



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**FLÁUBERTT ODEVANIR COUTO BARTH**

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ATUAR NA  
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA DA UFMS: O ESTÁGIO E A PRÁTICA**

**DOURADOS-MS  
2022**

**FLÁUBERTT ODEVANIR COUTO BARTH**

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ATUAR NA  
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA DA UFMS: O ESTÁGIO E A PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Strictu Sensu* – da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. D.r Fábio Perboni.

**DOURADOS-MS  
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B284p Barth, Fláubertt Odevanir Couto

A Formação de Pedagogos para atuar na Educação Não Escolar nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFMS: o Estágio e a Prática [recurso eletrônico] / Fláubertt Odevanir Couto Barth. -- 2022.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fabio Perboni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação de Pedagogos. 2. Curso de Pedagogia. 3. Educação Não Escolar. 4. Estágio. 5. Prática.  
I. Perboni, Fabio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Fláubertt Odevanir Couto Barth

### A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFMS: O ESTÁGIO E A PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. D.r Fabio Perboni.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### BANCA EXAMINADORA:

Prof. D.r Fabio Perboni  
Universidade Federal da Grande Dourados  
(FAED/UFGD) – Presidente da Banca      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.a D.ra Simone Albuquerque da Rocha  
Universidade Federal de Rondonópolis  
(UFR) – Membro Externo      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.a D.ra Maria Alice de Miranda Aranda  
Universidade Federal da Grande Dourados  
(FAED/UFGD) – Membro Interno      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.a D.ra Gisele Cristina Martins Real  
Universidade Federal da Grande Dourados      Assinatura: \_\_\_\_\_  
(FAED/UFGD) – Membro Interno - Suplente

Dourados, MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

*A todos que ao meu lado estiveram nessa jornada, de modo especial:*

- Ao meu esposo e companheiro Fabiano, por me apoiar e me amar nos momentos de felicidade, alegria, difíceis e tristes;*
- Ao meu pai e a minha mãe, Valdeci e Leonilda, por me incentivar e apoiar incondicionalmente na busca de voos mais altos;*
- As minhas irmãs, Emanuelli e Dayana, por me incentivarem e apoiarem na caminhada;*
- Às minhas sobrinhas Ana, Cecília e Lua, e ao meu sobrinho Otávio, por serem meu impulso na construção de um mundo melhor;*
- Aos meus avós maternos, Odevanir (in memoriam) e Vanda (in memoriam), e aos meus avós paternos, Emanuel (in memoriam) e Jovina, por batalharem por um futuro melhor para as suas futuras gerações.*
- À Prof.a Dr.a Maria das Graças Amorim dos Reis, eterna orientadora da graduação e educadora por excelência, por me provocar na busca de mudanças pessoais e profissionais.*
- Às psicólogas Cleuza Lopes e Silvana Mendonça, que muito profissionalmente me orientaram, fortaleceram e incentivaram na busca da saúde mental para iniciar e concluir este estudo.*

*Dedico.*

*Há uma multidão de pessoas bem-intencionadas para pensar a Pedagogia (fora de si mesma), mas muito poucas para aceitar que o pedagogo pensa e se pensa. Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias com relação a seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos. De certa maneira, o pedagogo recusa o especialista, reconhece o profissional e “pratica” o intelectual. Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer, é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema de sentido. (HOUSSAYE, 2004, p. 25).*

## AGRADECIMENTOS

Ao Papai do Céu e a Mãezinha Maria, sob o título de Nossa Senhora Aparecida (padroeira do Brasil), que intercederam por mim para que eu tivesse sabedoria, inteligência, paciência e humildade para iniciar e concluir este processo.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil, em especial os da Educação, que contribuem por meio do recolhimento dos impostos, para o financiamento da Educação Nacional e da Pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela distribuição e concessão de bolsa de pesquisa, mediante o programa de Demanda Social, pois compreendo que a efetivação desta pesquisa não seria possível sem destinação dos recursos públicos necessárias para financiar meu ingresso, permanência e desenvolvimento como pesquisador.

Ao meu orientador, Prof. D.r Fabio Perboni, por me oportunizar trilhar os caminhos da pesquisa sob sua orientação. Sobretudo, agradeço pela sua paciência e compreensão nos momentos difíceis que me perdi durante a escrita.

Às Professoras Doutoras Simone Albuquerque da Rocha e Maria Alice de Miranda Aranda, que aceitaram o convite de avaliar esta pesquisa e cujas as considerações repercutiram no amadurecimento da pesquisa.

Aos Professores e Técnicos Administrativos do PPGEd/FAED/UFGD, em especial a Eliza e Valquíria, que juntos desenvolveram um trabalho excepcional e, de todas as formas, contribuíram para minha formação pessoal, intelectual e profissional.

Aos grupos de estudos e pesquisas – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/FAED/UFGD) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD), que me enriqueceram no estudo, na pesquisa e socialização, por meio de encontros e eventos locais.

À Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual fui filiado entre setembro/2019 a dezembro/2019, em especial a sua ex-presidenta, Prof.a D.ra Lucília Lino, e à Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed), da qual sou membro desde maio/2020, em especial a um de seus coordenadores, Prof. D.r Leonardo Severo. Ambas entidades contribuíram e enriqueceram minha formação como educador e pesquisador.

Aos colegas da Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação e aos da Turma de Mestrado de 2019: Angelita, Átila, Cleusa, Cristina, Dâmaris, Giovanna, Jacimara, Jonata, Juslei, Kaio, Liziana, Lorraine, Luana, Lucélia, Luciene, Marcela, Maria Beatriz, Maria de Lourdes, Mayara, Natalícia, Pamela e Pâmilla.

À Evally Solaine e demais colegas que me acolheram em suas residências quando precisei.

À Geiliane Salles e demais colegas que me auxiliaram no transporte quando precisei.

À minha prima, Tânia Cristina Neri, por aceitar dividir comigo seu apartamento durante minha jornada.

Grato a todos/as/es!

## RESUMO

COUTO-BARTH, Fláubertt Odevanir. **A Formação de Pedagogos para atuar na Educação Não Escolar nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia Da UFMS: o Estágio e a Prática.** Orientador: Fabio Perboni. 2022. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2022.

