Cora** Coralina; 9 - **Therezita** Pagani, 10 - **Cecília** Meireles; 11 - **Maria** Montessori; 12 - **Emília** Ferreiro; 13 - **Êda** Luiz; 14 - **Madalena** Caramuru; 15 - **Marie** Curie; 16 - **Dandara** dos Palmares.²

A análise das informações obtidas por meio dos questionários foi realizada de acordo com uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa. Nesta fase, foi realizado o tratamento por inferências e interpretações, tentando apreender dos dados se

2- Nota Final explicativa.

confirmam ou não os pressupostos de pesquisa, aumentando assim a compreensão para além da superficialidade do fenômeno estudado (MINAYO, 2001).

Optou-se, nesta pesquisa, pela *análise temática*, por se destacar nas investigações qualitativas. Assim, ressaltou-se a ligação dos temas basilares desta investigação com as afirmações encontradas. Para Minayo (2001, p. 316), “[...] a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. O tratamento do material recolhido no campo se desenvolveu em 3 etapas: a) ordenação; b) classificação; e c) análise propriamente dita.

Foram analisados os dados oriundos de informações escritas das respostas das pedagogas, dos documentos e do alicerce teórico da literatura. Realizou-se a sistematização dos dados, levantamento de indicadores (quantitativos ou não), permitindo a realização de inferências, ou seja, buscou-se compreender as características e intenções que estão por trás das mensagens manifestas (ou não), para assim desvelar as relações existentes que estão além do que está posto.

Inicialmente, agrupou-se todas as informações obtidas para a realização de análise das impressões iniciais, preservando as informações da maneira mais fiel possível (Fase de Ordenação).

Após as leituras, foi feito um recorte do texto, organizando e separando os dados pelos eixos temáticos (Currículo, Identidade e Prática Laboral das Pedagogas na Universidade de Brasília), e organizando-os por categorias para melhor compreensão da essência e dos fundamentos do texto.

Segundo Ludke e André (1986), o próprio referencial fornece a base inicial de conceitos para a categorização e classificação dos dados, porém, em alguns casos, essas categorias podem não ser suficientes, exigindo a criação de novas categorias. No entanto, na presente pesquisa, os dados construídos com o trabalho empírico possibilitaram a manutenção dos eixos teóricos previamente apresentados (Currículo/ Identidade/ Prática Laboral das Pedagogas na Universidade de Brasília).

Por fim, a análise dos dados obtidos e das informações encontradas foram confrontadas com o referencial teórico e documental. Apesar de estar sempre a observar os objetivos principais da pesquisa, foi possível também se deparar com novos conhecimentos para além dos limites postos.

5. OBSERVANDO E DIALOGANDO

Este capítulo trata da representatividade feminina das pedagogas no Serviço Público Federal, em especial sobre as interlocutoras da pesquisa: as pedagogas TAE da UnB. Realizou-se a análise documental dos editais de concurso público em relação aos saberes e às atividades exercidas pelas pedagogas TAE na UnB. E por fim, a análise dos dados construídos em campo, com os depoimentos das pedagogas TAE, relacionando-os com a revisão de literatura realizada e à luz dos objetivos propostos nesta pesquisa.

5.1. Interlocutoras da Pesquisa: as Pedagogas Técnico-Administrativas da UnB

De acordo com o Relatório Estatístico do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) 2015 - 2016, a UnB possui um total de 2.549 servidores docentes e 3.269 servidores/as técnicos/as administrativos/as em educação. E deste/as servidores/as técnico-administrativo/as em educação, 17 foram nomeados para o cargo público de pedagogas/os TAE.

A partir do Relatório Estatístico do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) em referência, percebe-se que todos os ocupantes do cargo de pedagogo/a são do sexo feminino. Elas tiveram seu ingresso por meio de concurso público a partir de 2008 e o último ingresso ocorreu em 2018 em conformidade com o Artigo 8º da Lei nº 8.112/1990 que ressalta a nomeação como única forma de provimento originário, que pode ser realizada em caráter efetivo ou para cargos de provimento em comissão. Entretanto, há outras formas de provimento que decorrem de um vínculo anterior entre servidores e a Administração Pública, por diversos interesses.

No caso específico das pedagogas TAE da UnB, houve a redistribuição de uma servidora para a UnB, ou seja, o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder. Houve também o caso de uma cedência de uma servidora para ter exercício em outro órgão ou entidade dos Poderes da União para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança.

A referência a esse cargo de natureza técnica de nível superior engloba servidoras concursadas que ocupam o cargo público de pedagogo/a³. São profissionais que não

³ Sabendo que a totalidade das pedagogas técnico-administrativas da UnB é representada por mulheres, para

lecionam disciplinas da lista de oferta do ensino regular da graduação e pós-graduação por não pertencerem à carreira de magistério.

Entretanto, como atividades correlatas ao cargo, elas podem atuar em oficinas educativas, atividades de formação continuada, atualização profissional e outras práticas pedagógicas com alunos e professores diante das demandas diversificadas no vasto campo de atuação na Universidade. Logo, a partir do trabalho empírico da pesquisa, apresentar-se-á um mapeamento das diversas áreas de atuação dessas profissionais no âmbito da universidade.

Todas as pedagogas estão lotadas em diversos setores da UnB, e possuem títulos de especialização ou mestrado corroborando com as estatísticas do Poder Executivo Federal. O Informe de Pessoal (2018), realizado pela ENAP, que faz parte de um projeto maior denominado InfoGOV, apresenta análises de tendências e estatísticas relevantes que, de forma positiva, demonstrou em relação à escolaridade que o índice de servidores com ensino superior ou pós-graduação saiu de 48%, em 2000 para, aproximadamente, 75%, em 2018.

Em relação ao público feminino houve, de maneira semelhante, o aumento de servidoras públicas do Governo com pós-graduação, mestrado e doutorado, como apresentado na *figura 1*:

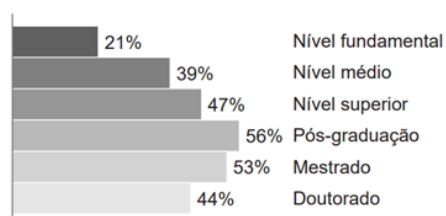


Figura 1 - Percentual de mulheres por nível de escolaridade na Administração Pública Federal.
Fonte: ENAP e InfoGOV – Informe de Pessoal.

Outra informação que se enreda com a representatividade profissional feminina é a de que, ainda hoje, o estudante típico dos cursos de licenciatura é predominantemente do sexo feminino. De acordo com a coleta dos dados do censo da Educação Superior, realizada em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 201.114 das matrículas em curso de Pedagogia são realizadas por mulheres, enquanto apenas 53.428 realizadas por homens.

Dessa forma, pressupõe-se a presença integral feminina no cargo público de pedagogo da Universidade, como consequência ainda histórica e cultural no Brasil, pois ao

Para facilitar a leitura e evitar a repetição constante do termo “pedagogos/as”, utiliza-se do feminino genérico para fazer referência ao grupo de pedagogas da Universidade. Porém, sempre que se faz necessária a distinção de sexo, procedo à diferenciação gramatical.

longo do século XX, a docência, e consequentemente o curso de Pedagogia, teve seu público proeminente feminino. Entretanto, este processo histórico se desenvolve desde o século XIX, período em que se ampliava o ensino como responsabilidade do Estado (VIANNA, 2002).

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque. No estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. [...] No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. (VIANNA, 2002, p. 84).

Assim, a feminização da docência teve seu início, no Brasil, com a República, consolidando-se com a universalização do ensino público fundamental brasileiro em meados do século XX. Contudo, no início da profissão, somente os homens tinham acesso à educação e podiam ensinar, mas o controle do Estado e o excessivo controle sobre a profissão, além das baixas remunerações, fizeram com que os homens abandonassem esses espaços.

Segundo Pizzi (2010):

O magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens abandonaram essa atividade que não era mais vantajosa, tanto financeiramente quanto pelo pouco status e excessivo controle burocrático que a profissão passou a ter, na medida em que foi sendo assumida pelo Estado. Eles foram à busca de outros empregos com melhor remuneração, deixando que seus lugares no magistério fossem ocupados pelas mulheres. (PIZZI, 2010, p. 5).

Yannoulas (2013) constata que o exercício do magistério pelas mulheres foi promovido pelas autoridades públicas de forma precária, o que afastava o interesse do público masculino, que tinha oportunidade de atuar em outras funções, já que “[...] os baixos salários já eram uma característica da docência que, somados ao maior controle do Estado, às precárias condições de trabalho e de formação, ao aumento do período letivo e à perda de autonomia, foram afastando os homens dessa profissão” (YANNOULAS, 2013, p.168).

Para além, Yannoulas (2011) registra a existência da divisão sexual do trabalho e os processos de feminização das profissões e ocupações, no Brasil e na América Latina, no qual as mulheres se inseriram na vida pública, sem se desvincular da vida pessoal privada. O magistério se desenvolvia com base na personalidade feminina materna, como extensão do cuidado e do zelo pela criança. Assim, o curso também foi identificado como profissão de

"tato vocacional feminino".

Na América Latina, desde os primórdios das repúblicas, o magistério no ensino das primeiras letras foi considerado uma atividade a ser desenvolvida pelos seres humanos sem diferenciação com base no sexo. Porém, pelos argumentos naturalistas da identidade feminina as mulheres poderiam desempenhar melhor essa profissão. De outra parte, a limitada remuneração outorgada se justificava em grande medida no argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres apenas precisariam de um salário complementar, sendo filhas ou esposas em um lar onde um chefe de família, homem, desempenharia o papel de provedor principal. (YANNOULLAS, 2011, p. 278).

O trabalho feminino remunerado não era bem visto, principalmente, o trabalho fabril considerado perigoso para a saúde reprodutiva das mulheres. A participação de mulheres pobres foi tolerada nas fábricas, mas não bem vista, sendo desencorajada. Assim, sobre a feminização no mercado de trabalho, Calil (2007) descreve que a divisão foi reforçada a partir da industrialização da sociedade.

O trabalho feminino somente será objeto de nota após o início da industrialização, no momento em que se passa a falar propriamente em trabalho, seja o masculino ou o feminino, em contraposição àqueles que detinham os fatores de produção, isto é, o capital. Assim, muito embora sempre tenha existido uma divisão sexual do trabalho, esta será mantida e até mesmo reforçada com a industrialização. A esse fenômeno de grande absorção de mulheres por determinados ramos deu-se o nome de feminização do trabalho. (CALIL, 2007, p. 62).

Evidencia-se, também, que as mulheres ficaram limitadas à educação de crianças e não eram valorizadas como aptas a desenvolver outras atividades e outros níveis mais altos de ensino que permaneceram ocupados predominantemente por professores homens. Segundo Yannoulas (2010):

A necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos em contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial, inclusive em alguns casos, pensou-se a profissão para as órfãs, como educação profissional para as jovens que não possuíam dependência financeira de homem algum (pai ou marido). Nesses casos, o processo de feminização foi mais rápido e estimulado, porém controlado por autoridades públicas masculinas (supervisores, professores de escolas normais, ministros de educação, conselheiros de educação, entre outros). (YANNOULLAS, 2010, p. 5).

De acordo com Warde (2018), não se trata de postos deixados de ser assumidos por mulheres e assumidos por homens e vice-versa, mas a ausência de mulheres nos campos de destaque educacional. Deste modo, muitas vezes não nos questionamos sobre as disparidades profissionais existentes entre os sexos. Para Bourdieu (2002), algumas dominações são camufladas e não percebidas e assim a prática se torna naturalizada.

No caso da referida "masculinização", não se trata, certamente, de processo

equivalente com sinais invertidos: não havia mulheres no comando educacional que tenham sido substituídas por homens; porém, esse é um bom termo para salientar o contraste entre a entrada massiva das mulheres em sala de aula e a sua ausência, ou pequena presença, no comando do campo. (WARDE, 2018, p.37).

Estudos atuais demonstram que, mesmo em concursos públicos, que não diferenciam salários e direitos entre homens e mulheres ao mesmo cargo, ocorre baixa representatividade das mulheres em cargos de chefia. Logo, a relação de dominação masculina está incrustada em nossa sociedade e vem sendo mantida e legitimada no decorrer dos anos.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservada aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 2002, p. 18).

De acordo com Carvalho e Almeida (2018), os conservadores sentiam-se ameaçados pela emancipação feminina ao se proporcionar o acesso à educação, responsabilizando a mulher pela dissolução da família e subestimando o seu potencial.

[...] os argumentos por estes utilizado não era a importância do papel da mulher na sociedade, mas a inferioridade da inteligência feminina que, portanto, deveria se limitar aos afazeres domésticos. Demonstrando dessa forma, que até então, o que limitara o acesso das mulheres às instituições escolares não seria apenas o temor da exposição feminina ao público, ou apenas sua emancipação, mas uma visão preconceituosa e machista herdada desde a antiguidade, que subestimava o potencial feminino (CARVALHO; ALMEIDA, 2018, p. 17).

O Informe de Pessoal⁴ divulgado, em 2018, pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), em parceria com o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), demonstrou disparidades entre gênero no Serviço Público. Para a entidade, a desigualdade de gênero é “uma realidade na sociedade brasileira e também dentro da Administração Pública Federal. Analisar comparativamente os dados auxilia na definição de estratégias para embasar políticas públicas capazes de construir uma realidade mais equitativa” (Enap, 2018, p.16).

No que diz respeito às funções e gratificações (destinadas exclusivamente a servidores efetivos), o Enap divulga que a mulher tem menor representatividade. Por conseguinte, há a desigualdade de gênero na nomeação para os cargos de DAS, ou seja,

⁴ O Informe de Pessoal é um estudo que traz a análise dos dados sobre pessoal civil ativo do Poder Executivo Federal, agrupados em órgãos superiores¹, em cinco recortes: escolaridade; remuneração; cargos e funções; gênero; e raça/cor. Disponível em: https://www.enap.gov.br/documentos/noticias/1_1_1_Informe_de_Pessoal_-_INFOGOV_-_menor_arquivo.pdf Acesso em: 10 Jun. 2019

cargo em comissão do grupo Direção e Assessoramento Superiores, cargo de confiança.

Em relação aos cargos DAS 1, 2 e 3, entre os anos de 2000 a 2018, o percentual de mulheres ocupando-os foi de 46,55%. A desigualdade aumenta em níveis mais altos e com pouca variação ao longo do tempo, chegando à maior diferença na ocupação de DAS 6, onde o percentual de mulheres ocupando tais cargos foi de 19,77%. Em uma análise de tendência negativa, as mulheres são pouco representadas nos cargos mais elevados. Tais resultados corroboram com a ideia exposta pelo autor.

[...] embora seja verdade que encontramos mulheres em todos os níveis do espaço social, suas oportunidades de acesso (seus índices de representação) decrescem à medida que se atingem posições mais raras e mais elevadas (de modo que o índice real e potencial de feminilização é, sem dúvida, o melhor indício da posição e do valor ainda relativos das diferentes profissões)(...) Assim, em cada nível, apesar dos efeitos de uma super-seleção, a igualdade formal entre os homens e as mulheres tende a dissimular que, sendo as coisas em tudo iguais, as mulheres ocupam sempre as posições menos favorecidas. (BOURDIEU, 2002, p. 110).

Ademais, Bourdieu (2002) argumenta que há uma valorização diferenciada entre as atividades realizadas por homens e mulheres, mesmo se o trabalho for o mesmo, enaltecendo que, muitas vezes, as incumbências realizadas por homens possuem visibilidade atenuada, aceitas como mais nobres. Segundo ele, “como nos faz lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre o costureiro e a costureira; basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas” (p. 75).

Assim, esta pesquisa entende que, a presença preponderante das mulheres no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, nos espaços profissionais, não é um resultado aleatório e sim consequência histórica e cultural da sociedade. Deste modo, configura-se como um espaço de conquista e superação das mulheres em um mundo patriarcal, pois paradoxalmente, por meio de um discurso dominante, eram incentivadas como as mais adequadas para ocupar os espaços da Educação Infantil e logo, de maneira semelhante, começaram a deixar o espaço privado do lar e se inserir na vida pública. De acordo com Almeida (1998), as mulheres:

[...] desafiaram estruturas de desigualdade social, que resistiram e acataram normatizações que as confinavam e oprimiam, mas que também deram os primeiros passos na tentativa de conseguir algo mais do que aquilo que lhes concedia o poder masculino. (ALMEIDA, 1998, p. 22).

Talvez, o caso da feminização da profissão ou das disparidades de gênero não possua uma única razão e sim múltiplos fatores que contribuem para essa realidade, tais como as

normas sociais e culturais, a escolha do curso e da carreira, as condições de trabalho, as questões salariais e outras barreiras, muitas vezes invisíveis. Estudos podem promover a visibilidade de mulheres dentro e fora da instituição, além de políticas institucionais que tornem visíveis as barreiras e mostrem um caminho para superá-las.

Além da importância da mobilização de uma gestão que estabeleça políticas institucionais voltadas à igualdade de gênero, também deve-se compreender e valorizar o servidor público de forma a conscientizar sua função social, seus conhecimentos e suas experiências profissionais em favor de um bem social maior.

O caso da feminização do cargo de pedagogo, no contexto da Universidade de Brasília, ainda não tem precedentes nas pesquisas acadêmicas. Embora não se constitua como o centro da presente investigação acadêmica, não pode ser ignorado. Neste sentido, os achados do trabalho empírico podem contribuir, significativamente, para desvelar as razões e as repercussões deste fato, no contexto laboral das pedagogas.

5.2. Análise Documental dos Editais de Concursos Público para o Cargo de Pedagogo/a TAE na UnB

Os servidores da UnB contam com um Plano de Carreira instituído pela Lei 11.091/2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação e dá outras providências. O Plano de Carreira é o resultado das lutas por direitos de qualificação profissional dos servidores de universidades e Institutos Federais de Educação. De acordo com Camillo (2015):

É por meio do PCC-TAE que os servidores têm acesso aos mecanismos de progressão por capacitação, progressão por mérito profissional, incentivo à qualificação. Esses são benefícios que estimulam os servidores a estudar mais, pois são assegurados aos que se capacitam dentro de determinados prazos, contanto que alcancem os níveis exigidos pela Lei 11.091/2005. (CAMILLO, 2015, p.17).

No Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), os cargos estão divididos em classes (A, B, C, D e E), levando-se em conta o nível de escolaridade, esforço físico, risco e a complexidade das atribuições. A classe “E” refere-se ao requisito de nível superior, no qual também consta o cargo de Pedagogo com habilitação por meio do diploma de Curso Superior em Pedagogia, graduação. Compreende-se que a descrição do cargo não se resume apenas a atividades administrativas, se assim fosse, não seria necessário o requisito de qualificação para ingresso no cargo.

Foram convocados pela UnB, para a entrega de títulos (Diploma de Graduação em Pedagogia), os candidatos aos cargos de nível superior aprovados nas provas objetivas de concurso públicos, realizadas nos anos 2008, 2009 e 2013, e os classificados em até três vezes o número de vagas oferecido neste edital, para cada cargo/área, respeitados os empates na última posição e a reserva de vagas às pessoas com deficiência.

As nomeações ocorreram de acordo com o cronograma e a quantidade de vagas disponíveis no Quadro de Referência do Servidor Técnico-Administrativo em Educação - TAE e daquelas que surgiram durante o prazo de validade dos concursos realizados nos anos referenciados. Na disponibilidade de vagas e não havendo candidatos a serem nomeados para o respectivo cargo/área, a Fundação Universidade de Brasília poderia utilizar o cadastro de aprovados de quaisquer outras Instituições Federais de Ensino (IFE), cujos concursos são válidos, embora não tenha ocorrido para os já mencionados.

No Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE)⁵, de que trata a Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, consta a descrição sumária do cargo de Pedagogo:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2005b).