A Dissertação em tela foi desenvolvido junto à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados e está integrado a uma pesquisa maior nomeada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores. O recorte proposto nesta Dissertação tem o objetivo de analisar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul organizam o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar. Desse modo, adentrar no debate da Pedagogia como campo de conhecimento, de formação e campo de atuação, conseqüentemente, leva à problemática da identidade e configuração do referido curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia definem que o curso se volta para formação inicial do/a pedagogo/a para atuar na Educação Escolar e Educação Não Escolar, sendo este último interesse da pesquisa. A partir disto, pretende discutir a Pedagogia, a identidade do pedagogo, seu campo de atuação profissional e como estes aspectos se materializam no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFMS, por meio dos componentes curriculares/disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (ECSOENE) e Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar (PPENE). Os procedimentos metodológicos se amparam na pesquisa qualitativa de tipo exploratório e descritivo, tendo como instrumentos para coleta de dados aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. As análises dos Projetos Pedagógicos de Cursos da UFMS apontam a ausência de uma concepção epistemológica da Ciência Pedagógica nas Licenciaturas em Pedagogia dessa instituição e, em grande maioria, para matrizes curriculares que abordam timidamente o objeto de formação – Educação Não Escolar. As análises destes documentos e dos Regulamentos de Estágio e Prática evidenciam que três Campi – CPAQ, CPNV e CPPP – ofertam a disciplina Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar e outros três – FAED, CPAN e CPTL – ofertam a disciplina Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar. Em suma, observa-se que a Educação Não Escolar ofertada na forma de Estágio Curricular Supervisionado possui regulamento específico, possibilitando organicidade e obrigatoriedade e quando ofertado como Prática Pedagógica, encontra-se disperso e deslocado na matriz curricular.

**Palavras-chave:** Pedagogia; pedagogo; Educação Não Escolar; estágio; prática pedagógica.



## ABSTRACT

The study on screen was developed together with the Research Line of Education Policies and Management, of the Graduate Program in Education, of the Faculty of Education, of the Federal University of Grande Dourados, and is integrated into a larger research named “The configuration of the internship Supervised in the degrees of UEMS and UFGD and its repercussions for teacher training”, developed by the Study and Research Group Educational Policies and Teacher Training. The thematic limitation in this Dissertation aims to analyze how the Degree Courses in Pedagogy at the Federal University of Mato Grosso do Sul organize the Mandatory Supervised Curricular Internship and the Pedagogical Practice in Non-School Education. In this way, entering the debate of Pedagogy as a field of knowledge, training and field of action, consequently, leads to the problem of the identity and configuration of the aforementioned course. The Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia in Pedagogy define that the course is aimed at the initial training of the pedagogue to work in School Education and Non-School Education, the latter being of interest to the research. From this, it intends to discuss Pedagogy, the identity of the pedagogue, his field of professional activity and how these aspects materialize in the Pedagogical Project of the UFMS Course of the Pedagogy, through the curricular components/disciplines: Mandatory Supervised Curricular Internship in Non-School Education and Pedagogical Practices in Non-School Education. The methodological procedures were supported by exploratory and descriptive qualitative research, having as instruments for data collection the application of a questionnaire and semi-structured interview. The analyzes of the Pedagogical Projects of Courses at UFMS point to the absence of an epistemological conception of Pedagogical Science in the Degrees in Pedagogy of this institution and, in great majority, for curricular matrices that timidly approach the training object – Non-School Education. The analysis of these documents and of the Internship and Practice Regulations show that three university campus – CPAQ, CPNV and CPPP – offer the discipline Mandatory Supervised Curricular Internship in Non-School Education and another three – FAED, CPAN and CPTL – offer the discipline Pedagogical Practices in Education Not School. In conclusion, it is observed that Non-School Education offered in the form of Supervised Curricular Internship has specific regulations, enabling organicity and obligatoriness and when offered as a Pedagogical Practice, it is dispersed and displaced in the curriculum.

**Keywords:** Pedagogy; pedagogue; Non-School Education; Internship; pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concurso ou Processo Seletivo para Pedagogo em Mato Grosso do Sul: Editais, Cidades, Cargos/Funções, Formação e Atribuições (2011 a 2020).....	16
Quadro 2 – Síntese das Dissertações e Teses selecionadas na BDTD (2009 a 2019).....	18
Quadro 3 – Matérias e respectivas séries do Curso de Pedagogia (1939).....	40
Quadro 4 – Síntese das Indicações para os Cursos de Pedagogia – 1973-1976.....	45
Quadro 5 – Composição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - [1980?-1996?].	48
Quadro 6 – Componentes Curriculares/Disciplinas que tematizam a ENE nas Licenciaturas em Pedagogia da UFMS (2017-2018).....	149
Quadro 7 – Competências da Comissão de Estágio (COE) no RGECCGrad – 2010.....	154
Quadro 8 – Direitos e deveres dos Estagiários – CPAQ (2017) e CPPP (2019).....	164
Quadro 9 – Atividades previstas no ECSONENE do Curso de Pedagogia do CPAQ (2018)	168
Quadro 10 – A Orientação do ECSONENE na fala dos Estagiários (2020-2021).....	187
Quadro 11 – A Supervisão do ECSONENE na fala dos Estagiários (2020-2021) .....	194
Quadro 12 – Respostas a respeito do Supervisor ser um formador no ECSONENE (2020) ....	199
Quadro 13 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPAQ (2020-2021).....	230
Quadro 14 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPNV (2020) .....	232
Quadro 15 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPPP (2020) .....	233
Quadro 16 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/FAED.....	235
Quadro 17 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPAN (2020) .....	236
Quadro 18 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPTL (2020) .....	238

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de licenciaturas por IES, com currículo aprovado em consonância com a Resolução CNE nº 02/2015-2019.....	68
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Última reforma nos Cursos de Pedagogia das UFs – Brasil – 2002-2012.....	61
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Capital, Campo Grande.....	141
Figura 2 – Região Geográfica Intermediária de Campo Grande .....	142
Figura 3 – Região Geográfica Imediata de Campo Grande.....	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEPEN	Estabelecimento Penal de Regime Semi (Aberto) e Assistência ao Albergado/Naviraí
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia
CEFP	Comissão de Especialistas de Formação de Professores
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estab. de Educação e Cultura
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
CONSED	Conselho dos Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CP	Conselho Pleno
CPAN	Campus do Pantanal
CPAQ	Campus de Aquidauana
CPNV	Campus de Naviraí
CPPP	Campus de Ponta Porã
CPTL	Campus de Três Lagoas
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
ECISOENE	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar
EIn	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ExNEPE	Executiva Nacional dos Estudantes do Curso de Pedagogia
FAED	Faculdade de Educação
FASUBRA	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FE	Faculdade de Educação
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	Federação Nacional das Associações dos Supervisores Educacionais
FENERSE	Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais
FENOE	Federação dos Orientadores Educacionais
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FONEP	Fórum Nacional das Entidades da Pedagogia
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores
IES	Instituições de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMs	Organizações Multilaterais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RePPed	Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal de Manaus
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFs	Universidades Federais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE O ESTADO BRASILEIRO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO.....</b>	<b>31</b>
2.1	O Estado e as Políticas Públicas: qual a relação?.....	31
2.2	Aspectos normativos do Curso de Pedagogia anterior à Lei nº 9.394/96.....	37
2.3	Curso de Pedagogia no Brasil: projetos em disputa .....	51
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PEDAGOGO(AS) NO BRASIL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR.....</b>	<b>71</b>
3.1	As racionalidades na Formação dos Profissionais da Educação.....	71
3.1.1	A ANFOPE e a RePPed: concepções de Pedagogia a partir da Racionalidade Crítica ....	79
3.2	Institucionalização do Estágio Curricular Supervisionado no Brasil .....	107
3.3	Aspectos teóricos da Educação Não Escolar .....	120
3.4	Aspectos normativos da Educação Não Escolar .....	132
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS) PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS NORMATIVOS INSTITUCIONAIS DA UFMS.....</b>	<b>140</b>
4.1	Contextualização dos <i>loci</i> da Pesquisa .....	141
4.2	A Pedagogia, Perfil do Egresso e Objetivos nos Projetos Pedagógicos de Curso .....	145
4.3	A Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS: Estágio e Prática ...	148
4.4	O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar nos Regulamentos de Estágio das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS .....	153
4.5	A Prática Pedagógica em Educação Não Escolar nos Regulamentos de Práticas Pedagógicas das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS .....	170
<b>5</b>	<b>PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFMS.....</b>	<b>175</b>
5.1	Campos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar .....	176
5.2	Perfil, formação e experiência profissional: Professores Orientadores do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar .....	181
5.3	Organização da Orientação do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar.....	187
5.4	A Supervisão do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar: organização e contribuição .....	193
5.5	O Supervisor do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar é/se vê formador? .....	199
5.6	A organização da oferta do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar .....	202
5.6.1	A organização da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar.....	203
5.6.2	As atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar na Universidade .....	208
5.6.3	As atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e do Prática Pedagógica em Educação Não Escolar em seus Campos.....	213
5.6.4	Os procedimentos de avaliação do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar .....	226
5.7	A formação para Educação Não Escolar e a percepção dos participantes.....	230
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>241</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA: DOCENTE/ORIENTADOR DO ESTÁGIO .....</b>	<b>269</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS: DISCENTES .....</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA: SUPERVISORES/ACOMPANHANTES .....</b>	<b>271</b>
<b>APÊNDICE D – COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS QUE TEMATIZAM A ENE DE FORMA ESPECÍFICA NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFMS (2017-2018) .....</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE E – COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS QUE TEMATIZAM A ENE DE FORMA NÃO ESPECÍFICA NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFMS (2017-2018) .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO A – FICHA DE DIAGNÓSTICO PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>274</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo foi desenvolvido aliado à Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado e Doutorado – da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Está vinculado a uma pesquisa maior denominada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, aliada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Política Educacional e Formação de Professores (GEPPEF), e que tem como objetivos: a) identificar e analisar como se fundamentam e se desenvolvem as práticas dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios em Universidades Públicas da Região Centro-Oeste; b) identificar como as mesmas implementam os normativos gerais sobre a temática; c) analisar as práticas e concepções dos docentes responsáveis pelas disciplinas e outros sujeitos envolvidos com as atividades de estágio.

A partir disto, pressupomos ser relevante apreender a organização do componente curricular – Estágio – nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), que abordavam a respeito da Educação Não Escolar (ENE). Ocorre que, durante o processo da pesquisa, os objetivos precisaram ser reconfigurados para abranger outros componentes de caráter teórico-prática que tematizavam a respeito da ENE.

As análises dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Regulamentos de Estágio e Práticas sinalizaram a existência de dois componentes curriculares/disciplinas distintos, que tematizavam a respeito da ENE e que foram assumidos como objetos de investigação nesta pesquisa, quais sejam: a) Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (ECISOENE); e b) Prática Pedagógica em Educação Não Escolar (PPENE).<sup>1</sup> Na sequência, apresentamos os aspectos iniciais de nossa pesquisa.

A formação de professores é debatida desde a década de 1980, tendo sido intensificada partir da década de 1990, que resultou na promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e de outros normativos que regulamentariam a Formação de Professores da Educação Básica, o que resultou, de modo profícuo, no aumento de pesquisas na área (DINIZ-PEREIRA, 1999).

A partir dos referenciais teóricos discutidos nesta pesquisa, observamos que o Curso de Pedagogia foi institucionalizado num contexto de efervescência pedagógica, em que estavam

---

<sup>1</sup> Informa-se para o leitor/a que as nomenclaturas empreendidas nos PPCs e Regulamentos são profusas e distintas entre si, portanto, para poder padronizar o trato desses componentes curriculares/disciplinas foram definidas as nomenclaturas acima para que pudessem auxiliar na sistematização e análise dos dados produzidos.

direcionadas as ações na tentativa de elevar a Formação dos Professores da Educação Básica a nível Superior. Por sua vez, esta foi alcançada somente após aprovação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura. Embora estes normativos tenham sido consolidados, o seu percurso histórico aponta para diversas disputas envolvendo agentes civis, movimentos sociais, entidades, instituições do campo educacional, bem como problemáticas relacionadas à Pedagogia – enquanto campo epistemológico, formativo e profissional.

Os estudos e análises desta pesquisa apontam os principais embates que permearam as discussões e que, na atualidade, estão sendo revisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), por meio da homologação da Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), em que foi recomposta a Comissão Bicameral para a Revisão das DCNP, pela Reunião ocorrida no dia 11 de fevereiro de 2021, com entidades educacionais e científicas, em que foi apresentado, mediante recurso de PowerPoint, uma proposta preliminar<sup>2</sup> da nova configuração do Curso de Pedagogia.

Embora a problemática atual do Curso de Pedagogia seja de extrema importância, pois, mais uma vez, está em disputa projetos de formação distintos, esta dissertação não pretende debruçar-se sobre a análise dessa conjuntura, mas, sim, apresentar as implicações decorrentes desses normativos e discussões. Desse modo, o estudo se propôs a centrar sua investigação nos marcos regulatórios do referido Curso – pré e pós Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, nas DCNP e, de modo especial, na temática do ECSOENE e da PPENE, nos Cursos de Pedagogia.