Constam também as atividades típicas do cargo:

Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil; Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar; Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional; Participar de divulgação de atividades pedagógicas; Implementar programas de tecnologia educacional; Participar do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE; Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão; Utilizar recursos de Informática; Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005).

⁵ O MEC enviou um novo Ofício-Circular nº1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, no dia 14 de março de 2017, aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino. O documento torna sem efeito o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, referente ao Plano de Cargos e Carreira dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), conquistado pela Categoria. O MEC orientou o retorno às descrições dos cargos ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), regulamentado pela Lei nº 7.596 de 1987.

Isto posto, para orientar o trabalho empírico desta pesquisa, manteve-se como base as atribuições do pedagogo, ratificadas nos Editais dos anos 2008⁶, 2009⁷ e 2013⁸ e nas atribuições sumárias que também consta no PCCTAE.

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, FUB, 2008, 2009 e 2013).

Percebe-se que a descrição do cargo se volta ao desenvolvimento profissional nas escolas de Educação Infantil, Médio e Profissionalizante, ocultando a etapa do Ensino Fundamental e o desenvolvimento em instituições superiores. De acordo com a descrição, o profissional poderá implementar ações escolares relacionadas às instituições educativas da Educação Básica, o que suscita a dúvida, se esta possibilidade está relacionada às universidades que mantêm escolas de aplicação, ou se houve um descuido dos elaboradores dos respectivos editais, considerando que a UnB não mantêm escolas deste nível de ensino.

Na segunda parte dos editais, é possível localizar, de forma ampla, ações direcionadas ao tripé (ensino, pesquisa e extensão) da organização do trabalho da universidade: “[...] viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

O princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, nas universidades, possibilita novas formas pedagógicas de socialização de conhecimentos, interdisciplinaridade e diferentes saberes pela pesquisa que dialogue com os diversos setores da sociedade e suas necessidades. Por isso, as universidades devem trabalhar esses três eixos seguindo o disposto na Constituição Federal da República de 1988, em seu artigo 207: “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF/88).

Seguindo a análise, percebe-se que, mesmo que a ação prevista para o pedagogo seja de um facilitador do processo comunicativo, os editais não tratam de outra dimensão

⁶Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/FUB2008/arquivos/ED_1_2008_FUB_ABT_FINAL_FORM.PDF>.

⁷Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/concursos/FUB2009/arquivos/ED_1_2009_FUB_ABERTURA_FINAL2.PDF>.

⁸Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/concursos/fub_2013/arquivos/EDITAL_N._1_2013__ABERTURA_VERS__O_FINAL.PDF>.

importante do trabalho na universidade que é a gestão. As instituições de ensino federais, como a UnB, possuem inúmeras tarefas que precisam ser geridas e muitas dessas funções podem ser desempenhadas pelo profissional pedagogo.

As DCNP, por meio da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, estabelecem a Pedagogia como uma licenciatura na qual a formação específica poderia acontecer em cursos de pós-graduação de forma facultativa e não obrigatória, pois o concluinte do curso estaria apto para atuar nas áreas de gestão sem as habilitações (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) previstas no art. 64 da Lei n. 9.394/96.

De acordo com o artigo 10 das DCNP, as habilitações em cursos de Pedagogia entraram em regime de extinção a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução. Cada pedagogo poderá atuar sem exigir dele uma formação em habilitação específica, pois ao terminar o curso de graduação, essa área de gestão escolar também pertencerá ao pedagogo. Segundo Scheibe (2006):

Uma importante diferença entre a proposta de diretrizes de 1999 e a atual definição para o Curso de Pedagogia: a primeira definia uma estrutura curricular geral possibilitadora de opções e verticalizações de formação; a atual definição é mais generalista e panorâmica. (SCHEIBE, 2006, p.6).

Desta maneira, uma vaga de emprego ou um edital de concurso público não poderá ser discriminatória em relação às habilitações. Conseqüentemente, abrem-se oportunidades para a descoberta individual e para uma construção coletiva de espaços de atuação de forma a também fortalecer a carreira profissional do pedagogo TAE na UnB.

A LDB, em seu artigo 67, parágrafo único, legisla que “[...] a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. Em uma interpretação do que está posto, entende-se que a formação de especialista é subsidiária à função do magistério.

Mas com o advento das DCNP, a docência teve seu conceito ampliado, envolvendo outras atividades além da sala de aula, possibilitando outras colaborações no espaço educativo, de acordo com Ribeiro (2008):

A participação de pedagogos vem mostrando uma real contribuição, em razão de sua formação trabalhar de forma interdisciplinar, e visar o trabalho em grupo, auxilia na gestão educacional, por ter uma visão ampla, mas focando prioritariamente, na formação do indivíduo. (RIBEIRO, 2008, p. 04).

Diante das normativas e dos editais (2008, 2009 e 2013), percebe-se que adotou-se o mesmo perfil profissional para as pedagogas que atuam na Universidade e que não é exigido delas experiência no magistério e não lhes é atribuída esta função, mas sim a

responsabilidade do assessoramento nos processos pedagógicos, conforme PCCTAE. Entretanto, as ações pedagógicas relacionadas ao direcionamento da progressão das carreiras dos servidores da universidade poderão demandar das pedagogas alguma ação docente, a exemplo do que ocorre nos cursos de formação continuada oferecidos pela PROCAP.

A Coordenadoria de Capacitação (PROCAP) está vinculada à Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE), do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) e um dos seus objetivos é oportunizar aos servidores técnico-administrativos e docentes o acesso a cursos presenciais e a distância de formação continuada. Além disso, a PROCAP tem desenvolvido no site institucional da Universidade um cadastro de colaboradores para atuar em ações de capacitação como instrutores, tutores (EaD), supervisores (EaD), conteudistas etc. Percebe-se aqui uma oportunidade de inserção do/a pedagogo/a em atividades formativas na própria Instituição.

Contudo, este é um aspecto da especificidade da abrangência de atuação do pedagogo na universidade, pois esse profissional não compõe a carreira do Magistério por integrar a carreira técnico-administrativa em educação, comparado aos outros cargos de nível superior como administradores, secretário-executivos, contadores, dentre outros previstos no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Todavia, a Resolução nº 3/1997 fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, que afirma em seu art. 2º:

Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. (BRASIL, 1997).

A interpretação das normativas sobre o pedagogo pode gerar muitos conflitos em relação à identidade, formação e ao seu campo de atuação e constitui-se como um desafio para esta pesquisa e para o próprio profissional.

O Edital n.º 1 - FUB, de 29 de abril de 2009, requereu profissionais com formação sólida, com conhecimento especializado e profundo da educação como prática social. Contou com a relação de conhecimentos específicos para a prova bem sucinto, descrevendo os seguintes conteúdos específicos para o cargo de Pedagogo/a:

Aspectos filosóficos, históricos e sociológicos da educação; Normas federais sobre educação; Níveis e modalidades de ensino – estrutura e funcionamento; Educação infantil; Ensino fundamental; Ensino médio; Educação de jovens e adultos; Educação superior; Educação profissional; Educação especial; Educação indígena; Educação a distância; Planejamento e estatísticas educacionais; O Plano Nacional de Educação; Políticas de avaliação educacional; Financiamento da educação;

Princípios de educação comparada e Educação no contexto da modernidade (FUB, Edital n.1, 2009).

No entanto, o Edital n. 1 - FUB, de 15 de julho de 2013, e o Edital n.º 1 - FUB, de 15 de fevereiro de 2008, cobraram os conhecimentos específicos de forma mais abrangente e de modo bem semelhante, com os seguintes conteúdos:

Fundamentos da educação; Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, sociocultural e pedagógica; Bases legais da educação nacional: Constituição da República, LDB (Lei n.º 9.394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais; Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas; A supervisão: concepção e prática; Liderança e relações humanas no trabalho: tipos de liderança, mecanismos de participação; normas e formas organizativas facilitadoras da integração grupal; Pesquisa participante como instrumento de inovação e de avaliação do ensinar e aprender; Papel político pedagógico e organicidade do ensinar, aprender e pesquisar; Processo de planejamento: concepção, importância, dimensões e níveis; Projeto político-pedagógico da escola: concepção, princípios e eixos norteadores; Gestão educacional decorrente da concepção do projeto político-pedagógico; Planejamento participativo: concepção, construção, acompanhamento e avaliação; Comunicação e interação grupal no processo de planejamento: constituição de equipes, encontros e avaliações sistemáticas, capacitação de pessoal para o planejamento, constituição de grupos de estudo, aplicação de critérios na distribuição de tarefas, articulação com outros grupos sociais; Currículo e construção do conhecimento; Processo de ensino-aprendizagem; Relação professor/aluno; Bases psicológicas da aprendizagem; Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e técnicas; Metodologia de projetos: um caminho entre a teoria e a prática; Interdisciplinaridade e globalização do conhecimento. (FUB, Edital 2008; 2013).

Cumpra, aqui, apresentar de forma sucinta, o que diferencia esses dois editais. O Edital n.º 1 – FUB, de 15 de fevereiro de 2008, cobrou conhecimentos sobre:

Organização do trabalho na escola pública: articulação da ação supervisora com as diferentes instâncias e agentes educativos na construção da cidadania e na melhoria da qualidade do ensino; Função sociocultural da escola; Escola: comunidade escolar e contextos institucional e sociocultural; multimídia educativa e avaliação educacional; Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar em sua relação com a sociedade concreta; Educação continuada dos profissionais da escola. (FUB, Edital n.1, 2008).

Enquanto o Edital n.º 1 – FUB, de 15 de julho de 2013, cobrou, nos conhecimentos específicos para o cargo:

Legislação aplicada à educação a distância; A avaliação na perspectiva da construção do conhecimento; Desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes; Educação de adultos; Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos; Objetivos e conteúdos de ensino; Métodos e técnicas; Novas tecnologias aplicadas à educação e plataformas de aprendizagem virtuais e avaliação educacional; Metodologia de projetos presenciais e a distância; A ação pedagógica e o trabalho com projetos; Ética e trabalho e Dilemas éticos da profissão. (FUB, Edital n. 1, 2013).

Em análise, percebe-se que o edital de 2008 diferencia-se por se tratar de um edital voltado para a função social da educação, sendo o único a abordar a temática da educação continuada aos profissionais da escola. O edital de 2013 aborda o desenvolvimento das tecnologias para o desenvolvimento das aprendizagens e a avaliação de maneira atualizada, além do desenvolvimento de metodologias de projetos presenciais e a distância, enquanto o de 2008 refere-se apenas ao uso das multimídias.

O edital de 2013 ainda exigiu o conhecimento sobre o trabalho com projetos; avaliação na perspectiva da construção de conhecimento; os dilemas éticos da profissão e os conceitos *conhecimentos, habilidades, atitudes*. Estes três últimos conceitos vêm sendo utilizados nas organizações na implantação da Gestão por Competência, ou seja, a exigência da avaliação dos servidores em uma administração baseada em competências do servidor.

O Decreto nº 9.991/2019, por seu turno, dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e tem a intenção de fortalecer a cultura de planejamento da capacitação vinculada com os objetivos organizacionais. Cada órgão deverá elaborar um Plano de Desenvolvimento de Pessoas com base no diagnóstico de competência considerado no artigo 3º e § 3º “[...] a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função”.

Logo, a intenção no desenvolvimento dos servidores no caminho dos objetivos organizacionais em articulação com um discurso que encoraja a redução da educação em seu fazer pedagógico ao administrativo:

Nesta configuração que se instala, ou seja, na consolidação do gerencialismo na gestão pública, novos conceitos se incorporam no universo educacional, tais como competência, habilidade, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento justificadas pela busca da competitividade que reduz a complexidade pedagógica a meros processos administrativos, reificando as relações humanas. (ALMEIDA, STELZENBERGER e GONÇALVES, 2012, p. 12).

É notório que o papel do/a pedagogo/a, na sociedade, se transformou. Isto porque seu trabalho não se limita à docência e envolve, hoje, uma multiplicidade de saberes. Em suma, o objeto e problema da pedagogia é a educação como prática social, em que ainda se amplia os conhecimentos dos educadores sobre sua própria prática (PIMENTA *et al.* 2017).

No entanto, é necessário considerar as especificidades das universidades brasileiras, dos docentes e dos técnico-administrativos em educação, alinhando o desenvolvimento profissional com a missão e os objetivos de dimensões de uma educação contextualizada para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado significativo. De acordo com Sobrinho (2010):

Por mais que se transforme e atenda a novas demandas, a universidade não pode permitir que se esmaça o viço de uma função fundamental e histórica: ela é um espaço público de debate e socialização, de compreensão radical e busca da verdade. Pela busca da verdade o mundo universitário se coloca na perspectiva do incerto e do mutável. (SOBRINHO, 2010, p. 127).

Em análise dos editais, percebe-se a falta de especificidade nas atribuições e responsabilidades do cargo de pedagogo. O que se cobra, em uma prova de concurso, são conteúdos extensos e sem objetividade em relação ao que realmente o pedagogo, na universidade, irá trabalhar, provocando a possível pulverização do sentido de sua atuação, que será questionada ao debater com as opiniões reais de quem vive essa realidade: as pedagogas da UnB.

5.3. Análise Temática dos Dados

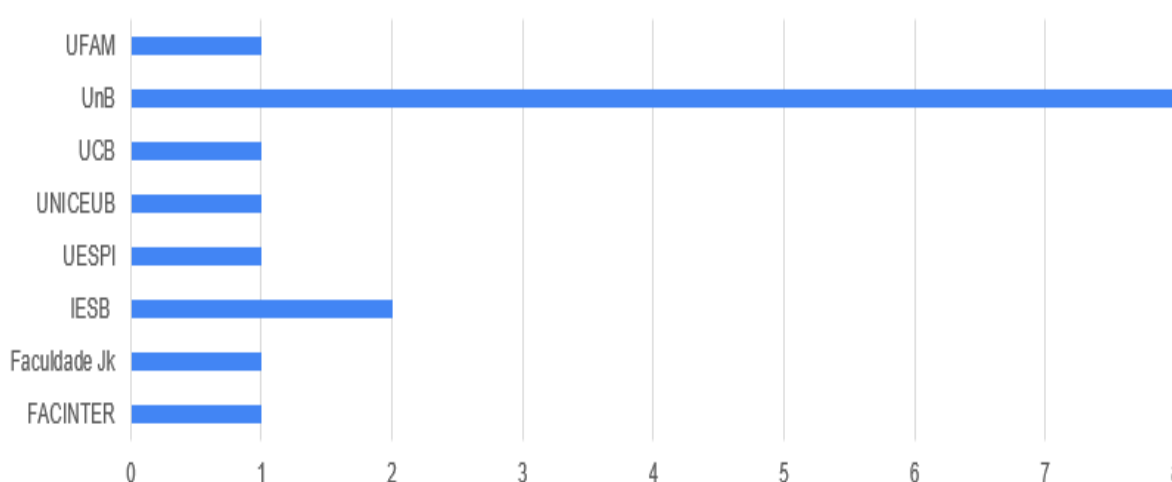
Como destacado na seção anterior, o cargo de pedagogo/a na UnB é exercido, na atualidade, por mulheres. A maioria, quatorze delas, têm idades entre 31 e 50 anos, duas entre 18 e 30 e apenas uma com idade superior a 50 anos. Todas tiveram o ingresso na Universidade de Brasília no cargo de Pedagoga - TAE através de concurso público para a referida Universidade, exceto uma que foi por meio de redistribuição, que é o deslocamento da servidora ocupante de determinado código de vaga/cargo para outro órgão ou outra entidade do mesmo Poder, desde que se mantenha a essência das atribuições do cargo.

Das 17 (dezessete) pedagogas de carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAE) da Universidade de Brasília, obteve-se a participação de 16 (dezesseis), não havendo a de uma das pedagogas, pois esta encontra-se cedida para outro órgão da Administração Federal, embora se tenha tentado o contato via e-mail e por telefone. A cedência da servidora para ter exercício em outro órgão deve-se ao fato de ela estar exercendo cargo em comissão ou função de confiança.

O tempo médio de serviço no cargo de pedagoga foi de 6 (seis) anos. Quanto à carga horária de trabalho, verificou-se a jornada de 40 (quarenta) horas semanais e apenas duas servidoras encontram-se em regime de flexibilização de horário de 30 (trinta) horas por semana por se enquadrarem nos critérios previstos no Decreto nº. 1.590/1995, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal e na Resolução do Conselho de Administração (CAD) nº 0050/2013, que regulamenta o processo de implementação e avaliação da flexibilização da jornada de trabalho.

Evidencia-se por meio dos dados construídos que o predomínio de formação inicial é em Licenciatura Plena em Pedagogia. Entretanto, 4 (quatro) pedagogas cursaram a Graduação em Pedagogia com Habilitação, sendo: Supervisão, Orientação e Docência (Séries Iniciais). E uma delas cursou Curso Técnico em Magistério antes da Licenciatura Plena em Pedagogia. Observou-se que 50% das pedagogas participantes da pesquisa se formaram na Universidade de Brasília, local que hoje, além de ser espaço formativo, também se constitui como espaço profissional. Verificou-se que todas escolheram a pedagogia como primeira licenciatura. Entretanto, uma cursou Desenho Industrial (Design Gráfico) e outra está cursando uma segunda graduação em Sistemas para Internet.

Gráfico 1- Local de Formação das Pedagogas TAE.



Fonte: Análise dos dados dos questionários
(Elaborado pela autora, 2019)

Constatou-se também que 88% dos cursos de Pedagogia foram realizados na modalidade presencial, fato este importante, pois o referido curso também forma professores e, na modalidade a distância, é possível que a troca de experiência fique prejudicada, conforme aponta Gatti (2012) em relação aos docentes, mas que também pode ter relação com a realidade das pedagogas técnico-administrativas, pois em um “[...] trabalho que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, motivacionais e de formas de linguagem e comunicação específicas. A modalidade a distância não favorece esse tipo de formação” (GATTI, 2012, p. 145).

Em relação à pós-graduação, 6 (seis) pedagogas cursaram mestrado, cujos campos de conhecimento envolvem a área de Educação: Formação de Professor; Gestão de Políticas e

Sistemas Educacionais; e Desenvolvimento Humano e Saúde.

Quanto às especializações *lato sensu*, houve diversificados interesses próprios da área educativa, sendo em Gestão Educacional; Gestão Universitária; Gestão e Orientação Educacional; Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Infantil; Ensino Especial; e Desenho Instrucional.

Após esta análise inicial e exploração do material de pesquisa, demonstra-se a seguir as categorias temáticas que foram desenvolvidas com o intuito de organizar as informações obtidas por meio dos questionamentos às pedagogas, no sentido de responder aos problemas de pesquisa formulados. São elas: 5.3.1. Currículo do Curso de Pedagogia; 5.3.2. As DCNP e o egresso do curso de Pedagogia; 5.3.3. Conteúdos exigidos no Concurso Público para o cargo de Pedagogo/a TAE (Técnico administrativo em educação); 5.3.4. Identidade profissional das Pedagogas TAE da UnB; 5.3.5. Motivação e Crise de identidade profissional; 5.3.6. Prática Laboral: ser Pedagoga TAE na UnB e seus Desafios; e 5.3.7. Formação continuada.

5.3.1. Currículo do Curso de Pedagogia

De acordo com Silva, T.T. (2003), o modelo institucional da concepção de currículo é a fábrica. E sua inspiração teórica está na “administração científica” de Taylor. Nesse sentido, os estudantes são produtos escolares, enquanto o currículo é a especificação dos objetivos esperados, assim como os procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser mensurados.

O currículo era visto como uma listagem de assuntos importantes, que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes. Tyler apoia-se na visão de Bobbit, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial (Taylorismo) no qual se desenvolve a mecanização do trabalho e a especialização em áreas específicas para torná-lo mais produtivo e mais lucrativo (SACRISTAN, 2013).

Por conseguinte, a educação brasileira também recebeu reflexo desse modelo de sociedade no qual preocupa-se mais com as questões de técnica e de organização. Entre os anos 1940 e 1960, “se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico”. (BRZEZINSKI, 1996, p.47).