O interesse pela temática de Educação Não Escolar, urgiu das leituras teóricas baseadas em Libâneo (2001a; 2010), Gohn (2006), Machado (2008; 2009), Coffferri e Nogaro (2010), Silva, Souza Neto e Moura (2011), Caliman (2011) e Gadotti (2012), os quais possibilitaram aprofundar conceitos, aspectos históricos e realizar inferências sobre a atuação e as contribuições do Pedagogo em contextos não escolares.

Os autores citados acima foram base para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV), intitulado “Os Educadores Sociais e a Atuação nas Comunidades Religiosas do Município de Naviraí”, e que tinha como objetivo investigar as contribuições dos pedagogos no âmbito das comunidades religiosas de Naviraí-MS.

---

<sup>2</sup> O arquivo denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta Preliminar em Discussão” encontra-se hospedado por via não oficial, podendo ser consultado no Blog da Helena – Formação de Professores, em sua publicação do dia 11 de fevereiro de 2021, com o título “CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da Pedagogia” (BRASIL, 2021).



Os resultados alcançados no TCC demonstraram que, na visão de pedagogos e líderes religiosos, a contribuição do referido profissional nesses espaços assumiu importância, principalmente, no que tange à utilização de metodologias de ensino e aprendizagem dos conteúdos didáticos religiosos. Além dessa contribuição, percebemos que os pedagogos realizam atividades de cunho socioeducativo e que ajudam as crianças, adolescentes e jovens a resgatar sua autoestima e construir valores próprios dessas instituições.

Destacamos para o/a leitor/a que, considerando a pesquisa do TCC como parte integrante da formação inicial deste pesquisador e mediante a apresentação de resumo expandido destes resultados no XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), bem como de novas leituras realizadas a partir do Mestrado, percebemos que aquele estudo inicial esteve marcado por inconsistências teóricas, metodológicas e conceituais. Portanto, reconhecemos que seus resultados são frágeis, podendo ser revistos à luz das novas compreensões.

Outra motivação para realização desta investigação levou em consideração o fato de o proponente pesquisador ter cursado duas disciplinas interdependentes e obrigatórias na graduação, sendo elas “Trabalho e Educação em Contextos Não-escolares” e “Estágio Obrigatório em Trabalho e Educação”, ambas ofertadas no 8º semestre do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. A primeira, sob orientação da professora orientadora da disciplina, estava voltada para encontros presenciais a fim de teoricamente discutir-se as intervenções que os discentes realizariam na instituição, campo do estágio. A segunda estava voltada para elaboração e execução dos planos de intervenção pelos estudantes, junto ao contexto em que se inseriram. Naquela época, os Estágios foram realizados nas seguintes instituições: “Estabelecimento Penal de Regime Semiaberto, Aberto e Assistência ao Albergado de Naviraí” (AGEPEN)<sup>3</sup>; “Fundação Cultural de Naviraí”; e “Lar de Idosos (Casa Lar Santo Antônio)”.

Ao findar o Estágio, a professora propôs uma roda de conversas na qual se expuseram os aprendizados de cada grupo referente as respectivas instituições escolhidas como campo de estágio. Cada grupo fez estágio em apenas uma instituição e durante os relatos ficou registrado que, apesar da excelência da professora orientadora do estágio e do bom andamento das atividades, os estudantes sentiam não ter bases teóricas suficientes para compreender a atuação do Pedagogo em espaços não escolares, pois a disciplina nos propiciou, em grande parte, diretrizes de atuação.

---

<sup>3</sup> Se refere a um estabelecimento penal de segurança mínima destinado a presos condenados do sexo masculino, que cumprem pena em regime semiaberto ou aberto.

Nessa acepção, foi possível notar dois tipos de problemáticas, as de curto prazo e as de longo prazo, que posteriormente poderiam refletir na atuação profissional. As de curto prazo estariam relacionadas à carência de uma experiência maior de aprendizagem nesses espaços, pois os discentes não saberiam quais bases teóricas e quais atribuições poderiam desempenhar enquanto Pedagogos(as), além disso não havia um(a) Pedagogo(a) dentro das referidas instituições que pudessem orientá-los de modo mais específico.

Já as problemáticas de longo prazo seriam aquelas relacionadas à visão limitada do campo de atuação do(a) Pedagogo(a), afinal, saberiam atuar em diferentes espaços educacionais, porém, não teriam os conhecimentos necessários para sua práxis educativa, devido à carência do aspecto relativo à formação para ações em Educação Não Escolar (ENE).

Nesse sentido, depreendemos que no percurso formativo dos estudantes de Pedagogia daquela instituição, as disciplinas e discussões sobre ENE ficaram obliteradas, priorizando a formação de professores para atuar na Educação Básica, afinal, o currículo da época era centrado nos conhecimentos relativos à Educação Escolar. Essas problemáticas e considerações levantadas justificam a relevância social desta pesquisa, uma vez que tais ausências na formação podem refletir diretamente na sociedade pela falta de profissionais pedagogos formados para atuar em outros espaços educativos.

Sobretudo, a formação do Pedagogo para atuar em outros espaços assume importância no contexto sul-mato-grossense, pois entre 2011 a 2020 foram abertos editais de concurso público e processo seletivo para cargos que exigem formação em Pedagogia, mas em que as funções a serem desempenhadas fogem da organização do trabalho docente escolar, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Concurso ou Processo Seletivo para Pedagogo em Mato Grosso do Sul: Editais, Cidades, Cargos/Funções, Formação e Atribuições (2011 a 2020)