Vale lembrar que o currículo é um espaço tensionado de forças culturais e políticas

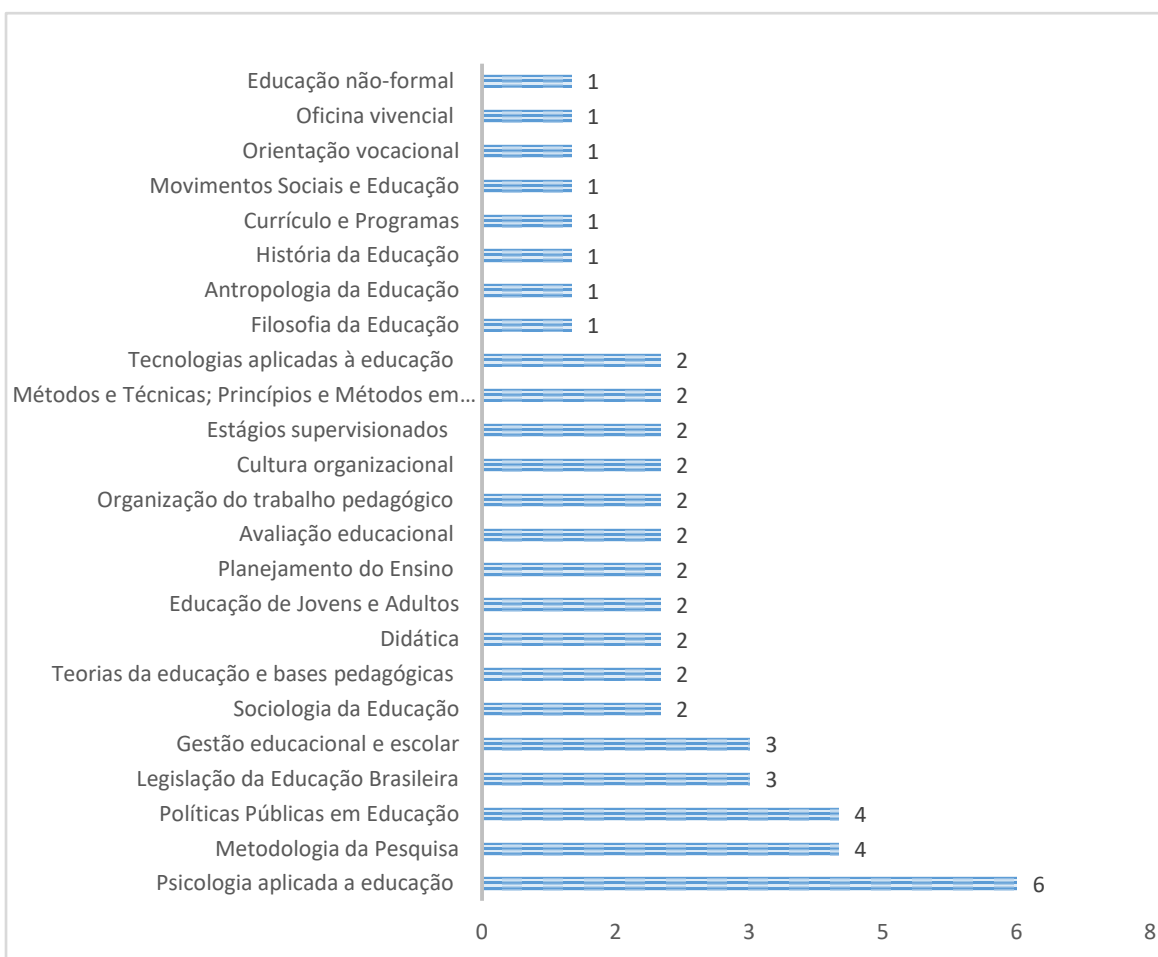
que está sempre em construção. Para Moreira (2000), os sujeitos se envolvem e se comprometem na construção dos conhecimentos necessários à sobrevivência do grupo social. Compreender as interfaces entre os modos como o currículo é concebido e vivido pelas pedagogas em sua prática é um dos objetivos desta pesquisa.

Portanto, ao se perguntar **sobre a influência do currículo do Curso para a sua atuação profissional**, sublinha-se que a maioria acredita que as disciplinas do currículo do curso formaram a base teórica que sustenta a prática pedagógica no seu ambiente de trabalho. É possível verificar essa posição na fala da pedagoga Anália, pois, de certa forma, o curso auxiliou no desenvolvimento de uma formação mais crítica: *“Sim, deu, pois as disciplinas ofertadas e os estágios que tive que cumprir foram de grande aprendizagem e me levaram à reflexão e conscientização da importância de mediar o ensino de forma a conscientizar e despertar o protagonismo nas pessoas”*.

Tendo em vista a atuação profissional das participantes, muitas disciplinas do currículo do curso de Pedagogia foram mencionadas como relevantes para a prática. De modo que, ao se perguntar quais foram as **disciplinas do curso que mais contribuíram para exercer as funções do cargo de Pedagogo/a na UnB**, destacaram-se as seguintes: “Psicologia aplicada a educação”; “Metodologia de Pesquisa”; “Políticas Públicas em Educação”; “Gestão educacional”; e “Legislação da Educação Brasileira”.

Contudo, percebe-se que entre as disciplinas importantes no Currículo do curso de Pedagogia para a atuação das pedagogas TAE na Universidade de Brasília - UnB, as disciplinas de “Psicologia aplicada a educação” foram as que mais se destacaram. Uma das participantes justifica:

Acredito que as disciplinas envolvendo Psicanálise e Educação foram fundamentais para minha atuação, principalmente em relação a entender melhor as pessoas, a forma como vejo o outro, como projeto, transfiro minhas necessidades e ansiedades, tendo em vista que trabalho com atendimento ao público. (Pedagoga Éda).

Gráfico 2- Disciplinas que contribuíram para a prática das pedagogas TAE:

Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

Por outro lado, o/a pedagogo/a é um/a profissional da educação para quem são exigidas competências necessárias no contexto em que está inserido, além daquelas específicas do curso de Pedagogia. A pedagoga Madalena destaca que todas as disciplinas são importantes, “[...] pois uma completa a outra”. Já a pedagoga Therezita salientou que “O curso não ofereceu disciplinas para atuação no Ensino Superior”. E a pedagoga Maria destacou a importância da sua formação precipuamente em nível de Mestrado: “Acredito que o mestrado me deu maior subsídio para discutir a educação numa perspectiva mais ampla”.

Um pouco mais da metade das participantes (56,25%) relataram que a base formativa do curso de Pedagogia contribuiu pouco para a atuação profissional, pois as realidades são diversas e o pedagogo como profissional pode trabalhar em várias frentes do campo educacional. Assim, as pedagogas que tiveram sua formação com base na docência se

sentiram menos preparadas para atuar em outras áreas. Entretanto, destaca-se a resposta abaixo que salienta que a formação não se conclui na graduação, ocorrendo durante a atuação profissional e nas formações continuadas:

Acredito que em partes sim, porém os desafios quando estamos imersos na prática são diversos e constantes, variam conforme o contexto político, social, mudanças de gestão e etc.... Nesse sentido, acredito que a formação para a atuação profissional se faz muito mais durante a própria prática profissional, à luz das teorias vivenciadas na graduação, mas que precisam constantemente serem pensadas, revistas e recriadas. A formação continuada é fundamental para o educador, nunca paramos de aprender. (Pedagoga Nise).

Essas reflexões apontam para a complexidade que envolve qualquer tentativa de organização curricular. Além disso, percebe-se que as exigências legais criaram expectativas difíceis de serem atendidas pelos cursos de formação inicial, dado o amplo campo de atuação e as múltiplas possibilidades.

5.3.2. As DCNP e o egresso do curso de Pedagogia

Compreende-se que as políticas de formação são resultantes da incorporação de vários discursos que resultam em documentos curriculares diversificados. Contudo, os cursos devem pautar-se na perspectiva contida nas legislações educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em seu artigo 64, assegura a formação do pedagogo para exercer as atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a Educação Básica, por meio de cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação:

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

Com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, extinguiu-se as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar e definiu-se a docência como base de formação do pedagogo, ressaltando-se as

funções de magistério, onde se incluem as atividades de produção de conhecimento, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, como se constata em seu artigo 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).

As DCNP, em seu artigo 6º, inciso I, reafirmam que o curso de Pedagogia deve conter “um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas”.

Corroborando com a ideia do artigo 6º das DCNP, percebe-se a importância de uma base formativa que permita o desenvolvimento do protagonismo do profissional em seu ambiente de trabalho e sua função crítica em relação à sociedade. Realidade esta constatada das falas da pedagoga Rosa: *“Porque a base formativa que o curso me deu, ajudou-me a tornar-me mais crítica em relação à sociedade e às leis”*.

Durante o processo de análise, também foi possível perceber a necessidade de minimizar a distância entre a teoria e a prática para um trabalho pedagógico efetivo. É o que se percebe na fala da pedagoga Êda ainda quando perguntada sobre **a influência do currículo na atuação profissional**: *“Em partes, sim. Como disse, a base teórica foi ótima. Todavia, faltou a prática para me sentir segura no dia a dia do trabalho”*. Para a pedagoga Tarsila:

Percebo que de modo geral o pedagogo ainda é associado a ‘ser professor’, no entanto é necessário quebrarmos essas ideias e compreender de modo global todas as potencialidades da pedagogia, inclusive no Ens. Superior. Penso que o pedagogo deva estar envolvido em todos os debates sobre a educação da universidade de modo que se tenha embasamento e reflexão pedagógica nas tomadas de decisão. (Pedagoga Tarsila).

Atualmente, as DCNP ressaltam que o projeto pedagógico da instituição deve fundamentar a prática ao integralizar os estudos que se efetivarão por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a **prática pedagógica**, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação. (BRASIL, 2006, Art.8º, grifo nosso).

Esta premissa fortalece a ideia de que a teoria está fortemente ligada à prática. Para Pimenta (2005, p. 26), “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Portanto, carece-se de um trabalho de aproximação entre elas, pois a teoria não se resume ao um acúmulo de conhecimento em um modelo bancário, ou seja, no qual os conhecimentos são depositados (FREIRE, 2011) e nem a prática deve se desenvolver sem nenhuma reflexão crítica sobre ela mesma.

Ao continuar a análise, percebe-se que, segundo o Art.7º, inciso II da DCNP, os estágios supervisionados devem, prioritariamente, realizar-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades que se relacionam com a gestão e a pesquisa estão inseridas à docência, pois esta última é a base da formação.

Não obstante, observou-se nas respostas das participantes uma diferença entre os currículos do curso de Pedagogia, uns voltados à docência e outros para outras atividades (pesquisa, gestão e extensão). As justificativas pessoais permeiam as seguintes falas:

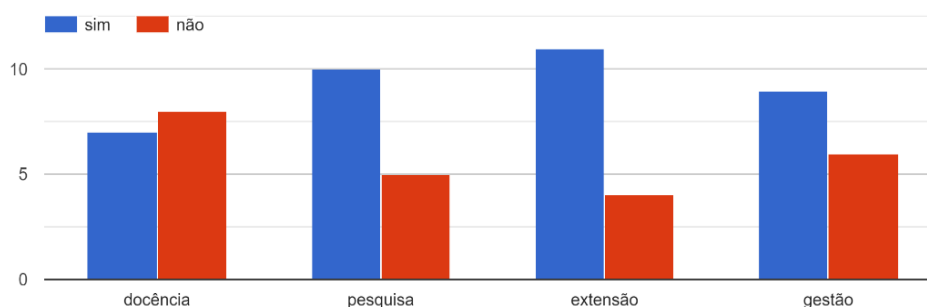
Eu me senti mais preparada para a pesquisa e extensão, acredito que durante a minha vivência na graduação participei de muitos projetos que me deram essa sensação de maior preparo. A docência, por sua vez, embora eu tenha lecionado durante o período de estágio, senti que a vivência prática não foi suficiente para me fazer sentir preparada. (Pedagoga Nise).

No que diz respeito ao curso superior em Pedagogia, percebo que o curso embasou muito mais as ações de pedagogia institucional do que as práticas docentes. Percebi grande foco em disciplinas voltadas para pesquisa e gestão. Antes de ser nomeada para a FUB, atuei como professora e foram as disciplinas do curso normal em nível médio que me deram o conhecimento necessário para atuar como professora. (Pedagoga Tarsila).

Porque o curso foi muito voltado à pesquisa. (Pedagoga Anne).

Entretanto, por meio desta pesquisa, foi possível perceber que 57% das pedagogas responderam não se sentir preparadas para desempenhar a docência após a conclusão do curso e que houve um sentimento de maior preparo em relação às atividades de pesquisa (67%), extensão (73%) e gestão (60%), como representado no gráfico:

Gráfico 3- Sentimento de preparo das Pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília para desempenhar atividades específicas da profissão após a conclusão do curso de Pedagogia



Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

Eis que a pesquisa, a gestão e extensão constituíram pontos importantes de formação para as pedagogas participantes, embora muitas não tenham tido a docência como base. Para Brzezinski (2011), as atuais DCNP respeitaram a importância da base docente para a formação, além de contemplar a identidade múltipla do pedagogo, tanto professor, quanto pesquisador e gestor.

As identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional.(BRZEZINSKI, 2011, P.123).

Não obstante, muitos egressos do curso de Pedagogia se sentem inseguros para oferecer suas contribuições fora das salas de aula visto que as instituições formativas focam no magistério escolar e as outras dimensões são secundarizadas. De acordo com a pesquisa de Severo:

Os documentos curriculares analisados revelam uma situação preocupante e que se arrasta por anos no curso de Pedagogia: as controvérsias da docência como base de formação, fazendo com que os currículos do curso estejam centrados quase que estritamente na formação de professores para o exercício do magistério escolar. A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma demanda histórica que responde a desafios da profissionalização de docentes em nível superior. (SEVERO, 2017, p. 984).

Cumprе ressaltar que a pesquisa constitui uma atividade importante a ser ampliada

no trabalho do pedagogo, conforme estabelecido pelas DCNP no Art. 5º, em seu inciso XIV, que demonstra que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental, ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (DCNP, Art.5, 2006).

O lado positivo de uma formação que prepara para a pesquisa é de poder conceber a pedagogia como ciência, ou seja, que transforma o senso comum do campo educativo em ato científico e assim tornar possível a produção de conhecimento de forma que se reflita intencionalmente sobre o “saber, ser e fazer” (BRZEZINSKI, 2011).

À luz das teorias estudadas, as pedagogas podem se tornar profissionais pesquisadoras de sua própria prática, uma vez que “A identidade profissional do pedagogo reconhece, portanto, na identidade do campo da investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo”. (LIBÂNEO, 2001b, p. 47).

Faz-se necessário reconhecer a pedagogia como uma ciência da educação para um currículo que se desenvolve nos espaços e ambientes da educação, formal ou não formal e nas mais variadas modalidades, tais como nos programas de educação de jovens e adultos, educação especial etc. Na fala da pedagoga Malala:

O pedagogo é um docente/pesquisador e que deve cada vez mais assumir esse papel que por muito tempo foi deixado de lado por gestões passadas das universidades. A pesquisa atrelada ao trabalho acadêmico cotidiano deve ser um elemento de diferencial para esse novo tempo de internacionalização das universidades. (Pedagoga Malala).

A compreensão do que é ser pedagogo/a nas falas das interlocutoras de pesquisa fortalece o que foi dito por Cruz (2011) de que “Ser pedagogo requer fazer Pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos [...]”. Assim, deve-se levar em conta que, apesar da base na docência ter sido preceituada pela DCNP, a base não constitui a integralidade do currículo, pois existem outras demandas e etapas formativas que se sucedem ou acontecem de forma concomitante a serem consideradas, desde que a escola não seja secundarizada, como apontado por Borges (2012), a fim de evitar que esses profissionais finalizem o curso de Pedagogia com inseguranças a respeito de sua atuação no mundo do trabalho.

5.3.3. Conteúdos exigidos no Concurso Público para o cargo de Pedagogo(a) TAE

Questionou-se, nesta pesquisa, se **os conteúdos exigidos no Concurso Público para o cargo de Pedagogo/a da UnB correspondem às atribuições previstas para o referido**. Sobreleva notar que a maioria respondeu ter pouca correspondência. Ao revés, também importa dizer que os conteúdos acumulados foram importantes na rotina de cada pedagoga.

Para a pedagoga Nísia, tais conteúdos foram necessários para a sua atuação, principalmente no que concerne à *“Inclusão e sobre currículo”*. Outras pedagogas também confirmaram a influência, mesmo que indireta dos conteúdos, em suas atribuições. Para a pedagoga Rosa, *“Muito pouco, mas os conhecimentos acumulados são utilizados para auxiliar algumas decisões na atual unidade que trabalho”*, enquanto a pedagoga Tarsila considera que *“Não diretamente, mas penso que as questões possuem ligação com a concepção de educação e ensino da universidade”*.

Entretanto, a pedagoga Nise não percebeu correspondência de conteúdo com a concepção de ensino da Universidade: *“Não. A maior parte do conteúdo era teoria voltada principalmente para atuação em um contexto de educação que não é a educação superior.”* A pedagoga Marie, que se encontra em trabalho predominantemente administrativo, salienta que o pedagógico cobrado em Edital não faz jus a sua realidade: *“Não, exerço uma função administrativa”*. Para a pedagoga Maria, os conteúdos não conseguiram abranger a realidade universitária: *“Não, pois a realidade da Universidade é muito diversa”*.

Duas pedagogas responderam que houve uma desproporção em relação a sua função e o que foi cobrado em Edital. A pedagoga Anália justifica a ausência de correspondência *“Pela falta de definição da atuação do profissional de pedagogia na diretoria que sou lotada [...]”*. Já a pedagoga Malala, que mudou de uma outra Universidade para a UnB por meio da redistribuição, também percebeu a divergência de atribuições em relação ao Edital, fato que não ocorria em sua Universidade de origem.

Atualmente, tanto a pedagoga Malala quanto a pedagoga Anália acreditam que seu trabalho corresponde ao exposto no Edital, onde se encontra o resumo das atribuições dos cargos e conteúdos que são objeto das provas de conhecimentos no concurso. Desta sorte, as pedagogas estão em processo de reconhecimento do cargo de pedagogo na Unidade em que trabalham, assim, seus saberes tornam-se mais significativos para a vivência no seu meio laboral.

Na atualidade sim, creio que o desenvolvimento de minhas atividades vai se aprimorando na medida do tempo e das perspectivas da gestão do órgão e da unidade de trabalho. A prática do pedagogo não pode ser alienada de sua formação inicial. Quando mudei de uma outra Universidade para a UnB (redistribuição)

houve divergência de atribuições em relação ao edital (na universidade anterior não tinha divergência) [...]. (Pedagoga Malala).

Destaca-se, por fim, duas respostas, que ressaltam os conteúdos da área empresarial. As participantes acreditam que as atividades da atuação de pedagogos não escolares são necessárias para o espaço educativo da Universidade, tais como a ampliação e aquisição de conhecimento no espaço organizacional, o levantamento de necessidades de aprendizagem, a elaboração de programas e projetos de capacitação.

O edital possuiu conteúdos trabalhados na graduação os quais são a base para atuação do pedagogo em qualquer ambiente de trabalho. No entanto, senti necessidade de que fossem incluídos conteúdos voltados para a gestão de pessoas e gestão do conhecimento, temáticas pouco exploradas na graduação, mas que auxiliariam um pedagogo em empresas. (Pedagoga Cecília).

Deve-se salientar que as práticas educativas que se caracterizam como intencionais, tanto na educação formal quanto na não formal, são de cunho pedagógico e próprias dos campos de atuação do pedagogo. Contudo, as pedagogas TAE encontram-se em uma instituição de educação formal, institucionalizada, organizada de maneira sistemática. Diferente do pedagogo atuante na empresa, inserido na modalidade de educação não formal.