Edital	Cidade	Cargo/Função	Formação	Atribuições
nº 2/2011	Sete Quedas	Pedagogo	Nível superior de graduação de licenciatura plena em Pedagogia	Integrar ao Centro de Referência e Assistência Social e ou Centro de Referência Especial de Assistente Social desenvolvendo e promovendo ações voltadas ao campo educacional e social. Realizar serviços de abordagem de rua; realizar visitas domiciliares; efetuar abordagens da família para sensibilização em relação a necessidade de atendimento; [...].
nº 1/2015	Ponta Porã	Pedagogo	Graduação em Pedagogia – bacharelado ou licenciatura.	Estudar e elaborar planos e programas de atendimento sócio pedagógicos que possam nortear as ações socioeducativas dedicadas a crianças, adolescentes, idosos, pessoas com necessidades especiais, consistentes com a política de assistência

				social definida para o Município nos diversos aparelhos de atendimento e proteção ao indivíduo, da Prefeitura; [...].
<b>nº 1/2016</b>	Aquidauana	Monitor Educacional	Curso Superior Completo em Pedagogia e/ou equivalente	Desenvolver oficinas na área do artesanato, danças, cineclube, desenho, escultura, grafite, hip hop, mosaico, teatro, vídeo, fotografia, entre outras. Reprimir as formas de violência que possam manifestar-se entre os participantes, mantendo a disciplina e respeito mútuo; executar outras tarefas correlatas e afins com a educação dos participantes e de atividades burocráticas relacionadas ao bom funcionamento dos projetos sociais.
<b>nº 1/2020</b>	Bandeirantes	Pedagogo – Gestor de Ações Assistenciais II	Graduação com habilitação específica para a função.	Prestar serviços profissionais de apoio técnico no âmbito da assistência social a indivíduos e grupos, identificando e analisando problemas e necessidades materiais, psíquicas, de saúde e de outra ordem e aplicando métodos e processos básicos do serviço social, para prevenir ou eliminar desajustes de natureza social; [...] realizar tarefas específicas da profissão e função de: Pedagogo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no sítio eletrônico PCI Concursos (2020)

Tais Editais de concursos e/ou processos seletivos exigem o profissional Pedagogo para atuar nos cargos denominados “Gestor de Ações Assistenciais II”, “Pedagogo” e “Monitor Educacional”. Contudo, há outros Editais que exigem formação em Pedagogia e que não foram listados acima por não apresentarem as atribuições para os cargos. Estes, por seu turno, apresentam os seguintes termos para o cargo/função: “Gestor de Atividades Organizacionais”, “Gestor de Projetos de Desenvolvimento/Gestor de Transporte e Trânsito”, “Gestor de Relações Institucionais/Gestor de Atividades Culturais”, “Gestor de Relações Institucionais/Gestor de Ações Sociais”, “Gestor de Relações Institucionais/Gestor de Atividades Educacionais” e “Profissional de Serviço de Saúde/Psicopedagogo” (CORUMBÁ, 2011; 2014).

Os requisitos e atribuições dos cargos em que o Pedagogo vai atuar exigem conhecimentos específicos relacionadas à gestão e à participação desses espaços em que estarão inseridos. A indagação que urge é se a sua formação inicial atenderia a essas demandas ou se estaria o curso de Pedagogia centrado em saberes escolares, ficando postergados para formação continuada a responsabilidade de formá-lo para outras áreas de atuação.

Posto isso, consideramos necessário apreender as produções no campo da Pedagogia que envolvam o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar, como um campo amplo de possibilidades de atuação. Assim, propusemos a realização de um levantamento a respeito da temática.

Para tanto, selecionamos uma plataforma de busca que pudesse auxiliar nesse processo de revisão bibliográfica a respeito do objeto em questão, sendo ela a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os critérios utilizados para seleção das produções foram: a) que elas configurassem como Teses e Dissertações, descartando, desse modo, quaisquer formatações de trabalhos; b) fossem publicizadas entre os anos de 2005 e 2020, considerando o primeiro ano como da aprovação do Parecer do CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e os anos seguintes de suas implementações; c) e que no título constassem as palavras “Pedagogia”, “Pedagogo”, “Espaços Não Escolares”, “Estágio” e/ou remissivos a esses termos.

Na plataforma BDTD, mediante a combinação dos remissivos “Pedagogia” AND “Educação Não Escolar” AND “Não-Formal” AND “Espaços Não Escolares” e o recorte temporal entre 2005 a 2020, encontramos 215 Teses e Dissertações. Destas, com base nos critérios do item c, selecionamos 10 trabalhos que se aproximavam da nossa temática, os quais são apresentados no Quadro 2.

Salientamos que 205 trabalhos não atendiam os critérios e suas temáticas voltavam-se para: formação de leitores literários; Docência no Ensino Superior; Educação Física e TICs; Jardim Botânico e o ensino-aprendizagem no Ensino Médio; Dança e a Educação Infantil, Ciências em Espaços não Escolares, entre outros semelhantes.

Quadro 2 – Síntese das Dissertações e Teses selecionadas na BDTD (2009 a 2019)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>
A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola.	SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da.	DIAS, Ilzeni Silva.	Dissertação	2009	UFMA
Percursos e deslocamentos: histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações socioeducativas.	SILVA, Caroline Cardoso.	ALBANO, Ana Angélica Medeiros.	Dissertação	2010	UNICAMP
As responsabilidades do pedagogo em programas socioeducativos: novas exigências profissionais.	MELO, Simone Paz de.	SILVA, Sidney Reinaldo da.	Dissertação	2010	UTP
O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia.	AQUINO, Soraia Lourenço de	SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer.	Dissertação	2011	UFV
O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal.	MEIRELES, Tatiane de Fátima Wanzeler.	DURAN, Marília Claret Geraes.	Dissertação	2012	UMESP
Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político pedagógico da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana- PE.	CABRAL, Angela Ninfa Mendes de Andrade.	PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti.	Dissertação	2013	UFPB

Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional	SEVERO, José Leonardo R. de Lima	ANANIAS, Mauricéia.	Tese	2015	UFPB
Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos(as) na Região dos Inconfidentes.	LAPADULA, María Florentina.	NUNES, Célia Maria Fernandes	Dissertação	2017	UFOP
O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo.	PEREIRA, Ana Lúcia Nunes.	FELDMANN, Marina Graziela.	Tese	2017	PUC-SP
Educação sem fronteiras: espaço virtual de discussão sobre a atuação do pedagogo na educação não-formal.	PACHECO, Marcelo Wilson Ferreira.	ELIASQUEVICI, Marianne Kogut	Dissertação	2019	UFPA
Estágio curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares: a construção de saberes docentes nos cursos de pedagogia da UNEMAT.	ALENCAR, Rosalva Pereira de.	ALONSO, Kátia Morosov	Tese	2019	UFMT

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da plataforma BDTD (2020)

Em relação aos 10 trabalhos sistematizados no Quadro 2, a leitura atenta dos seus respectivos resumos possibilitou reconhecer, de modo geral, seus objetivos e os resultados, os quais apresentamos na sequência.

A dissertação de Silva, T. (2009) teve como objetivo analisar a contribuição do Pedagogo na execução das políticas de assistência social desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. Os resultados de seu estudo sinalizam, a partir de seu referencial teórico-metodológico, as contribuições do Pedagogo para atuar nesses espaços. Sobretudo, contextualiza que as contribuições desse profissional não são descontextualizadas de sua realidade formativa e ainda pelas políticas de formação e financiamento.

Silva, C. (2010), ao realizar em sua dissertação uma pesquisa autobiográfica, teve como objetivo analisar seu percurso profissional como coordenadora pedagógica de instituição não escolar. Nesse sentido, a autora aponta que ao atuar nesse campo deparou-se com a arte e com os artistas-educadores que a provocam a deslocar-se e percorrer caminhos anteriormente distantes e sem significado para ela. Ao sair desta zona, seu olhar foi ampliado e sua prática educativa “contaminada”, conduzindo-a à reelaboração de critérios no trabalho de orientação e mediação pedagógicas com os educadores que coordena.

Analisar as novas exigências profissionais de atuação do Pedagogo no espaço educativo para além do ensino regular, tendo como foco um Programa Socioeducativo da cidade de Curitiba – Paraná, foi o objetivo de Melo (2010) em sua dissertação. Os indicativos de

conclusão constatam que as exigências profissionais envolvem saberes diversificados na área da gestão, que atendem às peculiaridades do Programa, onde dissemina como principal objetivo proporcionar espaço de lazer, formação e cultura para a comunidade do entorno das escolas. Outra constatação da pesquisa foi que os cursos de uma instituição particular e outra pública ainda estão focados no ensino regular, necessitando-se mais reflexão e estratégias de formação, debates e estudos acerca da formação e atuação do Pedagogo para os espaços educativos que perpassam a sala de aula. As disciplinas nestas faculdades focalizam o ensino regular, havendo pouca ou nenhuma ênfase nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Espaço Não Escolar.

Também em dissertação, Aquino (2011) objetivou identificar as Representações Sociais dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) nos espaços educativos formais e não formais de atuação do Pedagogo. A análise dos dados apontou para o entendimento de que a inserção nos espaços pedagógicos impõe às pedagogas vários desafios. Em face da diversidade dos contextos e sujeitos envolvidos nos processos educativos, as licenciadas consideram que a formação adquirida no Curso não lhes fornece conhecimentos teóricos e práticos que lhes possibilitem intervir nos processos pedagógicos, havendo a ressalva, principalmente, dos espaços não escolares e das modalidades de educação não formais.

A dissertação de Meireles (2012) teve como objetivo analisar e problematizar aspectos relevantes que envolvem a trajetória formativa e o processo de conquista e abrangência da atuação do pedagogo a partir de sua inserção em espaços de educação não formal. Considerando dados da investigação, a autora afirma que educação não formal é uma modalidade de educação que vem se ampliando na sociedade atual. Por outro lado, apesar dessa ampliação, ainda é difícil a sua compreensão, pois não há uma legislação específica que lhe dê sustentação, abrindo, assim, precedentes para algumas considerações do que se denomina modalidade de educação não formal. O aprofundamento da análise dos dados da pesquisa possibilitou a autora chegar a considerações mais precisas do campo da educação não formal, além de dispor elementos para compreensão de sua importância nesse diversificado universo de atuação.

A pesquisa de mestrado de Cabral (2013) teve como objetivo analisar as políticas de formação do pedagogo nos documentos oficiais que tratam das orientações para atuação desse profissional nos espaços não escolares, expressos nos componentes curriculares da formação do inicial, através do projeto político pedagógico do Curso. A partir do estudo da proposta formativa no currículo de Pedagogia, os resultados apresentam componentes curriculares que contemplam a formação do pedagogo para atuação pedagógica nos espaços não escolares, distribuídos ao longo da graduação, com carga horária teórico-prática estabelecida no contexto interdisciplinar, e trabalhados em atividades metodologicamente diferenciadas, que promovem

a formação sob a égide da busca pelo conhecimento entre as discussões no campo da formação do pedagogo, partir das necessidades e demandas sociais.

A tese de Severo (2015a) teve como objetivo compreender a forma pela qual a ENE se constitui como objeto de formação de pedagogos em relação a determinados significados epistemológicos atribuídos à Pedagogia consubstanciados nos documentos curriculares nacionais e internos das universidades. Seus resultados apontam que, na análise dos documentos, o conteúdo relativo à ENE nos PPCs apresenta características de dispersão, profusão, falta de especificidade, desarticulação no que tange ao contexto geral dos objetivos e organização curricular dos cursos de Pedagogia e é pouco contemplado em disciplinas e eixos/dimensões formativas. Em contraposição, a abordagem de saberes e habilidades profissionais a partir dos dados coletados junto aos pedagogos desdobra a demanda de que, durante a formação inicial, esses sujeitos participem de experiências de socialização e construção de saber que delineiem um perfil formativo mais substancial pautado por uma concepção ampla de profissão pedagógica.

A pesquisa de Lapadula (2017) teve como objetivo identificar e analisar a formação e atuação dos pedagogos e pedagogas que trabalham na educação não formal, focalizando aqueles/as que atuam em projetos educacionais com crianças e jovens na Região dos Inconfidentes, Minas Gerais. A pesquisa possibilitou resultados que ajudaram na identificação da existência de uma multiplicidade de tarefas realizadas pelos/as pedagogos/as, fato este que reflete um fenômeno que permeia o mundo do trabalho e, particularmente, o trabalho docente, ou seja, as próprias características da educação não formal e a indefinição de sua função. Isso se deve ao fato de a educação não formal ser um campo em construção, e por isso, ainda requer a definição das ações de atuação dos profissionais que lá trabalham.

A tese de Pereira (2017) teve o objetivo de investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os resultados apontaram o estágio em espaços não escolares como importante campo para ampliação e atuação do profissional do pedagogo; como espaço de construção da formação e humanização; e explicitaram o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações.

A dissertação de Pacheco (2019) teve como objetivo desenvolver no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, um espaço virtual que promovesse a reflexão da atuação do pedagogo em espaços da Educação Não-formal. Cada etapa do produto trouxe resultados significativos à formação dos alunos atendidos, aos professores, à disciplina, ao Curso e à Universidade, de forma geral. As principais repercussões de sua utilização foram:

a) a ressignificação do trabalho do professor da disciplina e o seu envolvimento com a modalidade de Educação a Distância (EaD); b) a primeira experiência em EaD, por parte da maioria dos alunos atendidos; c) o levantamento de requisitos e critérios fundamentais que, validados, podem servir de parâmetro para o desenvolvimentos de novos produtos; d) a elaboração de um método autoral de avaliação e validação de plataformas educacionais digitais; e) a disponibilidade do produto final para ser utilizado conforme a conveniência do curso de Pedagogia e também como modelo que pode ser replicado em outros cursos da Universidade.