Ambas (Empresa e Pedagogia) visam a mudança no comportamento das pessoas. A educação, como dito anteriormente, tem por excelência o propósito de provocar a mudança de comportamento dos indivíduos a fim de que se tornem seres sociais, ou seja, para que estejam preparados para uma vida em sociedade e para o convívio em grupo. A empresa, por outro lado, pretende que seus colaboradores estejam mais próximos de sua cultura e tenham maior identificação com a mesma, para isso é necessário provocar algumas mudanças em seus comportamentos, hábitos e atitudes. (MARIANO, 2015, p.34).

5.3.4. Identidade Profissional das Pedagogas TAE da UnB

A identidade é um processo socialmente construído e ao mesmo tempo provisório. Para Dubar (2005), a identidade não é inata e sua construção se estabelece por meio da socialização, primeiramente no interior da família, no processo de construção individual e coletivo com seus pares. Assim sendo, o indivíduo sempre irá levar as concepções de sua primeira socialização no percurso de sua vida.

No entanto, a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. (DUBAR, 2005, p.24).

Logo, as vivências no espaço familiar influenciam a dinâmica identitária de forma a ser percebida na fala das pedagogas participantes. Há o prestígio familiar na escolha da profissão, como é possível ver em algumas falas. A pedagoga Madalena afirma sentir “*amor pela profissão que minha mãe desempenhava. Ela foi a responsável pela escolha*”. Outras pedagogas também citam a mãe, como a pedagoga Nise:

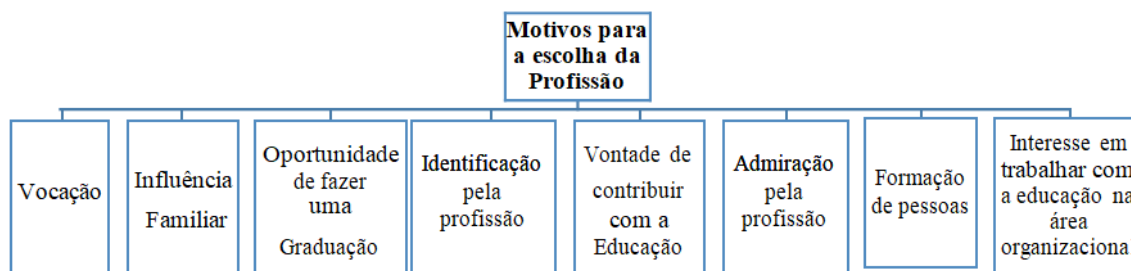
Sou filha de professora e sempre senti afeição pela educação. Confesso que inicialmente a pedagogia não era a minha primeira opção, pensava em cursar psicologia, porém ao entrar em contato com a pedagogia eu me apaixonei e não me imaginava mais fazendo outro curso. (Pedagoga Nise).

De acordo com os resultados desta pesquisa, os fatores que mais pesaram na escolha da Pedagogia são o apreço pela área (a maioria citou “*gostar da área de educação*”; “*ter vocação*”; “*identificar-se com a área*” como o fator de influência). Entretanto, fatores externos como barreiras econômicas e sociais podem dificultar ou até mesmo impedir de tentar cursar a faculdade que desejava, como relatado, pela pedagoga Êda: “*Falta de apoio familiar para cursar o que eu realmente gostaria, que é Psicologia. Mas não me arrependo, adorei meu curso e amo minha profissão de Pedagoga*”.

A escolha de um curso superior e de uma profissão envolve motivações de “*quem sou eu*” e “*de quem sou para os outros*”, ou seja, está envolvida a forma de uma inserção social e com essa decisão também surgem inseguranças, expectativas e diversos fatores que influenciam a seleção. Não haverá formação de identidade apenas em sua singularidade, no agir solitário sem a socialização, pois “O indivíduo jamais a constrói sozinho, ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações”. (DUBAR, 2005, p.24).

Segue um quadro com os motivos para a escolha da profissão inferidos das respostas das pedagogas:

Figura 2- Mapa de categorização temática dos motivos para escolha da profissão



Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

5.3.5. Motivação e Crise de Identidade Profissional

As perguntas fechadas do questionário trouxeram questões específicas em relação à motivação e satisfação profissional. Pelos resultados obtidos, compreende-se que a maior parte das pedagogas não se encontram motivadas em trabalhar na Instituição.

Apenas 20% das pedagogas se sentem recompensadas pelo trabalho desenvolvido, pois há pouco retorno positivo da aplicabilidade das atividades por elas desempenhadas.

Gráfico 4: Satisfação Laboral: Em uma escala de 1 a 5. Avalie sua satisfação em trabalhar na UnB?



Gráfico 5: Reconhecimento Externo: Em uma escala de 1 a 5. Sente-se recompensado/a pelo trabalho desenvolvido, pois há retorno positivo da aplicabilidade das atividades que desempenho. Percebe que outras pessoas reconhecem a importância do seu trabalho?



Gráfico 6: Relevância Profissional do Trabalho: Em uma escala de 1 a 5. Acredita estar desenvolvendo um papel relevante como pedagogo/a?

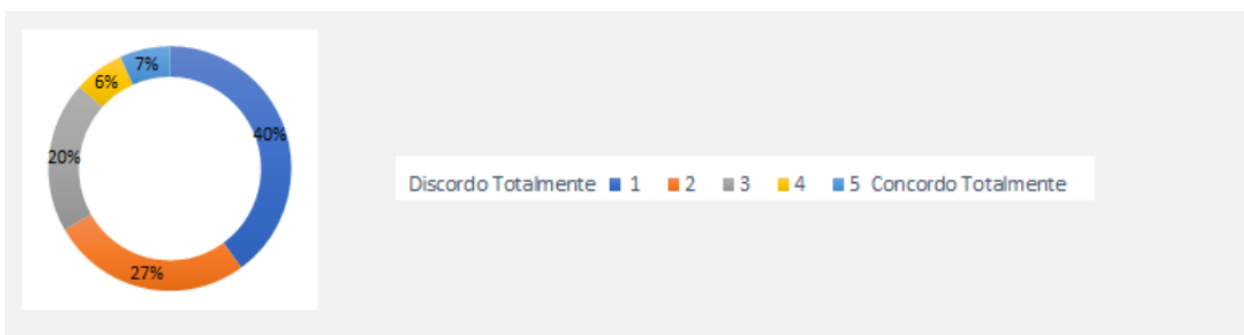
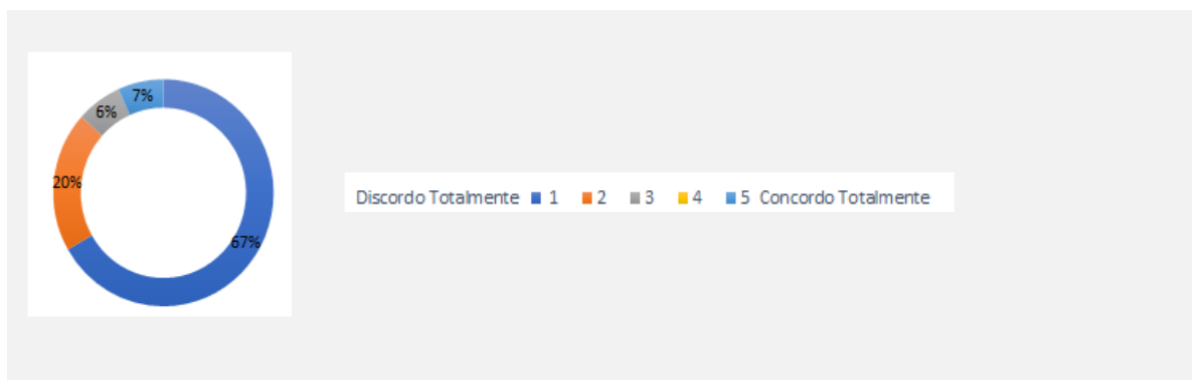


Gráfico 7: Relevância Institucional do Cargo: em uma escala de 1 a 5. Acredita fazer um trabalho importante para a comunidade universitária como um todo?



Fonte: Análise dos dados dos questionários
(Elaborado pela autora, 2019)

Com base nos gráficos analisados, é forçoso notar o sentimento de que poucas pessoas percebem e reconhecem a importância do trabalho desenvolvido. Apenas 40% acreditam estar desenvolvendo um papel relevante como pedagoga na Instituição. Entretanto, 67% acreditam estar fazendo um trabalho importante para a comunidade universitária como um todo. Talvez por esse sentimento de estar realizando um trabalho significativo para a comunidade universitária, a maioria gostaria de continuar trabalhando na UnB por mais tempo.

Como aponta a pedagoga Emília: “*Sim gosto muito daqui, também nos proporciona aprendizados*” e para a pedagoga Cora: “*Mesmo com toda dificuldade que a educação sempre passa. Penso que se cada profissional fizer um pouco sempre haverá aprimoramento*”.

Ainda assim, algumas dificuldades desestimulam a vontade de trabalhar na UnB conforme aponta a pedagoga Nísia: “*Às vezes não tenho essa vontade, devido a estrutura física e os entraves financeiros*”. A pedagoga Tarsila também não se sente motivada: “*Penso em prestar outros concursos*”. Já a pedagoga Nise gostaria de continuar trabalhando na UnB, “[...] *mas gostaria de ter mais apoio nas ações desenvolvidas e mais flexibilidade na gestão de pessoas*”.

Depreende-se a necessidade do reconhecimento profissional para que haja o aumento da autoestima e motivação no âmbito do trabalho. As pedagogas precisam de estímulos para continuar desenvolvendo práticas pedagógicas significativas. Segundo Nimitt e Pinto (2008, p.165), “A motivação é muito importante na formação do pedagogo, sendo responsável pelo

fortalecimento de sua opção profissional e de sua prática pedagógica”.

Para além, a indefinição sobre a identidade profissional na Universidade pode prejudicar a imagem das pedagogas em se reconhecer e de serem reconhecidas pelo papel que desempenham em seu trabalho. Alguns fatores também podem ser identificados como desmotivadores da profissão, pois, ao se perguntar **se houve momentos de crise em sua vida profissional**, muitas responderam como a pedagoga Cora: “*Sim!!! A desvalorização profissional, a falta de reconhecimento e autonomia, baixa remuneração...*”.

Para pedagoga Nise:

Sim, houve vários momentos de crise por conta da sensação de não conseguir resolver muitas questões que esbarravam em aspectos muito solidificados e estruturantes na Universidade. Pensei em mudar de profissão por conta do cansaço que isso gerava. Pensar os processos educativos quando a instituição muitas vezes parece resistente a olhar para si é uma tarefa difícil. (Pedagoga Nise).

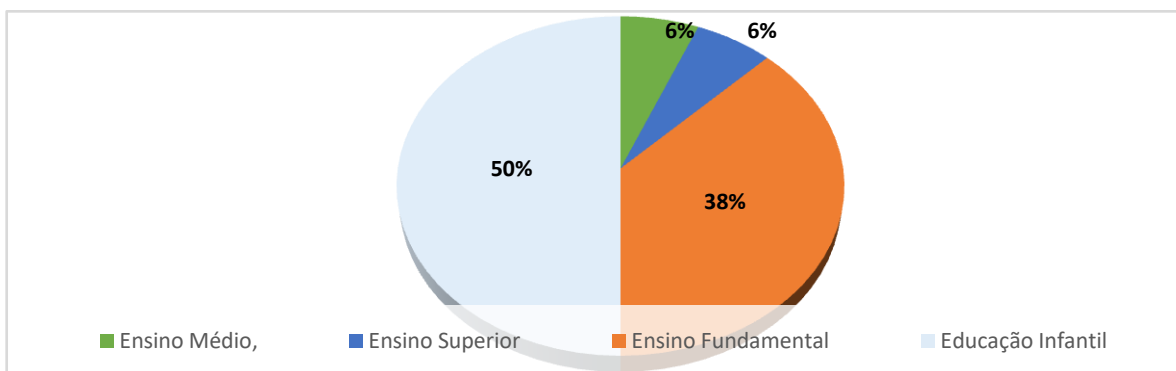
Percebeu-se nas falas a importância da busca por melhores condições de trabalho e valorização das profissionais. O apoio institucional pode contribuir dando maior segurança para as práticas pedagógicas existentes e as que ainda não foram concretizadas.

Deveriam contratar mais pedagogos para atuarem em todas as áreas da Universidade, afinal estamos em uma instituição educativa. Deveriam também valorizar mais esse profissional!!! (Pedagoga Nísia).

5.3.6. Prática Laboral: ser Pedagoga TAE na UnB e seus Desafios

Atualmente, duas pedagogas exercem algum cargo fora da Universidade como professoras. Apenas três não exercem e nem exerceram a atividade de magistério. E uma das pedagogas manifestou o desejo de lecionar futuramente.

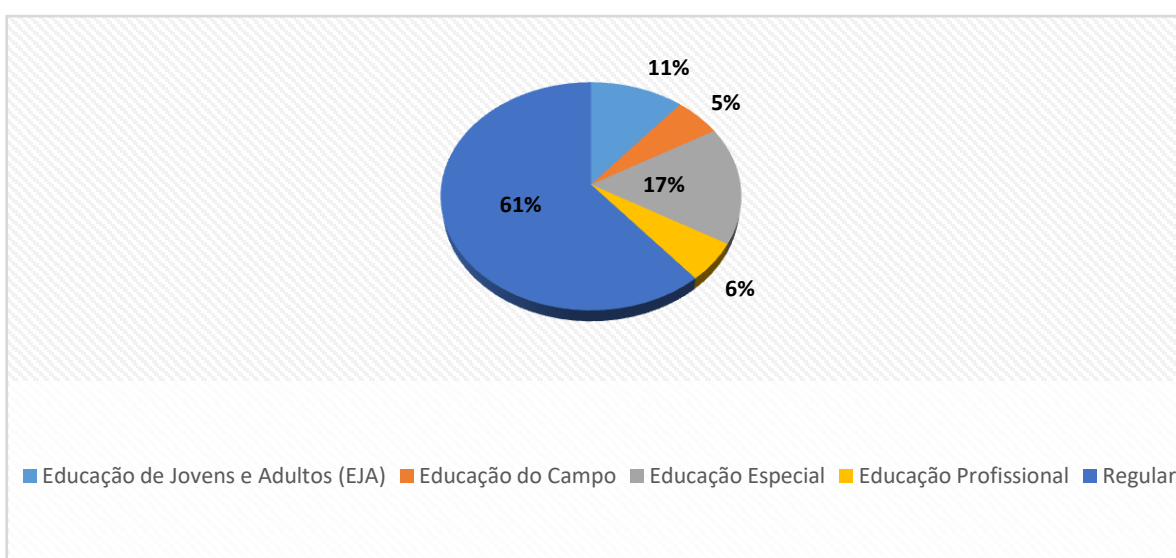
Gráfico 8: Experiência Docente Anterior ao Cargo: Caso tenha lecionado, para qual etapa/nível?



Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

Gráfico 9: Modalidade de Experiência Docente Anterior ao Cargo: Caso tenha lecionado, para qual modalidade?



Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

Além da experiência nas etapas, nos níveis e nas modalidades identificados acima, quatro pedagogas tiveram experiência profissional de lecionar para servidores da Administração Pública, de atuar na Escola do Ministério Público da União - MPU e na Escola da Advocacia-Geral da União - AGU, na área de formação continuada; em serviço voluntário em uma creche na Cidade Estrutural, com menores infratores em uma ONG; em

Preparatório para concurso público (vídeo aula).

Entre as atividades docentes em outros vínculos, destaca-se a coordenação pedagógica com professores; o planejamento de aulas junto com eles; o estudo de livros e apostilas; a participação em reunião de pais; a participação em conselho de classe; e a participação em seminários e palestras.

Torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo educação não corresponde à escolarização nem à instrução. Designa um processo global de formação humana através da inserção dos sujeitos na cultura a partir de mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente à formação escolar ou instrução formal, estando estas inseridas no contexto daquela. (SEVERO, 2018, p.5).

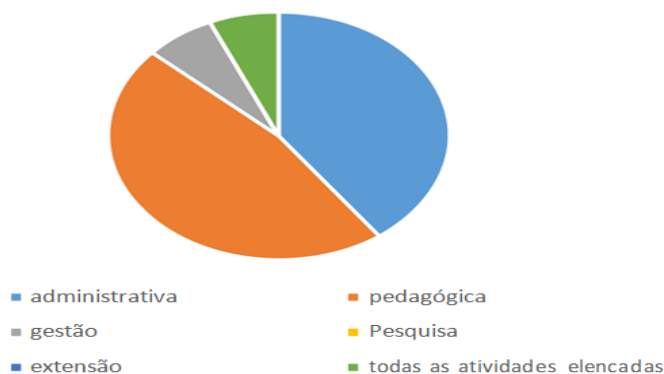
Já as atividades “*não docentes*” em outros vínculos são: elaboração de horários de aulas; supervisão pedagógica; planejamento; e desenvolvimento de ações de capacitação. O desenvolvimento destas profissionais se consolida a partir do contexto educacional em que estão inseridas, no qual a prática pedagógica se encontra intrínseca na ação social e em que são necessários um agir e um refletir indissociáveis. Para Franco (2006), deve haver o envolvimento crítico dos sujeitos em sua prática pedagógica.

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática. (Franco, 2006).

Em relação à prática laboral das pedagogas TAE, houve uma certa divisão em relação às atividades de natureza pedagógica e administrativa. Embora a pedagógica tenha se sobressaído, as administrativas também foram significativamente apontadas. Entretanto, ressalta-se aqui a resposta da pedagoga Rosa: “*Atividade administrativa, mas requer conhecimentos pedagógicos e de gestão*”. E da pedagoga Dandara:

Meu trabalho é no planejamento de ações de capacitação e utilizo bastante o que aprendi sobre planejamento de aulas, didática, métodos e técnicas de ensino etc. Acredito que essa atividade de planejamento está mais ligada ao ensino e à gestão. Utilizo também técnicas de pesquisa quando preciso de informações novas, mas não é algo que está bem delimitado e encaixado, não vejo forma de dissociar esses itens da minha atuação no geral. Considero meu trabalho uma mescla da atividade administrativa com o trabalho pedagógico. (Pedagoga Dandara).

Gráfico 10: Natureza das Atividades Laborais: Em sua maioria, você acredita desenvolver atividades de ordem (administrativa, pedagógica ou outras)



Fonte: Análise dos dados dos questionários
(Elaborado pela autora, 2019)

Contudo, é mister esclarecer que as atividades de natureza administrativa são desenvolvidas, em sua maioria, de acordo com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tal como é proposto nas atribuições para o cargo. Portanto, os seus saberes advindos da prática pedagógica são executados de diversas formas e suas funções têm relação direta com o cargo que ocupam.