Em sua tese, Alencar (2019) teve como objetivo compreender o estágio e a práxis educativa em espaços não escolares no contexto da formação inicial, como espaço de apropriação, construção e reconstrução de saberes docentes que emergem da ação educativa das pessoas envolvidas nesse processo. Os resultados da pesquisa evidenciaram três dimensões: a primeira refere-se ao processo de instrumentalização teórico-prática, sendo que o estágio contribuía para constituição da identidade profissional, a organização do trabalho pedagógico, os aspectos teórico-práticos, o desafio da (in)existência de espaços não escolares, o planejamento das atividades educativas, o acompanhamento de estagiários e a avaliação do estágio. A segunda, à prática pedagógica dos estagiários, que revelou a (re)construção de saberes à medida em que a realidade social e os interesses e necessidades da comunidade propiciaram a emergência de vários saberes e o papel do educador social como articulador desses saberes. Finalmente, a terceira, que apresenta reflexões produzidas pelos estagiários nos relatórios finais de estágio, em que se destacam as contribuições para a formação profissional e perspectivas de ampliação de campo de atuação do pedagogo. A partir disto, a autora confirma a tese de que o Estágio Curricular Supervisionado em espaços não escolares possibilita a construção e (re)construção de saberes docentes.

A partir da análise dos principais elementos das teses e dissertações empreendidas acima, percebemos que cada uma delas buscou investigar a Pedagogia, o Pedagogo e a ENE sob diversas perspectivas teóricas-metodológicas. Embora nem todas tratem especificamente sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar, possibilitam a compreensão da emergência de estudos nessa perspectiva.

Nesse sentido, duas teses buscaram tratar da questão do ECSOENE, uma na tentativa de compreender as contribuições formativas para a formação do pedagogo (PEREIRA, 2017) e a outra para verificar a possibilidade de (re)criar saberes docentes (ALENCAR, 2019). Destacamos, ainda, outros dois trabalhos, uma dissertação e uma tese, que ao analisarem documentos de Universidades, como os Projetos Políticos Pedagógicos de Pedagogia, evidenciaram o pouco espaço dado à ENE nesses Cursos (MELO, 2010; SEVERO, 2015a).



Podemos explicitar aqui a relevância que este estudo assumiu, posto que não haviam sido desenvolvidas, até o momento de sua realização, pesquisas que tivessem como objetivo principal a compreensão sobre como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFMS tem organizado o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar – sendo esta última emergente das análises dos Projetos Pedagógicos de Curso e Regulamentos de Práticas das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS.

Desde esse contexto, esta pesquisa se propõe a responder às seguintes questões norteadoras: Como as Licenciaturas em Pedagogia da UFMS organizam a oferta da formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar? Desta se originam outros questionamentos específicos, como: 1) Como o Estado disciplina, em diferentes normativos, a formação do Pedagogo para atuar em Educação Não Escolar? 2) O que os teóricos delimitam a respeito da formação de Pedagogos/as para atuar em Educação Não Escolar? 3) Que concepção epistemológica de Pedagogia, de perfil dos egressos e objetivos estão materializados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFMS?

Para orientar o processo investigativo, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFMS organizam a oferta da formação de pedagogos para atuar na Educação Não Escolar. Desse objetivo geral desdobramos quatro objetivos específicos: a) descrever, a partir dos normativos e discussões teóricas, os elementos que definem e disciplinam sobre a Formação de Pedagogo/as para atuar na Educação Não Escolar; b) identificar a concepção epistemológica de Pedagogia, o perfil dos egressos e os objetivos que estão materializados nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia da UFMS; c) identificar, nos Projetos Pedagógicos, nos Regulamentos de Estágio e Prática Pedagógica, dos cursos de Pedagogia da UFMS, os elementos que definem e constituem a Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar; d) e compreender, a partir dos sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e na Prática Pedagógica, das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS, como estas organizam a oferta da Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar.

Considerando as questões norteadoras e os objetivos apresentados acima, explicitamos a construção dos caminhos metodológicos desta dissertação, que foi ancorada em pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo, sendo questionário e entrevista semiestruturada os instrumentos que viabilizaram a coleta e a produção de dados.

No que se refere à definição de pesquisa qualitativa, Esteban (2010) afirma que os seus múltiplos usos e significados, bem como concepções das mais diversas, dificultam a elaboração de uma definição. Assim, segundo a autora, torna-se mais fácil descrevê-la do que defini-la,

porquanto é mais comum encontrar uma lista de características da pesquisa qualitativa do que sua definição. Contudo, é possível realizar algumas aproximações a respeito:

[...] por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou as relações e interações. Alguns dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa. (STRAUSS; CORBIN, 1990, p. 7 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 124).

Compreendemos, a partir disto, que a pesquisa qualitativa gera/cria/concebe resultados que não tenham origem em nos procedimentos estatísticos, mas, sim, nas pesquisas a respeito dos fenômenos sociais. Sobretudo, “[...] considera-se a pesquisa qualitativa como um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, na qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo” (SERRANO, 1994, p. 46 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 124). Posto isso, Esteban (2010) afirma que o conceito mais tangível a respeito da pesquisa qualitativa é dada nos estudos culturais de Nelson *et al.* (1993 *apud* ESTEBAN, 2010):

[...] a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo. Estão comprometidas com uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo da pesquisa qualitativa é inerentemente político, atuando por meio de múltiplas posições éticas e políticas. A pesquisa qualitativa expressa duas tensões. De um lado apresenta ampla sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica. De outro recorre a uma estreita definição das concepções positivista, pós positivista, humanística e naturalística da experiência humana e sua análise (NELSON *et al.*, 1993, p. 4 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 125).

A partir deste excerto, entendemos que a pesquisa qualitativa perpassa diversas áreas do conhecimento, podendo se amoldar a cada uma delas. Além disso, lhe é característico atuar com diversos métodos de pesquisa e perspectivas epistemológicas e teóricas. Por fim,

A pesquisa qualitativa é um enfoque de indagação plenamente constituído. Atravessa disciplinas, âmbitos e tópicos. Uma complexa e inter-relacionada família de termos e pressupostos subentendida na expressão pesquisa qualitativa [...] constitui um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa que não privilegia uma metodologia sobre outra. Como espaço de discussão, ou discurso, é difícil de ser definida claramente porque nenhuma teoria ou nenhum paradigma a distingue de forma exclusiva (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 1-3 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 125).