Apenas três pedagogas acreditam que as funções que exercem não têm relação direta com o cargo. Para melhor visualização das atividades realizadas pelas Pedagogas TAE da UnB, concebe-se o quadro a seguir:

Quadro 4 - Atividades executadas por Pedagogas Técnico-Administrativas em Educação da Universidade de Brasília

ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver tutoria em cursos de educação continuada e a distância pela UAB - UnB; também pela PROCAP, cujo requisito obrigatório é ter experiência como docente, bem como experiência em trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, plataforma Moodle;
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar e oferecer oficinas e minicursos que ajudem os alunos em suas dificuldades e/ou em aprimoramento de atividades, organização e planejamento de estudos;
<ul style="list-style-type: none"> Realizar acompanhamento acadêmico dos estudantes da assistência estudantil para que possam ter um bom rendimento acadêmico e não sejam desligados dos programas, nem da universidade por esse motivo;
<ul style="list-style-type: none"> Promover oficinas em grupos para criar espaços de integração na comunidade acadêmica;
<ul style="list-style-type: none"> Formar tutores para recepcionar os calouros a cada semestre;
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver ações de formação profissional continuada e em serviço;

<ul style="list-style-type: none"> • Atuar em oficinas e atividades coletivas com os professores para o desenvolvimento de atividades de temática pedagógica;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de trabalhos relativos ao processo educativo da universidade, tal como auxiliar professores no planejamento pedagógico e didático;
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar o desenvolvimento de cursos a distância, principalmente na sua inicialização.
EXTENSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Participar e acompanhar as atividades de extensão nas Unidades Acadêmicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Recepcionar calouros que estão chegando à Universidade por meio de atividades de extensão;
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento de ações da semana universitária;
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar eventos de extensão para docentes e outros convidados;
<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer orientação aos cursos de extensão e a utilização do sistema de Extensão (SIEX) que trata da submissão e inscrição de propostas de ações de extensão, eventos, turmas, alunos, professores, horários, locais, avaliações, estatísticas, certificações de alunos e professores que realizaram ações de extensão;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar docentes em projetos de extensão em desenvolvimento e realizar a gestão administrativa de projetos;
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a elaboração de projetos de extensão junto à assessoria pedagógica, coordenadores do curso e direção da unidade.
PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar dados empíricos sobre a realidade universitária. Por exemplo: fazer o levantamento do perfil dos alunos ingressantes e verificar o avanço do rendimento escolar, assim como interpretar as taxas de evasão, retenção e reprovação em disciplinas específicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar discussões acerca de reformulação do currículo do curso e do projeto pedagógico;
<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar pesquisas acerca dos resultados dos estudos realizados em serviço;
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre o fenômeno da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica presentes na educação superior pública federal para compreender suas necessidades e proporcionar uma permanência mais equitativa para os mesmos no interior na UnB;
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre assuntos das demandas discentes e docentes e os aspectos institucionais envolvidos para que ações sejam realizadas na Universidade para melhorar o processo educativo;
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre inovação em educação a distância, TIC na educação;
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre as legislações dos programas da assistência estudantil e outras leis que embasem a tomada de decisão;
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar os docentes em pesquisas e participar de grupos de estudos com temáticas correlatas a sua função na Universidade.

GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Gerir projetos e coordenar curso na modalidade a distância;
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar orientação e análise de projetos pedagógicos;
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar ações de capacitação aos servidores da Universidade de Brasília;
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir na assessoria pedagógica a respeito dos assuntos acadêmicos cotidianos junto aos coordenadores e diretores dos cursos de graduação e pós-graduação;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de comissões, como a de estágio supervisionado curricular; acompanhamento do Núcleo Docente Estruturante, Colegiado de Graduação e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão das Unidades Acadêmicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de reuniões de gestão tanto na unidade acadêmica quanto acompanhando coordenadores em reuniões administrativas e pedagógicas nos decanatos, diretorias e outros órgãos administrativo da Universidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar em reuniões e Fóruns promovidos pela CIL (Coordenação de Integração das Licenciaturas) e palestras e/ou seminários promovidos pelo DEG (Decanato de Ensino de Graduação);
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir no planejamento pedagógico e didático junto aos docentes, às coordenações dos cursos e à direção da unidade acadêmica;
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a orientação aos cursos, emitindo pareceres, realizando análises técnicas e propostas, como a de reestruturação curricular, projetos pedagógicos etc;
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar parceiros de trabalho institucional em projetos já em desenvolvimento e em ações educativas futuras;
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir na elaboração das resoluções, editais e instrumentos que estabelecem as regras relativas à assistência estudantil na UnB e outros temas que forem necessários;
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar o projeto de boas-vindas nos dias de registro no que se refere à chegada dos calouros na UnB;
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar processo licitatório e contratação pública.
OUTRAS ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar o processo de Avaliação Institucional: visitas às unidades acadêmicas para orientação. Assim como participar nos processos de reconhecimento e renovação dos cursos;
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar atividades administrativas, tais como: emissão de documento, análise e acompanhamentos de processos nos sistemas da Universidade, como SIGRA e SEI;
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir nos procedimentos necessários para a preparação do Relatório Capes por meio da Plataforma Sucupira. A ferramenta é utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) do Brasil;
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar material didático e de divulgação de atividades educativas na UnB;
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o levantamento e a catalogação das Legislações da Educação Superior Brasileira e outras normativas que embasem a tomada de decisão e solucionar demandas específicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar e/ou organizar eventos técnico-científicos da instituição;

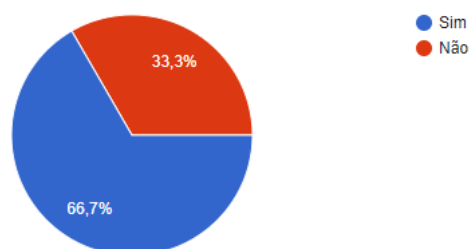
- Realizar atendimento ao público, como os atendimentos relacionados à saúde mental ou acompanhamento e orientação pedagógica aos alunos que estão apresentando dificuldades circunstanciais no processo de aprendizagem, dentre outras demandas;
- Promover ações de melhorias nas relações interpessoais no local de trabalho e participar de eventos e confraternizações para manter a equipe mais unida e em sintonia.

Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

Embora as práticas corroborem com as atividades sumárias previstas para o cargo “como viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, FUB, 200, 2009 e 2013), as pedagogas TAE acreditam que poderiam **contribuir em outras atividades na UnB**, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Contribuições Laborais: Acredita que poderia estar contribuindo em outras atividades na UnB?



Fonte: Análise dos dados dos questionários

(Elaborado pela autora, 2019)

A pedagoga Cora ainda não sabe em que atividade específica poderia estar atuando, no entanto acredita que “*A Universidade é muito ampla, então com certeza haverá outras atividades que poderei contribuir*”, bem como a pedagoga Malala, que gostaria de “*Ampliar a publicação de mais pesquisas relacionadas ao trabalho do pedagogo na graduação*”.

Já a pedagoga Anália e a pedagoga Emília acreditam que poderiam contribuir na elaboração e execução de outros projetos, enquanto a pedagoga Nise acredita “*que o ideal seria ter um pedagogo em cada departamento de curso da Universidade*”, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, tal como a pedagoga Therezita, que colaboraria “*Em algumas propostas pedagógicas de alguns cursos*”.

As pedagogas podem estabelecer relações interpessoais e pedagógicas no seu espaço de atuação, apoiar atividades de ensino desenvolvidas por docentes, possibilitar parcerias

entre técnico-administrativos, docentes e discentes. Ressalte-se que o apoio dos colegas é imprescindível para o fortalecimento da categoria e da ocupação dos seus espaços.

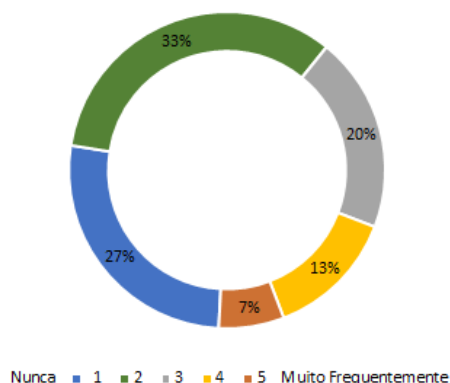
O que mais ajudou as pedagogas a exercerem suas atividades na UnB, além das leituras e pesquisas individuais, foi o auxílio dos seus colegas, embora, em exceção, destaca-se a resposta da pedagoga Êda: “*Não tive capacitação nem ajuda de chefia para a função. A cada dia a gente vai se virando e revendo nossa prática*”.

Verifica-se que ter o apoio de outros colegas do mesmo cargo para compartilhar experiências é um passo importante para aumentar a confiança entre os mesmos, pois todos trabalham melhor e sabem que podem contar uns com os outros. Motivo pelo qual entende-se que uma convivência maior poderia ser considerada entre as pedagogas.

Em suma, há de se perceber perfeitamente que a identidade se estabelece nas relações e situações que se encontram as pedagogas, assim “em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos [...]”. (MOREIRA, 2008, p.42).

Ademais, diversas situações ocorrem dentro de uma universidade ao longo do dia, dentre as mais simples até as mais complexas. Diante destas situações, há a responsabilidade de tomar decisões. Verificou-se, entre as pedagogas, que elas possuem poucas oportunidades de tomar iniciativas, reduzindo as possibilidades de engajamento prático a fim de participar ativamente em seu ambiente de trabalho.

Gráfico 12: Iniciativas: Em uma escala de 1 a 5. Você possui oportunidade para tomar iniciativas ou decisões na sua área de trabalho?



Fonte: Análise dos dados dos questionários
(Elaborado pela autora, 2019)

É salutar para a gestão identificar as possibilidades de ação com cada servidora, dar autonomia ao trabalho das pedagogas é sinônimo de reconhecimento e incentivo para que o

trabalho faça a diferença para toda a comunidade acadêmica. Para a pedagoga Malala, “*É importante que o pedagogo marque sua atuação como relevante e conquiste cada vez mais espaços profissionais que vão se tornando inovadores e que façam a diferença junto à comunidade acadêmica*”.

A pedagoga Dandara, entretanto, destaca alguns entraves para a sua prática:

Sobre a realização profissional, embora eu goste muito do que faço na UnB, não me sinto realizada. Nossa atividade na universidade está sempre sofrendo interferências e o sentimento é de insegurança e de não ter controle sobre meu processo de trabalho. O Desenho Instrucional é uma área excelente para os pedagogos, que abre inúmeras possibilidades, mas na universidade é raro sentir essa abertura. Tem a questão dos recursos, sempre limitados e agora contingenciados, há os decretos que chegam sem a menor consciência do que é a realidade e também a gestão, tanto em nível micro quanto macro, que nem sempre está preparada para o trabalho. (Pedagoga Dandara).

Muitas questões foram colocadas como entraves para o desenvolvimento do profissional na Universidade. Entre várias, destaca-se: a mudança constante de gestão; a crise financeira; escassas condições de trabalho; e ausência de valorização dos servidores da educação.

Nessa perspectiva, a pedagoga Cora descreve um de seus desafios atualmente: “*Gestão (os gestores) que não entende o processo e deseja alterar tudo desvalorizando o trabalho já realizado. E não procuram conhecer o trabalho realizado. Tenho perspectiva de que um dia mude e a educação seja valorizada, bem como os profissionais envolvidos*”.

A pedagoga Anália também se sente preocupada com a política de permanência dos estudantes e justifica:

Os principais desafios no momento têm sido garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na UnB e trabalhar com assistência estudantil em meio a um governo que trabalha para a retirada de direitos. Mas minhas perspectivas têm sido boas com a realização do mestrado que tem me ajudado a pensar e refletir sobre a situação atual. (Pedagoga Anália).

Segue adiante quadro de desafios apontados pelas pedagogas TAE da UnB:

Quadro 5 - Desafios apontados pelas Pedagogas TAE da UnB: (Continua)

<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o domínio de mais idiomas para podermos ampliar a pesquisa acadêmica na área da pedagogia;
<ul style="list-style-type: none"> • Ataques à autonomia universitária, e à privatização do Ensino Superior;
<ul style="list-style-type: none"> • A mudança constante de gestão;
<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na UnB;
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com assistência estudantil em meio a um governo que trabalha para a retirada de
<ul style="list-style-type: none"> • Entender o papel do/a pedagogo/a na Universidade;

• Lidar com as condições de trabalho;
• Fazer atendimentos que tratem de sofrimentos relacionados à saúde mental;
• Falta de recursos também dificultam a consecução de muitos projetos;
• Salário dos servidores da educação;
• Dificuldade de ações coletivas;
• Ausência de capacitação para a prática;
• Melhorar o relacionamento com a gestão;
• Lidar com o orçamento e grandes cortes financeiros;
• Falta de apoio de servidores de outros setores;
• Infraestrutura extremamente ruim e precária.

Fonte: Análise dos dados dos questionários
(Elaborado pela autora, 2019)

Sabendo que a atuação do/a pedagogo/a não se restringe à sala de aula e nem à Educação Infantil, na opinião das Pedagogas TAE, algumas características são específicas do pedagogo atuante na Educação Superior e exercem papel de grande relevância para a UnB. Embora alguns elementos da organização do trabalho pedagógico são presentes tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, para pedagoga Malala:

O que difere é a presença menos cotidiana de pais, o que não é inexistente. O cenário escolar requer um pedagogo com ampla experiência curricular e participação de equipes que discutam realidades escolares; que saiba participar e promover debates, fóruns e seminários para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso junto à comunidade; promover debates avaliativos junto ao Núcleo Docente Estruturante-NDE; promover fóruns de debates curriculares; que saiba atuar em situações acadêmicas cotidianas como atendimento e análise de atividades que surgem junto ao coordenador do curso, estudantes etc; que saiba atuar na resolução de processos formativos e procedimentos de avaliação; que saiba acompanhar e promover conscientização junto aos professores e chefes de Departamentos para a atualização dos planos de cursos das disciplinas, bem como de suas bibliografias; ser solícito ao público interno e externo; deve ser proativo e dinâmico para a ampliação de contatos e laços de trabalho com a Secretaria de Educação do DF e escolas; em espaços educativos não-escolares; deve ampliar parcerias junto às instituições ou órgãos científicos e de pesquisa que também são campos do estágios supervisionados dos cursos. Outras características que não foram elencadas aqui podem ser sugeridas, como também a questão da internacionalização, em que o pedagogo precisa ser inteirado das mudanças globais e o que elas trazem para a universidade. (Pedagoga Malala).

Os conhecimentos relacionados à gestão e à legislação também foram apontados como essenciais no trabalho do/a pedagogo/a na Universidade. Para a pedagoga Nise:

O pedagogo no Ensino Superior precisa sempre se manter informado sobre as políticas desenvolvidas tanto no contexto macro, quanto internamente na UnB. Esse profissional é muito importante na medida em que repensa a instituição e os

processos educativos com vistas à melhoria desses processos. (Pedagoga Nise).

Corroborar a visão de pedagoga Rosa:

É importante, principalmente quando a parte de legislação, assessoramento, quanto à parte pedagógica nas unidades acadêmicas, quanto aos projetos políticos pedagógicos de cursos, quanto ao auxílio de inovação acadêmica, quanto à prática docente, na área de gestão de educação corporativa (notei que não há cursos de formação continuada a docentes e poucos cursos para servidores pela Procap), este profissional pode trabalhar também na avaliação de cursos. (Pedagoga Rosa).

Outra característica importante foi o apoio ao corpo docente e discente nas intermediações das práticas pedagógicas. A pedagoga Nísia acredita ser: *“Essencial na parceria de reflexão de possibilidades didáticas e de mediação de conflitos educativos”*. Percebe-se que o pedagogo encontra-se presente para mediar os conhecimentos e as pessoas do processo educativo. Segundo a pedagoga Therezita, o profissional deve: *“Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”*.

Diante de tantas singularidades da profissão, o olhar do /a pedagogo/a TAE deve ser diferenciado em relação ao seu campo de atuação como apontado por pedagoga Anália: *“O olhar do profissional de pedagogia é mais acadêmico em relação aos estudantes, então, trabalhar com o atendimento desse público requer uma atenção mais geral e que eu acredito que enquanto pedagoga, possuo”*.

De acordo com as participantes, elas são pedagogas que pensam e repensam a prática educativa para além do formal, portanto, a amplitude do campo de atuação faz com que características diferentes sejam realçadas em cada espaço da Universidade. Para a pedagoga Êda, o que ocorre é a adaptação do pedagogo: *“Não acho que tenha características específicas. Educação Superior é muito ampla, o perfil vai variar muito conforme o setor específico. O profissional se adapta, conforme o ambiente”*.

Já a pedagoga Cora acredita que uma das características importantes é: *“Aprimorar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem em diversas áreas e proporcionar um aprendizado contínuo dos profissionais da universidade”*. Assim, também aponta a pedagoga Emília quando afirma que *“Auxilia na construção dos cursos, projetos e também na parte administrativa”*.

Muitas vezes, por conta do/a pedagogo/a ser relacionado apenas à Educação Infantil, sua identidade não é associada ao trabalho exercido no Ensino Superior. Por essa razão, é preciso que haja a ocupação dos espaços de debate e fortalecimento da categoria para

tomadas de decisões em suas áreas fins, conforme aponta a pedagoga Tarsila: *“Percebo que de modo geral o pedagogo ainda é associado a “ser professor”, no entanto é necessário quebrarmos essas ideações e compreender de modo global todas as potencialidades da pedagogia, inclusive no Ensino Superior. “Penso que o pedagogo deva estar envolvido em todos os debates sobre a educação da universidade de modo que se tenha embasamento e reflexão pedagógica nas tomadas de decisão”.*

Destaca-se, por fim, a visão da pedagoga Maria que percebe que o trabalho coletivo deve sobressair na Universidade a fim de contribuir com a missão e a visão institucionais:

A UnB é uma Universidade muito grande, que tem diversos campos de atuação. Para além do trabalho individualizado, penso que as/os pedagogas/os precisam contribuir para pensar a Universidade como Instituição de Ensino, a assumir-se na responsabilidade de formar cidadãos, de contribuir para a qualidade das relações humanas. Tanto entre professores e alunos, quanto entre os próprios alunos e também entre os profissionais administrativos, que precisam também ser vistos como educadores. (Pedagoga Maria).

Apesar de todos os desafios e entraves apontados por essa pesquisa, as pedagogas ainda encontram paixão pela sua área de atuação e acreditam na possibilidade de melhorias em seu trabalho que, mesmo pouco reconhecido, contribui para a UnB e toda a sua comunidade acadêmica. Deste modo, ao serem questionadas se gostam do trabalho que realizam, em suas palavras demonstram um sentimento positivo pela sua profissão:

Amo. Me sinto realizando um trabalho que não tive a oportunidade de vivenciar na minha graduação. Acredito que é um serviço essencial para a universidade. (Pedagoga Nísia).

Atualmente, gosto de trabalhar na minha coordenação, pois estou em contato com as licenciaturas. (Pedagoga Rosa).

Sim, vamos melhorando a cada ano. (Pedagoga Malala).

Ultimamente, sim. Porque trabalho com atendimento e acompanhamento acadêmico do estudante e me sinto mais “útil”. (Pedagoga Anália).

Eu gosto, pois vejo o quanto impacta positivamente a Universidade. Mas é um trabalho muito desgastante em muitos aspectos, em boa parte das situações, eu me sentia sem poder de ação, o que gerava muito sofrimento. (Pedagoga Nise).

Sim, é gratificante ajudar a levar o Ensino Superior às regiões interioranas do país. (Pedagoga Tarsila).

Sim. Por poder atuar com educação na área organizacional. Planejando e desenvolvendo capacitação, treinamento e desenvolvimento dos servidores da UnB. (Pedagoga Cora).

Sim, porque sinto que estou fazendo o que faz sentido a minha profissão. (Pedagoga Therezita).

Gosto, porque é um trabalho que me desafia, me mobiliza e me permite ter um contato diário com o corpo discente. (Pedagoga Maria).

Sim, sou respeitada e tenho todo apoio de um acadêmico nas questões

profissionais. (Pedagoga Marie).

Sim, bastante. Proporciona um crescimento profissional e pessoal também. (Pedagoga Emília).

Muito, foi uma grande escolha de poder contribuir com a educação brasileira. (Pedagoga Madalena).

5.3.7. Categoria: Formação Continuada

O ponto relevante que se pretende analisar é que, apesar das diferentes concepções do que é o pedagogo e qual o seu papel na sociedade, devemos buscar base para fortalecer e dar significado à função do pedagogo, como técnico em educação, na universidade. Pimenta (2002) reforça a defesa em prol dos pedagogos:

Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja na tarefa de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico-político coerente. (PIMENTA, 2002, p.151).

Diante da descrição das atividades que o pedagogo deve realizar na UnB, entendemos que sua função deve se desenvolver, a partir do que foi notado por Saviani:

Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. [...] A palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar. (SAVIANI, 1985, p. 27-28).

Porém, no dia a dia da prática das pedagogas presencia-se uma sobrecarga, além da desvalorização do seu trabalho na Instituição. Percebe-se que o trabalho das pedagogas oscila entre o ideal e o real. Entretanto, sabe-se que o processo de formação pode contribuir para a construção identitária e terá motivações diversas e internas de cada pedagoga, portanto, subjetivas.

A formação continuada deve estar fundamentada no processo de reflexão da prática à luz da teoria e que pode ocorrer através de palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presencial ou a distância, tal como afirma Gatti (2008) sobre a formação continuada:

[...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o

desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p.57).

Verificou-se que a maioria das pedagogas alegou que outros cursos de graduação ou pós-graduação contribuíram para o seu trabalho na UnB, assim apontado nas seguintes respostas:

Como a graduação não nos fornece base para atuação em outras áreas, as especializações auxiliam na minha atuação profissional como: na área organizacional de TD&E. (Pedagoga Cora).

Sim, pois pude fazer uma reflexão mais aprofundada sobre processos de ensino, patologização da educação e as relações no ambiente educacional. (Pedagoga Maria).

Sim, maturidade acadêmica contribui sempre para rever nossas práticas, a forma como nos relacionamos com nosso público e com nós mesmas enquanto profissionais de educação. (Pedagoga Emília).

Dentre as experiências de formação continuada na UnB relacionadas à atuação profissional, destaca-se duas respostas que não percebem oportunidades amplas de formação continuada diretamente ligada à sua área de atuação:

Não, desconheço essa oportunidade dentro da Universidade. (Pedagoga Êda).

Já participei de formação, mas não relacionada, especificamente a minha área de atuação, pois nunca houve oferta. Pelo menos que eu saiba e no meu setor. (Pedagoga Anália).

Porém, a maioria participou de cursos de temática mais abrangente pela Procap, como exposto pela pedagoga Tarsila: “*Houve um curso voltado para pedagogos e psicólogos, mas não concluí. Participei de vários outros cursos ofertados pela Procap, mas com temática mais abrangente*”. E a pedagoga Cecília: “*Sim. Cursos na área da educação ofertados pela Procap*”.

Apenas três pedagogas não participaram de eventos ou cursos de formação continuada fora da UnB, as demais confirmaram as seguintes formações:

Organização da Pesquisa e Redação Acadêmica, na USP; participei do Congresso Luso-Brasileiro de Questões Curriculares realizado na UFPE; e participei do

Seminário de Inovações Curriculares na UNICAMP. (Pedagoga Malala).

Sim, mas somente cursos a distância: Escola Corporativa do Senado e Escola Virtual da Enap. (Pedagoga Rosa).

Sim. Formação continuada: cursos a distância: Teóricos da educação, Planejamento de vida; Espanhol. (Pedagoga Nísia).

Sim, congressos de Educação a Distância (ESUD) nos anos de 2015 e 2018. (Pedagoga Tarsila).

Sim, cursos de extensão relacionados a treinamento e desenvolvimento, a processos administrativos. (Pedagoga Anne).

Congressos, curso e eventos na área. (Pedagoga Cora).

Sim. Gestão de Conflitos. (Pedagoga Therezita).

Sim. Cursos on-line na área da educação ofertados pela ENAP. (Pedagoga Cecília).

Sim, tenho vários fora da UNB: TGD, Educação Ambiental e outros. (Pedagoga Emília).

Sim! Psicopedagogia, pedagogia empresarial. (Pedagoga Madalena).

Sobre as lacunas e expectativas de formação continuada, todas acreditam que ainda necessitam de maiores investimentos. Destaca-se aqui as seguintes respostas que fundamentaram a proposta temática de cursos para a formação continuada das pedagogas a serem incentivadas pela UnB.

Os cursos transitam por diversas temáticas, dada à variedade de atividades desenvolvidas pelas pedagogas, desde inclusão e saúde mental até pesquisa educacional e tecnologia. Como pode ser visto a seguir:

Sim, na área da tecnologia educacional. Na medida em que se verifica o avanço da ciência e da tecnologia, conhecimentos precisam ser ampliados e a aprendizagem nunca termina.[...] Acredito que no momento o principal desafio é aprofundar o domínio de mais idiomas para podermos ampliar a pesquisa acadêmica na área da pedagogia para outros países, visto que na Europa, por exemplo, pedagogos que atuam na área técnica em universidades também são pesquisadores, o que queremos é fincar este modelo no Brasil. (Pedagoga Malala).

Sempre tenho necessidade de estar atualizada, lendo as leis em relação à formação de professores. Mas ainda pretendo estudar mais sobre desenho instrucional, desenhos de cursos. (Pedagoga Rosa).

Sim. Libras, inclusão (atualizado), legislações, sobre planejamento de ações pedagógicas. (Pedagoga Nísia).

Acredito que ainda preciso de cursos, pois atualmente trabalho com o acompanhamento do tempo de permanência dos estudantes vinculados à assistência estudantil e tenho ainda muitas dúvidas sobre o tema permanência e suas implicações para os estudantes, já que no caso dos discentes mencionados, o tempo de permanência interfere diretamente na participação dos mesmos nos programas da assistência. (Pedagoga Anália).

Sim, sinto falta de formação principalmente para melhorar a minha atuação (propor ações e pensar políticas) junto aos públicos tão diversos que compõem a nossa UnB (comunidade indígena, estudantes estrangeiros, estudantes com

algum tipo de deficiência, comunidade LGBT etc.). Também sinto falta de formação para atuar inicialmente em situações que apresentam um quadro de saúde mental grave instalado (como encaminhar, como proceder, como acolher inicialmente). (Pedagoga Nise).

Estudar é sempre necessário, de imediato penso que cursos voltados ao público com necessidades especiais e aprofundamento em pedagogia institucional. (Pedagoga Tarsila).

Sim. Muitos. Treinamento e desenvolvimento de pessoas, licitação. (Pedagoga Anne).

Por trabalhar com legislações, preciso me atualizar diariamente e o faço individualmente e esporadicamente, algum curso. (Pedagoga Cecília).

Sim. Gostaria de aprender mais sobre metodologias participativas, condução de trabalhos em grupo, comunidades de aprendizagem. (Pedagoga Maria).

Super preciso! Como disse, nunca tive oportunidade de fazer qualquer curso que seja voltado para o meu cargo. Já solicitamos enquanto equipe diversas vezes para as gestões e nada. Nem os sistemas que operacionalizamos diariamente rolou capacitação. (Pedagoga Êda).

Sim, Todos os cursos são de grande importância para exercer minha profissão. (Pedagoga Madalena).

Sim, cursos voltados para a área de contratos. (Pedagoga Marie).

Ao desvelar as concepções de prática dessas profissionais por meio desta pesquisa, mesmo considerando os limites impostos pelas ações configuradas na retração de recursos, entre eles, o corte de pessoal e a terceirização de trabalho na esfera pública federal, deve-se investir na formação continuada dos servidores que possuem esse compromisso com o desenvolvimento e a transformação da sociedade por meio da educação, como evidenciado nas falas das pedagogas TAE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa configurou-se como estudo de caso exploratório qualitativo e, como instrumento de captura de dados, utilizou-se o questionário. Após a ordenação dos dados, foram criadas sete categorias de análise, para a apresentação dos resultados que fazem um elo com os objetivos propostos.

A pesquisa procurou compreender de que maneira se desenvolve a prática laboral das pedagogas da UnB diante dos processos formativos, das exigências curriculares e da atuação profissional. Situando-se no contexto dos objetivos específicos, mapeou-se e analisou-se as atividades desempenhadas a partir das atribuições e dos saberes exigidos para o cargo de pedagogo, nas diretrizes curriculares e segundo os Editais de Concurso Público dos anos de 2008, 2009 e 2013.

Diante das atividades designadas ao pedagogo e remetendo-se ao currículo das instituições que oferecem o curso de Pedagogia, percebeu-se que ainda se faz necessário considerar o quão preparados ou não preparados estão esses profissionais para atuar nos dois grandes níveis de educação escolar: a Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e a Educação Superior.

O espaço de atuação do pedagogo é vasto, com oportunidade de atuar em diversas ações educativas, seja ela formal ou não formal, em atividade de docência ou no assessoramento direto e desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A partir dos dados da pesquisa, entende-se que o cargo desenvolve um trabalho com natureza pedagógica e exige conhecimentos específicos para garantir o desempenho profissional. Logo, para as pedagogas TAE, a formação inicial não foi suficiente e as formações continuadas tornaram-se importantes para ampliar esse conhecimento e atender às demandas complexas para as quais elas são solicitadas.

Como desafio laboral a ser superado, foram citadas, de forma recorrente, as precárias condições de estrutura física, financeiras, carência de formação profissional específica, além de certa angústia com a possibilidade de perda de autonomia universitária e da privatização do Ensino Superior.

Além disso, as pedagogas ressaltaram a dificuldade da gestão interna da Universidade, em vários setores de trabalho, em entender e valorizar o que vem sendo feito e dar mais autonomia e reconhecimento para que se possa planejar e apresentar novas propostas de melhorias.

Os resultados desta pesquisa nos levaram à reflexão de que, se a identidade profissional for legitimada institucionalmente, isso pode motivar a atuação das servidoras públicas diante das dimensões organizativas no ensino, na pesquisa, extensão e gestão da Universidade de Brasília. O que se confirma é que a falta de compreensão da especificidade do papel do/a pedagogo/a na universidade, pelos diferentes sujeitos que nela atuam, provoca o distanciamento da sua base formativa e da sua função institucional.

Contribuir para uma concepção mais valorizada dessa profissão e conhecer as potencialidades de atuação profissional pode colaborar para a construção de identidade dessas pedagogas. Assim, percebe-se que, apesar das próprias pedagogas saberem a importância do seu papel para a comunidade acadêmica, ainda é necessário definir melhor as especificidades de atuação profissional diante desta, pois o sentido de pertencimento institucional poderá sustentar e fortalecer as identidades profissionais das pedagogas, visto que é no contexto de suas práticas que o profissional se reconhece.

Procurou-se conhecer e analisar as experiências e as expectativas das pedagogas em relação às atividades desenvolvidas no campo profissional. Pode-se dizer que, na UnB, as pedagogas TAEs atuam de diferentes formas, dependendo do espaço onde a profissional está inserida. Elas ensinam e aprendem a cada dia na perspectiva de contribuir por meio das suas intervenções educativas e pedagógicas buscando, nas práticas, dar continuidade aos processos formativos dos alunos da Universidade.

Grandioso é o trabalho realizado em que seus esforços refletem diretamente na realidade social dos alunos e da comunidade acadêmica. As pedagogas são engajadas com a inserção e permanência de maneira saudável de todas as pessoas que fazem parte da instituição, embora, na prática, a formação inicial não supra todas as demandas, muitas vezes complexas do seu trabalho.

Algumas pedagogas demonstraram insatisfação em suas respostas, declarando sobre a indefinição do papel desse profissional, a resistência dos outros profissionais em contribuir com o trabalho, a falta de apoio da gestão e a pouca autonomia na execução de tarefas. Por outro lado, apontam caminhos de superação e acreditam que contribuem e poderiam contribuir ainda mais diante das atividades pertinentes ao cargo.

Revelou-se o desejo de atuar em parceria com as demais pedagogas e os demais servidores da Universidade, além de produzir mais pesquisas que reflitam a realidade, auxiliem os processos pedagógicos entre os docentes e alunos e colaborem no desenvolvimento da Universidade.

Entender todos os espaços e todas as dimensões em que um/a pedagogo/a pode atuar

facilita o entendimento da real contribuição nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois não há desconhecimento das próprias pedagogas sobre o seu papel, mas sim, a falta de oportunidade e apoio em suas ações, desencadeando a desmotivação em relação à profissão.

Todas, de certa maneira, visualizam a importância do seu trabalho, assim, o que de fato se percebe é a ausência de valorização e visibilidade. Ao reconhecê-las, incentivamos e contribuimos para o sentimento de pertencimento à Instituição em seu contexto laboral. É nesse processo de construção e reconhecimento da identidade profissional das pedagogas TAE que identificamos também suas potencialidades. Seus saberes e fazeres precisam ser notados a fim de aumentar seu protagonismo profissional nos espaços onde a ação pedagógica acontece.

Embora haja uma preponderante atuação das pedagogas em atividades administrativas, a maioria delas se desenvolve a partir de um propósito pedagógico comum, como auxiliar as coordenações de cursos nas tomadas decisões; viabilizar um espaço de construção coletiva do conhecimento; assessorar nas pesquisas docentes e apoiar em atividades com fins socioeducativos aos discentes.

Uma ação específica das pedagogas pesquisadas em relação às demais pesquisas sobre a temática que vale destacar é que as profissionais que atuam na UnB desenvolvem ações institucionais multidisciplinares, envolvendo questões de educação e cuidado com a saúde e no acompanhamento aos discentes que necessitam de orientação acadêmica.

O pressuposto inicial desta pesquisa foi confirmado, pois para desenvolver uma ação pedagógica de qualidade na Educação Superior, o/a pedagogo/a necessita dominar uma base teórica e prática consistente na área da educação e na especificidade dos conteúdos essenciais aos atributos do cargo, o que pode ser desenvolvido tanto na formação inicial, quanto na formação continuada em serviço.

Portanto, impende destacar o último objetivo desta pesquisa, que consistiu em identificar e analisar as contribuições e lacunas curriculares da formação profissional (inicial e continuada). Verificou-se que o curso de Pedagogia forneceu às pedagogas uma base teórica para atuação profissional, entretanto, muitas não se sentem preparadas para atuar na docência após a conclusão do curso. Contudo, as DCNP, a partir do ano de 2006, colocam a docência como base de formação e, assim sendo, outras pesquisas poderão refletir com mais precisão o sentimento de seus egressos em relação a sua formação.

Conclui-se que o currículo sempre deverá buscar a melhora com vistas a atender às demandas reais e necessárias na sociedade, razão pela qual os estudos curriculares figuram nesta pesquisa como um dos seus eixos teóricos, o que poderá contribuir para a formação de

pedagogos/as ainda mais conscientes de sua responsabilidade profissional e também dos desafios que enfrentarão todos os dias no exercício de sua profissão, dentro e fora da sala de aula. Sem embargo, é no cotidiano e na formação continuada, em serviço, que as servidoras públicas, no cargo de pedagogas TAE, poderão se aperfeiçoar.

O currículo é um instrumento importante na formação acadêmica e profissional, porque orienta a prática laboral do/a pedagogo/a. Deste modo, quanto mais específica e, ao mesmo tempo, abrangente for a formação realizada, tanto inicial quanto continuada, mais bem preparadas estarão as pedagogas para atuar e intervir nas áreas do conhecimento e do trabalho em que a ação educativa ocorre.

Todavia, não há como formar um pedagogo com características restritivas e padronizadas, já que o currículo nunca dará conta de absorver todas as demandas exigidas e resolver todos os impasses a respeito de sua identidade ou de suas identidades. À vista disso, o contexto da formação continuada se faz necessária tendo como ponto de partida as necessidades reais do espaço educativo no qual o pedagogo se encontra.

Neste sentido, o produto técnico originário desta pesquisa (Apêndice B) apresenta uma proposta de formação continuada a ser considerada pela Universidade em seu Plano Anual de Capacitação. A referida consiste em cursos de formação continuada em serviço, cujas temáticas foram ressaltadas pelas pedagogas durante a pesquisa. Entretanto, as referidas temáticas devem ser reformuladas sempre que houver novas demandas formativas para a prática laboral das pedagogas TAE da UnB.

Ao olhar para esta realidade prática, vivenciada por essas pedagogas, deve-se considerar que a rotina laboral na Educação Superior tem suas especificidades e que, por sua vez, não é a mesma da Educação Básica. São muitas as atividades e atribuições que tornam as realidades diferentes, mas não deixam de lado a preocupação com a natureza pedagógica das atividades e a efetivação de processos formativos de qualidade que transpõem as barreiras e os muros da universidade.

Como sugestão para futuros estudos, indica-se o aprofundamento das questões referentes ao papel do/a pedagogo/a TAE na visão da comunidade acadêmica de forma a consolidar cada vez mais sua identidade profissional, e ainda identificar como fortalecer o trabalho coletivo entre as pedagogas e ações conjuntas com outros servidores da Universidade, tendo em vista a carência de estudos acadêmicos que tratam desta temática, sendo desejável a incorporação de evidências empíricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

AGUIAR, M. A. da S.; MELO, M. M. de O. **Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, 2005.

AKAMINE, A. A. **O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial.** 2012. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). **Cultura, Currículos e Identidades.** Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza-CE. Editora: UFC, 2004.

ALMEIDA, L. A. A. de.; SILVA, G. N. da R. **O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão.** Revista e-Curriculum, v, 2, n. 12, p. 14401456, 2014.

ALMEIDA, M. G. **Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências.** Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.** GT-8: Formação de Professores. 28.^a Reunião Anual da ANPED. Realizada em 16 a 19 out. 2005.

ALMEIDA; STELZENBERGER; GONÇALVES. **O modelo gerencialista e a prática docente.** Revista Faculdade Cearense. v.6, n. 2. 2012.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas).

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. **Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil.** 2012. Brasília: IPEA. (pp.127-150). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. **Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica.** In: 31a. Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Anped, v. 31. p. 1-18, 2008.

ANPED. 2019. Posição da ANPED sobre texto referência - **DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.** Uma formação formatada. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

ANJOS, T. M. dos. **Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnicos-administrativos em educação do IFRS.** 2018. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8371/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20Thaiana%20Machado%20dos%20Anjos_%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em 2 de outubro de 2019

APPLE, M. W. **A Luta Pela Democracia Na Educação Crítica**. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 894-926, dez. 2017.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, A. E. S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional formado na pedagogia?** 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE**, 9., 1998, Campinas, SP. Documento final. Campinas, SP, 1998.

AZEVEDO, H. H. O.; GONÇALVES, L. dos S. **O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 33ª Reunião Anual da ANPEd. GT-8: Formação de Professores. Caxambu-MG. 2010.

BORGES, L. F. F. **Desescolarização nos Currículos da Pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional**. In: M. de C. M. K; F. de C. T. S. (Org.). Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. 1ed. Campo Grande – MS: Editora UFMS, p. 123-141, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.
_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Decreto nº 72.493, de 19 de julho de 1973**. Dispõe sobre o Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, 1973.

_____. **Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica, 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 1939.

_____. **Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências, 2005.

_____. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC** - Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão.

_____. **Resolução n.1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União de 02/07/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogo: delineando identidade(s)**. Revista UFG, n. 10, p. 120-132, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento**. Campinas, Sp: Papirus, 1996.

CALIL, L. E. S. **Direito do trabalho da mulher: a questão da igualdade jurídica ante a desigualdade fática**. São Paulo: LTr, 2007

CAMARGO, A. M. M. de. **Tendências nos Currículos dos Cursos de Formação de Professores para as Séries Iniciais (2006)**. GT-8: Formação de Professores. 29.^a Reunião Anual da ANPED. Realizada em 2006. Caxambu-MG.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CAMILLO, M. R. da S. **Aspectos motivacionais da lei 11.091/2005 na vida funcional dos servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Câmpus Cruzeiro do Sul**. 2015. 44 f., il. Monografia (Bacharelado em Administração Pública)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Cruzeiro do Sul—AC, 2015.

CAMPOS, H. C. do N. **A Identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CARRIJO, C. R. de S.; CRUZ, S. P. da S; DA SILVA, K. A. C. P. C. **O Trabalho do Pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Algumas Análises**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 11, p. 2-12, abr. 2017.

CARVALHO, B. L. S.; ALMEIDA, E. S.; MELO, W. R. S. **História da educação feminina no Brasil: da exclusão ao protagonismo no magistério**. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). *Aprendizagens Históricas: história do ensino*. Esped.União da Vitória/Rio de Janeiro: Sobre Ontens, p. 14-19, 2018.

COELHO, I. M. . **Graduação: rumos e perspectivas. Avaliação (UNICAMP)**, Campinas -SP, v. 3, n.9, p. 9-19, 1998.

COELHO, I. M. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia/INEP**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Brasília: INEP, 1987. 50 p. - (Séries encontros e debates, 2).

CORDIOLI, Sergio. **Enfoque Participativo do trabalho com grupos**. In: BROSE, Markus (Org.) *Metodologia Participativa: Uma Introdução a 29 instrumentos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 25-40.

COUTINHO, Ticiania Patricia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CRUZ, G. B. da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31. 2008, Caxambu. Anais da ... Caxambu: ANPEd, 2008.

CRUZ, G. B. da. **Teoria e prática no curso de pedagogia.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, Mar. 2012.

CRUZ, S. P. S.; CURADO SILVA, K. A. P. C.; SOUZA, C. R. **O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises.** In: III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em educação profissional: PNE (2014-2024), 2015, Natal. Anais do III Colóquio Nacional, 2015. v. 1. p. 1-10.

DELGADO, A. P. **Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional.** 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DIAS, J. da S. **Educação superior: legislação educacional atualizada e comentada** – Aracaju: EDUNIT, 2018.

DOMINICÉ, P. **Currículos e Processos Formativo: experiências, saberes e culturas.** Salvador, BA: EDUFBA, p. 19 – 38, 2012.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira** - Brasília: Inep, 2016.

DUBAR, C. **A socialização, construção das identidades sociais e profissionais.** Martins Fontes, São Paulo, 1ª ed, 2006.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa.** In: VII ANPEd Sul, 2008, Itajaí. CD Row: Anais da ANPEd Sul 2008. Itajaí: UNIVALLI, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, N. S. C. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, Dec. 2006.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2004.

FONSECA, M. V. R. da. **A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas.** 1990.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

_____. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos.** Educação e Pesquisa, v. 34, n. 1, p. 109-126, 1 abr. 2008.

_____. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**, 2015.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FURLAN, E. **Educação na década de 1970: formação sem informação**. 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf. Acesso em 2 de outubro de 2019

GADOTTI, M. **A questão da educação formal / não-formal**, 2005.

_____. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. In: Congresso internacional de pedagogia social, 4., 2012, São Paulo. Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012.

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação e Sociedade*, v. 31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010.

_____. **A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas**. *Nas Redes da Educação*, 2003.

_____. **Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas**, 2015.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia - teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes; 2010.

GHIRALDELLI JR, P. **O que é Pedagogia**. 4ª edição – São Paulo: Brasiliense, 2007.

GONÇALVES, L. dos S. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

GONÇALVES, S. da R. V. **O curso de pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 10 N°2. Ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n° 01), 2003.

LEMO, N. R. M. B. **Relações entre o currículo vivido no curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do professor**. / Dissertação (Mestrado em Pedagogia) –

Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª. ed.-São Paulo, Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educ. rev., Curitiba, n. 17, p. 153-176, June 2001.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, Out. 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola.** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dec. 1999.

LIMA, C. de M. **"Quem somos eu?" uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju.** 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LIMA, Claudia de Medeiros; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Pedagogas em um Instituto Federal: o mal estar no exercício profissional. Anais do Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado.** Instituto Federal de Brasília. 2018 Disponível em: www.even3.com.br/Anais/snemi/103242-PEDAGOGAS-EM-UM-INSTITUTO-FEDERAL--O-MAL-ESTAR-NO-EXERCICIO-PROFISSIONAL. Acesso em: 2 de outubro de 2019

LOSS, A. S. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação – UFFS.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis/SC, 2015.

LOUREIRO, I. C. S. **Reflexões sobre o papel do profissional de Pedagogia: um estudo de caso no CEFET/RJ.** Niterói, RJ, 2016. 183f. apêndice; enc. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

LUCINDO, N. I. **Perfil, formação e trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de Ouro Preto.** Data: 2015 GT08 - Formação de Professores, Reunião: 37ª Reunião Nacional da Anped, Florianópolis/SC, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A. **Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, Jun. 2017.

MACHADO, L. C. **(Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações.** Educação (UFSM), Santa Maria, p. 297-310, jul. 2016.

MAIA, G. Z. A. **Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) e o compromisso da universidade.** 2009.

MAIOLA, C. dos S; BOOS, F; FISCHER, J. **Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios.** Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 10, p. 79-93, jan. 2008. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20448/18673>>.

Acesso em: 18 nov. 2019.

MARQUES, D. M. **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional.** 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

MARIANO, B. A. **Pedagogia empresarial: a atuação do pedagogo na área de recursos humanos.** Campinas, SP. 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000962396>> Acesso em: 15 nov. 2019

MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de Pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais.** 192 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MELO, J. R. A.; MELO, A. M. A. **Novas Tecnologias no Ensino Superior: Um Estudo Bibliométrico sobre sua Produção Científica.** REVISTA EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA, v. 1, p. 1-12, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa quali-quantitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, D. M.; ANDRADE, M. E. **A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates.** In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu-MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

NIMITT, D. B. & PINTO, C. B. G. C. (2008). Formação Pedagógica: Expectativas e Motivação ligadas à Prática Pedagógica do Professor. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, nº 1 / 2, pp 159-180.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote. 1992.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, V. B. de. **Currículo e formação de professores: Discursos da profissionalização docente.** Trabalho apresentado a 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia - Goiás, Anais. 2013.

PEREIRA, M. de F. R.; PEIXOTO, E. M. de M. **A formação e o trabalho de professores: espaço da luta de classes.** 32ª reunião da Anped, Caxambu, PP. 01-15, 2009.

PEREIRA, S. B. R. **A constituição identitária do educador corporativo nas empresas: o significado da experiência e da formação pedagógica para essa constituição.** 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PESSOA, F. **Poesias Inéditas (1930-1935).** Lisboa: Ática. 1955. (imp. 1990)

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva.** 2ªed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. et. al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, S. Org. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Cortez. São Paulo, 1999.

PIZZI, L. C. V.; SILVA, F. N. da; OLIVEIRA, M. S. de. **Formação de Docentes no Curso de Pedagogia: gênero em discussão.** II Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires. 2010, p. 01-10.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, F. **O Profissional pedagogo com habilitação em Multimeios e Informática Educativa, promovendo uma inclusão social e digital, na gestão e orientação de projetos sociais,** 2008.

ROCHA, A. S. C. **A construção da identidade profissional do pedagogo.** 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, A. R. S. **Tecendo reflexões sobre percepções, vivências e conflitos do pedagogo na educação profissional técnica.** In: XI Congresso Nacional em Educação, 2013, Curitiba. EDUCERE. Curitiba, 2013.

ROSSI, R. A. **A Libras como disciplina no ensino superior.** Revista de Educação, Valinhos: Anhanguera Educacional, v. 13, n. 15, p. 71-85, out. 2010.

ROZEIRA, C. H. B. **Vivências na graduação em Psicologia: discutindo a saúde mental dos universitários.** Saúde em Redes; 175-189; 2018.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Interlocuções pedagógicas. Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, 2010.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, Abr. 2007.

_____. **O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação.** In: GUIMARÃES, Valter Soares. Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, Dez. 1999.

SEVERO, J. L. R. de L. **Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, 2018.

_____. **Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 978-995, dez. 2017.

SILVA, C. M. da. **O trabalho do pedagogo no âmbito da Universidade Federal De Santa Maria.** 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, F. T. **Pedagogia e Formação de Pedagogos no Distrito Federal: Reflexões Curriculares.** Editora APPRIS. 2019.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out. 2018.

SILVA, J. A. A da. **Formação, produção de saberes e da identidade docente: desafios e possibilidades de redimensionamento das práticas pedagógicas.** 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, L. de M. N. G. **Conflitos e perdas na escolha profissional: profissões escolhidas X profissões não escolhidas - sob o enfoque da psicologia transpessoal.** 2013. 143 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRINHO, J. **Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, abr. 2005.

SOKOLOWSKI, M. T. **História do Curso de Pedagogia no Brasil.** Comunicações, Piracicaba, p. 81-97, 2013.

SOUZA, V. C. **Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente.** In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia. Anais. São Paulo: ANPED, 2013.

TEIXEIRA, A. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

TONÁCIO, G. M. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/Projeto_PoliticoPedagogico_Institucional_PPPI.pdf> Acesso em: 27 jun. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da**

docência. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PR, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência.** Cad. Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VICENTINI, D.; VERÁSTEGUI, R. de L. A. **A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire.** In: **Semana da educação**, 16., Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - Desafios Atuais para a Educação, 6. 2015. Londrina: UEL, 2015.

WARDE, M. J.; ROCHA, A. C. S. M. **Feminização do magistério e masculinização do comando educacional:** Estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 35-50, Ago. 2018.

YANNOULAS, S. C. (Coord.) **Trabalhadoras: análise da feminização das Profissões e Ocupações.** Brasília: Editorial Abaré, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Nota Final:

Malala Yousafzai nasceu em 12 de julho de 1997, em Mingora, Paquistão. É uma ativista paquistanesa e foi a pessoa mais nova a ser laureada com um prêmio Nobel. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal no nordeste de seu país, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Disponível em: < <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/conheca-a-historia-da-ativista-malala-yousafzai/> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Rosa Parks (Tuskegee, 4 de fevereiro de 1913 – Detroit, 24 de outubro de 2005) foi uma ativista negra norte-americana, símbolo do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Disponível em: < https://www.ebiografia.com/rosa_parks/ > Acesso em: 14 Nov. 2019

Nísia Floresta (12 de outubro de 1810 — Rouen, França, 24 de abril de 1885) foi uma educadora, escritora e poetisa brasileira. Primeira na educação feminista no Brasil, com protagonismo nas letras, no jornalismo e nos movimentos sociais. Criticou o sistema que considerou as ciências inúteis às mulheres e influenciou a prática educacional brasileira, rompendo limites do lugar social destinado à mulher. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nisia-floresta/> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Anália Emília Franco (Resende, Rio de Janeiro, 1 de fevereiro de 1853 — São Paulo, Estado de São Paulo, 20 de janeiro de 1919) destacou-se por seu trabalho e sua intensa luta por seus ideais, abraçando a causa abolicionista e dedicando grande parte da sua vida a atividades socioeducacionais voltadas às crianças, principalmente negras, filhas de escravos. Lutou por mudanças no sistema de ensino e combate ao patriarcalismo por meio da profissionalização e da possibilidade de participação da mulher em âmbito social, elevando-a a uma posição de igualdade. Disponível em: < <https://www.uemmg.org.br/biografias/analia-franco-bastos> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Nise da Silveira (Maceió, 15 de fevereiro de 1905 — Rio de Janeiro, 30 de outubro de 1999) foi uma médica psiquiatra brasileira. Dedicou sua vida ao trabalho com doentes mentais, manifestando-se radicalmente contra as formas que julgava agressivas em tratamentos de sua época, tais como o confinamento em hospitais psiquiátricos. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/15/nise-da-silveira-a-mulher-que-revolucionou-o-tratamento-da-loucura-por-meio-da-arte/> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Tarsila do Amaral (Capivari, 1 de setembro de 1886 — São Paulo, 17 de janeiro de 1973) foi uma pintora, desenhista, tradutora brasileira e uma das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil. Em 1933, pintou a tela *Operários* e deu início a uma nova fase – Fase Social —, sendo a pioneira nessa temática no Brasil. Suas obras estamparam a realidade da classe operária no Brasil. Disponível em: < <http://tarsiladoamaral.com.br> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Anne Sullivan (Feeding Hills, Massachusetts, 14 de abril de 1866 – Nova Iorque, 20 de outubro de 1936) foi uma educadora estadunidense (professora norte-americana), mais conhecida por ter sido a professora de Helen Keller, uma adolescente surda-cega a quem ensinou por meio da Língua de sinais por intermédio do tato. Disponível em: < <https://www.unibh.br/blog/11-mulheres-que-mudaram-educacao-no-mundo/> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Cora Coralina (Cidade de Goiás, 20 de agosto de 1889 — Goiânia, 10 de abril de 1985) foi considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras. Começou a escrever poemas e contos quando tinha 14 anos, chegando a publicá-los, em 1908, no jornal de poemas *A Rosa*, criado com algumas amigas. Entretanto, publicou seu primeiro livro quando tinha 75 anos, ganhando notoriedade nacional. Disponível em: < https://www.ebiografia.com/cora_coralina/ > Acesso em: 14 Nov. 2019

Thereza Soares Pagani, a *Therezita*, foi fundadora da escola *TeArte*, com grande foco na arte do brincar. Para ela, o que importa é perceber a criança e que está acima de métodos e fórmulas de se educar. Disponível em: < <http://primeirainfancia.org.br/criancaoespaco/inspire-se/inspire-se-sementes-do-nosso-quintal/>> Acesso em: 14 Nov. 2019

Cecília Meireles (Rio de Janeiro, 7 de novembro de 1901 – Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1964) foi uma jornalista, pintora, poeta, escritora e professora brasileira. Enquanto educadora, dedicou-se pela luta de uma educação leiga, pública e gratuita, sendo convidada a assinar o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, juntamente com outros 25 intelectuais. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19619_10522.pdf > Acesso em: 14 Nov. 2019

Maria Montessori (Chiaravalle, 31 de agosto de 1870 — Noordwijkaan Zee, Países Baixos, 6 de maio de 1952) foi médica, educadora e pedagoga, sendo a primeira mulher a se formar em medicina em seu país, onde se notabilizou também como pioneira no campo pedagógico. Criadora do método que leva seu nome, enxergou as crianças como indivíduos integrais desde o nascimento. Defendia uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações. Disponível em: < <https://larmontessori.com/maria-montessori/>> Acesso em: 14 Nov. 2019

Emilia Ferreiro (Buenos Aires, 5 de maio de 1936) é uma psicóloga e pedagoga argentina. Realizou diversos estudos sobre a concepção da criança a respeito da aprendizagem da leitura escrita. Suas conclusões puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, que se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>> Acesso em: 14 Nov. 2019

Êda Luiz, de origem italiana, nasceu em São Paulo, em uma chácara onde vários parentes moravam juntos. Seu pai construiu uma espécie de sala de aula em casa, estimulando a vocação de professora da pequena Êda, que ajudava os colegas de sala. Tornou-se diretora do CIEJA Campo Limpo, centro educacional dedicado ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) de São Paulo (SP). Em sua gestão, tem promovido uma prática docente diferenciada, criando um espaço mais aberto e menos convencional para atender àqueles que tiveram que parar de estudar e regressaram à escola. Disponível em: < <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/05/24/dona-eda-luiz-mostra-como-pedagogos-podem-transformar-sociedade/> > Acesso em: 14 Nov. 2019

Madalena Caramuru, nascida em data incerta, foi uma mulher indígena brasileira, considerada a primeira mulher alfabetizada do Brasil. Casou-se com o português Alfonso Rodrigues, que foi quem a alfabetizou. Em 26 de março de 1561, escreveu uma carta para o padre Manuel da Nóbrega, então chefe da primeira missão jesuíta enviada ao Brasil, já que a educação dos índios era de responsabilidade de missionários católicos. Na carta, ela pedia o fim dos maus-tratos às crianças indígenas e que as mulheres tivessem acesso à educação, tal como era com os homens. Disponível em: http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/0W1e/Primeira_Mulher_Alfabetizada_No_Brasi Acesso em: 14 Nov. 2019

Marie Curie (Varsóvia, Reino da Polônia, 7 de novembro de 1867 — Passy, Alto Savoy, na França, 4 de julho de 1934) foi uma cientista e física polonesa naturalizada francesa, que conduziu pesquisas pioneiras em todo o mundo no ramo da radioatividade. Foi a primeira mulher a ser laureada com um Prêmio Nobel e a primeira pessoa e única mulher a ganhar o prêmio duas vezes. A família Curie ganhou um total de cinco prêmios Nobel. Marie Curie foi a primeira mulher a ser admitida como professora na Universidade de Paris. Disponível em: < <http://www.canalciencia.ibict.br/nossas-informacoes/ciencioteca/personalidades/item/325-marie-curie>> Acesso em: 14 Nov. 2019

Dandara dos Palmares, nascida em data incerta, foi esposa de Zumbi dos Palmares, com quem teve três filhos. Representou a liderança feminina negra que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e aos planos de ataque e defesa do quilombo. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=33387>> Acesso em: 14 Nov. 2019

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Participante,

Meu nome é Amanda de Andrade Dias Tavares, sou estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (UnB) e estou realizando uma pesquisa, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges. Gostaria de obter sua colaboração no desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo é compreender a influência da formação inicial para a construção da identidade do pedagogo no desenvolvimento de sua prática laboral na Universidade de Brasília.

Sua adesão será voluntária, portanto, caso não queira participar, basta relatar à pesquisadora sobre sua decisão. Além disso, caso você tenha dúvidas acerca da proposta da pesquisa, pode entrar em contato com a pesquisadora via e-mail ou contato telefônico, a fim de esclarecê-las.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

➤ **Ao concordar em participar da pesquisa (assinalando a opção CONCORDO), você declara que está de acordo com este termo e que está ciente:**

- a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo;
- b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

- Concordo em participar do estudo
- Não concordo em participar do estudo

SOBRE SUA FORMAÇÃO E O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1. Você cursou:

- Curso Técnico em Magistério
- Curso Normal Superior
- Licenciatura Plena em Pedagogia
- Complementação Pedagógica
- Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia
- Graduação em Pedagogia com Habilitação
- Outro: _____

2. Modalidade do curso: PRESENCIAL SEMIPRESENCIAL A DISTÂNCIA

3. Em qual Instituição de Ensino Superior?

4. Caso tenha cursado as habilitações, quais foram:

- Administração Planejamento Supervisão Inspeção Orientação educacional

5. Quais eram suas expectativas após a conclusão do curso?

6. Você cursou alguma pós-graduação?

- NÃO SIM Especialização Mestrado Doutorado

Em caso afirmativo. Em qual área do conhecimento?

7. Fazer outro curso de graduação ou pós-graduação contribuiu para o seu trabalho na UnB?

8. Após a conclusão do curso, você se sentiu preparado(a) para desempenhar a:

	Sim	Não
docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Dentre as atividades citadas, qual delas você se sentiu mais preparado(a) para desenvolver profissionalmente após a conclusão do curso? Por quê?

10. Caso a Pedagogia seja a segunda licenciatura, quais foram os outros cursos de graduação que antecederam?

11. Quais foram os motivos que levaram você a escolher a profissão de pedagogo(a)?

12. Acredita que o currículo do curso deu base formativa para a sua atuação profissional?

Por quê? Quais foram as disciplinas do curso que mais contribuíram para exercer as funções do cargo de Pedagogo(a) na UnB?

13. Os conteúdos exigidos no Concurso Público para o cargo de Pedagogo(a) da UnB correspondem às atividades realizadas na sua prática? Comente.

14. Você exerce algum cargo fora da Universidade como professor(a)? Caso tenha lecionado, para qual etapa/nível? E para quais modalidades?

15. Já trabalhou ou trabalha como pedagogo em outras instituições? Quais são/eram as suas atividades "docentes" e "não docentes" nestes vínculos?

16. Há quanto tempo trabalha na UnB no cargo de Pedagogo(a)? Onde atua na UnB atualmente?

17. Qual foi a forma de ingresso na Universidade de Brasília como Pedagogo(a)?

18. Qual sua jornada de trabalho semanal? () 20h () 30h () 40h () 60h () Outro:

19. Você já participou de formação continuada na UnB relacionada a sua atuação profissional? Se sim, em qual/quais ?

20. Você já participou de eventos ou cursos de formação continuada fora da UnB? Se sim, quais foram?

21. O que mais ajudou você a exercer suas atividades em seu cargo na UnB?

() Participação em cursos

() Leituras individuais

() Auxílio dos colegas

() Auxílio da chefia

() Oficinas e Palestras

() Realizar pesquisas

() Reuniões

() Outro: _____

22. Você precisou ou precisa de cursos complementares para exercer sua função? Quais foram ou quais seriam necessários? Justifique.

23. Quais são as principais atividades que você realiza no exercício de seu cargo como pedagogo(a)? Em relação à/ao:

- Ensino: _____

APÊNDICE B: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Refletindo sobre a trajetória da formação inicial das pedagogas e sua atuação na Universidade de Brasília, bem como os fatores que interferem na construção e prática do trabalho pedagógico, serão apresentados os encaminhamentos que nortearão a proposta de formação continuada a ser considerada pela Instituição em seu Plano Anual de Capacitação – PCA como um produto acadêmico derivado da presente pesquisa, em cumprimento às exigências do Mestrado Profissional em Educação.

O PCA é um dos instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento (Decreto 5.707/2006) e fundamenta-se na busca do setor público pela excelência e melhoria da qualidade dos serviços ofertados à sociedade. Um dos objetivos do plano é contribuir com o desenvolvimento profissional dos servidores públicos em suas competências para o trabalho.

Deve-se, inicialmente, levar em conta que as práticas laborais desenvolvidas pelas pedagogas da UnB contribuem para o aperfeiçoamento e a continuidade do processo educativo, assim qualificando as ações de todos os envolvidos com influência direta nos objetivos finais, missão e visão da UnB.

A pesquisa buscou indagar e entender a formação e a função das pedagogas na Educação Superior, instigando-as a refletir sobre o seu papel na Universidade. Assim, todas as propostas nasceram de um processo de reflexão sobre as práticas laborais em seu contexto de trabalho. E como toda transformação não se processa sem a participação coletiva, escutamos as pedagogas em relação às lacunas da formação para dar início a uma proposta coerente de formação, lembrando que são pontos de partida e não de chegada, devendo ser revistos e ajustados, sempre que necessário, a partir de novos contextos formativos.

A proposta consiste em cursos para ações de formação continuada em serviço cujas temáticas foram ressaltadas por elas próprias durante a pesquisa e condizem com os seguintes objetivos:

- Efetivar a oferta permanente de cursos e eventos formativos, assegurando-lhes um espaço para análise e reflexão sobre a própria prática;
- Considerar, nos conteúdos da formação, o conhecimento acumulado pelas pedagogas no seu fazer laboral e que possibilite, na interação com os pares, o aprofundamento teórico e prático que emerge como necessidade da reflexão e do aprimoramento do trabalho e do desenvolvimento pessoal;
- Desenvolver metodologias e instrumentos de apoio na investigação de necessidades formativas no contexto de trabalho.

Após detectar essas demandas formativas com a colaboração das pedagogas, elaborou-se essa proposta de temáticas de formação continuada para compor o referido

Plano Anual de Capacitação – PAC/UnB, partindo-se dos saberes iniciais com o objetivo de ampliá-los de acordo com a prática laboral das pedagogas na UnB. Eis o que segue logo abaixo:

**PROPOSTA DE TEMÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO
PARA COMPOR O PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO (PAC) DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

1. Curso de Libras: Do Iniciante ao Avançado
Carga horária: 200h

O Decreto nº 5626/05 regulamentou a Língua Brasileira de Sinais – Libras —, como a língua da comunidade surda. Foi a partir do referido Decreto que a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, especialmente no curso de Pedagogia. Segundo Rossi (2010):

Para a inclusão de crianças surdas no ensino regular desde a educação infantil ao ensino superior há de se contar com profissionais preparados para o trabalho teórico e prática docente, que entendam a real importância do processo comunicativo e inclusivo ao qual a educação dos surdos exige. (p.82).

O curso de Libras para as pedagogas deve proporcionar uma formação continuada para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais a partir da vivência prática e do vocabulário básico para a comunicação com os surdos na Universidade. Deve desenvolver o necessário acerca da conversação em Libras por meio de dinâmicas, vídeos, exercícios e vivência que contribuam com a perspectiva de uma universidade mais inclusiva.

2. Curso de Tecnologias Educacionais
Carga Horaria: 40h

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem mudado a forma de convivência social e de trabalho, portanto os/as profissionais da educação, no contexto da Educação Superior, precisam conhecer ferramentas tecnológicas que possam ser adaptadas para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, assim como desenvolver competências para elaborar soluções de gestão baseadas na tecnologia educacional.

Segundo Melo (2013), os principais benefícios da utilização das TIC “[...] são a interatividade, melhoria do ensino-aprendizagem, acessibilidade de informações e motivação por parte dos alunos.” (p.14). Portanto, o Curso deve preparar as pedagogas TAE para identificar os meios tecnológicos que podem contribuir para a qualidade da educação e aplicá-las em favor das suas práticas, pois a presença de TIC no mundo acadêmico já faz

parte do cotidiano e vai fazer cada dia mais.

3. Curso de Design Instrucional **Carga horária: 60h**

Conceber cursos, métodos de ensino, dentre outros materiais didáticos para facilitar o aprendizado e o interesse do aluno, buscando formas mais dinâmicas e interativas de aprendizagem e criar efetivas ações de formação. Portanto, a ação do designer instrucional é bem mais direcionada para o desenvolvimento das estratégias didáticas mais adequadas para o uso dos recursos digitais. Segundo Filatro (2004), o design instrucional é

a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. (p.64).

Por intermédio do curso, as pedagogas terão conhecimento sobre modos de contextualizar o processo de produção de ações educacionais, tais como disciplinas, cursos, palestras, *workshops* etc, podendo gerir a produção de cursos on-line, semipresenciais ou presenciais de qualidade, adequados para a melhor aprendizagem dos alunos.

4. Curso de Legislação Educacional **Carga horária: 60h**

O curso deve atualizar e aperfeiçoar os profissionais da Educação portadores de diploma de Licenciatura em Pedagogia que atuam no Ensino Superior ao possibilitar uma visão ampla acerca dos reflexos das normas jurídicas e sua abrangência no campo educacional.

As pedagogas poderão compreender a estrutura atual da Educação e sua constituição ao longo da história, além de conhecer a fundo a legislação da área, não apenas para seguir leis, mas sobretudo para entender a realidade educacional no país. Desse modo, a oferta do referido auxiliará na consciência das tomadas de decisões e no entendimento do processo de avaliação de cursos e instituições de Ensino Superior. Para Dias (2018):

Processos avaliativos e regulatórios, que objetivam medir a qualidade e a organização educacional, precisam se pautar em métodos formativos, indo além do simples enquadramento de produtos. Avaliar, regular e compreender os processos gerados, consistindo em uma ação sistemática que busca a compreensão global da educação, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas

dimensões, desconsiderando práticas pontuais e fragmentadas. (p.1).

O curso de Legislação Educacional deve abordar pontos essenciais sobre o conjunto de leis e normas que regem a Educação Superior no Brasil para que esta seja exequível e respeitada.

5. Curso sobre Políticas Públicas na Educação Superior **Carga horária: 40h**

Uma política pública em um país democrático deve lutar pela universalidade dos benefícios sociais, como educação de qualidade, hospitais equipados, funcionários capacitados, assim como a inclusão de setores populacionais que ainda se encontram em situação de desigualdade.

A Universidade necessita de políticas sociais que se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Portanto, o curso demonstrará como as políticas públicas educacionais são ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país. A governança educacional deve regular o atendimento à diversidade e aos interesses de todos, particularmente das minorias. Segundo Alves (2012), a Governança educacional impacta de forma direta o desenvolvimento social da educação. (ALVES, 2012).

O curso, desta maneira, visa a entender a função das políticas públicas a fim de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, e especificamente na Universidade, com o intuito de desenvolver estratégias para o acesso e a permanência de alunos na educação pública superior federal, além de políticas que atendam aos coletivos tão diversos que compõem a UnB (comunidade indígena, estudantes estrangeiros, comunidade LGBT etc.).

6. Curso de Saúde Mental na Universidade **Carga horária: 60h**

Quando situações consideradas estressantes ocorrem com frequência, podem ocasionar doenças e afetar a saúde mental, favorecendo o aparecimento de transtornos como a ansiedade e a depressão. Segundo Rozeira (2018):

A integração do estudante e sua concludente trajetória pelo conhecimento abrangem numerosos aspectos, dentre eles os psicológicos, quais devem ser considerados e respeitados, vez que os problemas mentais podem trazer graves prejuízos ao indivíduo, podendo ser como fantasmas presentes por toda a vida. (ROZEIRA, 2018, p.177).

Tal realidade é vivenciada dentro da Universidade de Brasília, portanto o curso deve orientar os profissionais acerca de formas de acolher os estudantes em seu processo de enfrentamento ao *stress*, direcionando-os aos serviços de atenção à saúde mental disponíveis na UnB.

Por meio desse atendimento inicial, discentes com sofrimento ou transtorno mental podem encontrar ajuda específica contra o isolamento e a superação da dor psíquica. O acolhimento do estudante que passa por dificuldades envolve o atendimento psicológico e de saúde, se necessário, somado à orientação de estudos que poderá ser feita pelas pedagogas. Assim o curso trará ao pedagogo uma formação a respeito do campo da saúde pública/saúde coletiva, bem como uma formação teórica, prática e ética mais consistente para um atendimento inicial mais articulado no campo da Saúde Mental na Universidade.

7. Curso de Inclusão de Pessoas com Deficiência na UnB **Carga horária: 40h**

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) afirma, em seu Art. 27, que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis. Assim, a inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva do ensino superior é dever da universidade, como aponta Maiola *et al* (2008):

[...] é dever da universidade como instituição pluralista, pois, nesse ambiente, encontra-se todo e qualquer tipo de sujeito que escolheu uma profissão, uma formação específica. Facilitar ou entender esse contexto na busca da expansão educacional também faz parte do papel da instituição. (MAIOLA *et al*, 2008, p.91).

O curso promoverá a capacitação dos profissionais em relação aos direitos e às necessidades educacionais específicas das Pessoas com Deficiência (PCD's) através do exame e da discussão dos marcos legais que prevejam situações acerca do atendimento educacional especializado, da adaptação curricular, do plano de ensino individualizado e outros direitos que amparem os alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Irá, inclusive, refletir sobre as realidades relacionadas à inclusão de estudantes na

UnB, pois esta precisa estar acessível, seja nos ambientes físicos, na comunicação, nos materiais ou na didática dos professores. E seguindo a legislação em vigor e de acordo com a realidade vivenciada, as pedagogas poderão pensar os desafios e as estratégias de superação para políticas institucionais inclusivas.

8. Curso Psicopedagogia Institucional

Carga horária: 90h

Um curso voltado a entender todo o processo que leva o ser humano a assimilar e construir o conhecimento e de tornar o profissional apto a tomar medidas que tornem o espaço educacional mais apropriado a se desenvolver de forma integral na Universidade.

O curso trabalhará as especificidades do processo de aprendizagem a fim de tratar as dificuldades encontradas pelos alunos. As pedagogas terão conhecimento para realizar estratégias de intervenção a partir dos diagnósticos. De acordo com Nascimento (2013):

A Psicopedagogia estuda os processos de aprendizagem, ou seja, os mecanismos do aprender e do não aprender, aquilo que interfere, as dificuldades e transtornos de aprendizagem. A Psicopedagogia Institucional se propõe a analisar a instituição educacional como um todo, sujeitos que a compõe, metodologias de trabalho, currículo, a fim de auxiliar no sucesso educacional. (NASCIMENTO, 2013, p.3).

Conhecer e compreender como se dá o processo de construção do conhecimento, assim como conhecer as dificuldades de aprendizagem e possíveis formas de intervenção são essenciais para as práticas desses profissionais na Universidade, pois possibilitam repensar a assistência aos professores e a outros profissionais da instituição com vistas à melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem, assim como à prevenção aos problemas de aprendizagem.

9. Metodologias Participativas para Ações Educativas

Carga horária: 60h

A fim de compreender as metodologias participativas, o curso proporcionará uma reflexão a respeito do papel coletivo na Universidade. As metodologias participativas são utilizadas de forma didática e pedagógica e se aplicam nas situações que exigem uma tomada de decisão coletiva e democrática.

O curso traz uma reflexão sobre a postura acerca da participação pessoal em grupos de trabalho nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades que

promovem a participação ativa das pessoas envolvidas na ação educativa. Segundo Cordioli (2001, p. 27), o processo participativo “[...] visa não somente a elaboração de propostas mais ajustadas a realidade. Pretende mudar comportamentos e atitudes, em que os indivíduos passam a ser sujeitos ativos no processo e não objetos do trabalho dos outros”.

Assim sendo, a ampliação dos processos participativos estará pautada pelos princípios da inclusão. Ao gerar o envolvimento dos estudantes, docentes e das colegas da instituição, mobiliza-se o compromisso e contribui-se para a formulação de objetivos e projetos de intervenção.

Serão abordados no curso conceitos de operacionalização da abordagem participativa; abordagens de apoio à moderação; tratamento de pessoas e situações problemáticas. Os participantes estarão envolvidos no desenvolvimento de projetos de acordo com o contexto profissional, utilizando metodologias participativas.

10. Curso sobre Pesquisa Educacional **Carga horária: 60h**

A pesquisa em educação pode ser utilizada na produção de novos conhecimentos sobre sua realidade. Assim, a pesquisa na Educação Superior responderá aos questionamentos de forma a sistematizar a realidade empírica. Para Gatti (2012),

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer. (GATTI, 2012, p.30).

O curso visa a entender as abordagens teórico-metodológicas que delimitam a pesquisa educacional, além de conhecer a origem e a constituição da pesquisa em educação enquanto campo científico.

Após aprofundar estudos sobre os tipos de pesquisa, procedimentos metodológicos e coleta de dados, as pedagogas poderão realizar atividades direcionadas para o exercício da escrita de textos científicos, tendo por referência relatórios de pesquisa em educação na universidade.

ANEXO A - Edital de 2013

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso superior em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO: implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

2.4.5 Os candidatos nomeados estarão subordinados ao Regime Jurídico Único dos Servidores Cíveis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais (Lei n. 8.112/90 e alterações posteriores).

3 DAS VAGAS

Cargo	Geral	Candidatos com deficiência	Total
Cargo 1: Administrador	20	2	22
Cargo 2: Analista de Tecnologia da Informação	3	*	3
Cargo 3: Arquiteto e Urbanista	2	*	2
Cargo 4: Arquivista	1	*	1
Cargo 5: Assistente Social	4	1	5
Cargo 6: Auditor	1	*	1
Cargo 7: Bibliotecário/Documentalista	2	*	2
Cargo 8: Contador	4	1	5
Cargo 9: Estatístico	1	*	1
Cargo 10: Físico	1	*	1
Cargo 11: Jornalista	2	*	2
Cargo 12: Médico/Área: Trabalho	1	*	1
Cargo 13: Médico/Área: Psiquiatria	1	*	1
Cargo 14: Pedagogo	3	*	3

Atualmente vigente a matéria de admissão:

CARGO 14: PEDAGOGO

PEDAGOGIA: 1 Fundamentos da educação. 1.1 Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, sociocultural e pedagógica. 1.2 Bases legais da educação nacional: Constituição da República, LDB (Lei n. 9.394/1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais. 1.3 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. 1.4. Legislação aplicada à educação a distância. 2 A supervisão. 2.1 Concepção e prática. 2.2 Liderança e relações humanas no trabalho: tipos de liderança, mecanismos de participação. 2.2.1 Normas e formas organizativas facilitadoras da integração grupal. 2.3 Pesquisa participante como instrumento de inovação e de avaliação do ensinar e aprender. 3 Papel político pedagógico e organicidade do ensinar, aprender e pesquisar. 3.1 Processo de planejamento: concepção, importância, dimensões e níveis. 3.2 Projeto político-pedagógico no ambiente organizacional. 3.2.1 Concepção, princípios e eixos norteadores. 3.2.2 Gestão educacional decorrente da concepção do projeto político-pedagógico. 3.3 Planejamento participativo: concepção, construção, acompanhamento e avaliação. 3.4 Comunicação e interação grupal no processo de planejamento: constituição de equipes, encontros e avaliações sistemáticas, capacitação de pessoal para o planejamento, constituição de grupos de estudo, aplicação de critérios na distribuição de tarefas, articulação com outros grupos sociais. 3.5 A avaliação na perspectiva da construção do conhecimento. 3.6 Desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes. 4 Currículo e construção do conhecimento. 5 Processo de ensino-aprendizagem. 5.1 Relação professor/aluno. 5.2 Bases psicológicas da aprendizagem. 5.3 Educação de adultos. 5.4 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos. 5.4.1 Objetivos e conteúdos de ensino. 5.4.2 Métodos e técnicas. 5.4.3 Novas tecnologias aplicadas à educação e plataformas de aprendizagem virtuais e avaliação educacional. 5.5 Metodologia de projetos presenciais e a distância. 5.5.1 Um caminho entre a teoria e a prática. 5.5.2 Interdisciplinaridade e globalização do conhecimento. 6 A ação pedagógica e o trabalho com projetos. 7 Ética e trabalho 7.1 Dilemas éticos da profissão.

ANEXO B - Edital de 2009**CARGO 30: PEDAGOGO**

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso superior em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO: implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

CARGO 30: PEDAGOGO: 1 Aspectos filosóficos, históricos e sociológicos da educação. 2 Normas federais sobre educação. 3 Níveis e modalidades de ensino – estrutura e funcionamento. 3.1 Educação infantil. 3.2 Ensino fundamental. 3.3 Ensino médio. 3.4 Educação de jovens e adultos. 3.5 Educação superior. 3.6 Educação profissional. 3.7 Educação especial. 3.8 Educação indígena. 3.9 Educação a distância. 4 Planejamento e estatísticas educacionais. O Plano Nacional de Educação. 5 Políticas de avaliação educacional. 6 Financiamento da educação. 7 Princípios de educação comparada. 8 Educação no contexto da modernidade.

ANEXO C - Edital de 2008**CARGO 15: PEDAGOGO**

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso superior em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO: implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

REMUNERAÇÃO: R\$ 1.424,03.

VAGAS: 2, sendo 1 vaga reservada aos candidatos portadores de deficiência.

CARGO 15: PEDAGOGO: 1 Fundamentos da educação. 1.1 Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, sociocultural e pedagógica. 1.2 Bases legais da educação nacional: Constituição da República, LDB (Lei n.º 9.394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais. 1.3 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. 2 A supervisão: concepção e prática. 2.1 Liderança e relações humanas no trabalho: tipos de liderança, mecanismos de participação; normas e formas organizativas facilitadoras da integração grupal. 2.2 Organização do trabalho na escola pública: articulação da ação supervisora com as diferentes instâncias e agentes educativos na construção da cidadania e na melhoria da qualidade do ensino. 2.3 Pesquisa participante como instrumento de inovação e de avaliação do ensinar e aprender. 3 Papel político pedagógico e organicidade do ensinar, aprender e pesquisar. 3.1 Função sociocultural da escola 3.2 Escola: comunidade escolar e contextos institucional e sociocultural. 3.3 Processo de planejamento: concepção, importância, dimensões e níveis. 3.4 Projeto político-pedagógico da escola: concepção, princípios e eixos norteadores. Gestão educacional decorrente da concepção do projeto político-pedagógico. 3.5 Planejamento participativo: concepção, construção, acompanhamento e avaliação. 3.6 Comunicação e interação grupal no processo de planejamento: constituição de equipes, encontros e avaliações sistemáticas, capacitação de pessoal para o planejamento, constituição de grupos de estudo, aplicação de critérios na distribuição de tarefas, articulação com outros grupos sociais. 4 Currículo e construção do conhecimento. 5 Processo de ensino-aprendizagem. 5.1 Relação professor/aluno. 5.2 Bases psicológicas da aprendizagem. 5.3 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e técnicas; multimídia educativa e avaliação educacional. 5.4 Metodologia de projetos: um caminho entre a teoria e a prática. Interdisciplinaridade e globalização do conhecimento. 5.5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar em sua relação com a sociedade concreta. 5.6 Educação continuada dos profissionais da escola.