Portanto, a pesquisa qualitativa é uma perspectiva de questionamento plenamente formada, que perpassa as disciplinas, os espaços e temáticas. Ela é constituída pela totalidade das ações interpretativas de pesquisa e não favorece uma metodologia única, por isso se torna um desafio defini-la. Assim, para Esteban (2010), as perspectivas epistemológicas-teóricas – do interpretativismo e a construcionista – formam de modo global as “estruturas paradigmáticas” que fundamentam a pesquisa qualitativa.

Optamos, neste estudo, pela epistemologia construcionista, pois acreditamos não existir uma verdade objetiva prestes a ser descoberta. Ora, a verdade, o significado, emerge a partir da interação com a realidade. Sobretudo, é preciso afirmar que não existe significado sem a mente; ele não é descoberto, mas, sim, construído. Portanto, de distintas pessoas podem ser construídos diferentes significados em relação a um mesmo fenômeno (ESTEBAN, 2010).

Nesse sentido, o conhecimento é acidental a práticas humanas, se constrói nas relações entre os seres humanos e o mundo, se desenvolve e é transmitido, fundamentalmente, em contextos sociais. Assim, há uma intencionalidade em cada ação que remete a uma relação ativa entre a consciência do sujeito e o objeto da consciência do sujeito, ou seja, a consciência remete a um objeto e este é perfilado pela consciência. Nesse processo não pode haver dicotomia. Embora sujeito e objeto possam ser distinguidos, estarão sempre unidos (ESTEBAN, 2010).

Quanto ao caráter/tipo exploratório e descritivo da pesquisa assinalado anteriormente, conceituamos, segundo Gil (2008, p. 27), que o caráter exploratório de uma pesquisa tem como “[...] finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento”. Além disso, elas compreendem levantamento bibliográfico, documental e entrevistas. Com relação ao tipo descritivo, Santos (2001) destaca:

Descrever um fato/fenômeno/processo é interesse de quem já teve uma primeira exploração, isto é, já fez uma pesquisa exploratória. Por isso, a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas que compõem o fato/fenômeno/processo. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo (SANTOS, 2001, p. 26).

Comprendemos, então, que o tipo descritivo é a continuação de uma pesquisa exploratória, na qual levanta-se características conhecidas ligadas aos fatos/fenômenos/processos. Ademais, Gil (2008, p. 28) aponta que nesse grupo estão “[...] as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Posto isso, as fases desta pesquisa foram as seguintes:

A primeira fase consistiu num levantamento bibliográfico sobre o tema, pois, de acordo com André (1986), ela possibilita ao pesquisador verificar quais outras possíveis perguntas são necessárias responder em sua pesquisa. Assim, o levantamento bibliográfico se deu na BDTD, por considerar que esta plataforma possui estudos com maior rigor metodológico/científico a respeito da temática.

A segunda fase foi para selecionar os objetos de estudo da pesquisa, fazendo, para isso, um mapeamento no sítio eletrônico da UFMS das Unidades Administrativas/Campus que ofertavam a Licenciatura em Pedagogia. Identificamos, assim, seis Campus: 1) Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ), na modalidade presencial e no período vespertino; 2) Campus de Naviraí (UFMS/CPNV), na modalidade presencial e no período noturno; 3) Campus de Ponta Porã (UFMS/CPPP), na modalidade presencial e no período vespertino; 4) Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), na modalidade presencial e no período noturno; 5) Campus de Pantanal – Corumbá (UFMS/CPAN), na modalidade presencial e em período Integral (vespertino e noturno), 6) Faculdade de Educação – Campo Grande (UFMS/FAED), nas modalidades presencial, em período integral (vespertino e noturno).

A partir desse mapeamento dos *loci*, realizamos uma busca prévia nos PPCs e Regulamentos de Estágio e Prática para verificar a existência dos componentes curriculares/disciplinas que tematizam a ENE na forma de Estágio ou equivalente. Como resultado dessa busca, percebemos que três Campus – CPAQ, CPNV e CPPP – ofertavam o ECSOENE e outros três – FAED, CPAN e CPTL – ofertavam a PPENE.

A terceira fase consistiu nas elaborações teóricas a respeito da temática deste estudo, que utilizou como autores de referência para as discussões: Franco (2002; 2003; 2007; 2008; 2012), Houassey (2004); Libâneo (1998; 2001a; 2001b; 2002; 2006a; 2006b; 2006c; 2010; 2017), Lima e Pimenta (2017), Pimenta (1998; 2001; 2002; 2012), Pimenta, Pinto e Severo (2020), Severo (2015a; 2015b) e Silvestre e Pinto (2017).

A quarta fase envolveu levantamento e análise de documentos que tratassem do tema de modo geral e específico; *a priori*, os principais documentos analisados foram: Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Lei do Estágio) (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (DCNP) (BRASIL, 2006b), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFMS e seus Regulamentos de Estágio e Práticas Pedagógicas e de Pesquisa.

A quinta fase se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas relacionadas a gênero, idade, formação e profissão, para apreender as características dos participantes e também de um roteiro de entrevista semiestruturada com os mesmos, com a finalidade de captar dos sujeitos os processos e opiniões acerca de dois componentes curriculares/disciplinas que compõem a matriz curricular de curso.

Gil (2008, p. 121) explica que o questionário consiste em uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Além disso, para Gil (2008),

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. **As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada** ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. [...]. (GIL, 2008, p. 121, grifo nosso).

Embora o autor afirme que a construção de um questionário envolve traduzir os objetivos da pesquisa em questões, consideramos que esse conceito vai além, pois ele pode ser utilizado como maneira de estabelecer o perfil e as características dos participantes.

Quanto à entrevista, trata-se de um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas de ciências humanas e sociais. Diferente de outros instrumentos, não cria uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, mas, sim, uma relação de interação, influenciada por uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde. Observamos, nas entrevistas não estruturadas, onde não houve imposição rígida na ordem das questões, que os entrevistados discorreram sobre forma confortável e as informações fluíram (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A grande vantagem da entrevista em relação aos demais instrumentos é que ela permite a captação da imediata e corrente da informação desejada. Sobretudo, admite a realização de correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz para obter a informação desejada. No caso das entrevistas estruturadas, o pesquisador segue o roteiro de maneira muito rígida para apreender resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo a comparação imediata entre as falas que, em geral, são tratadas de maneira estatística (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O entremeio entre esses dois tipos de entrevistas é a semiestruturada, que se desenvolve num esquema básico, porém não aplicado rigidamente, possibilitando ao entrevistador adaptações que considerar necessárias. No caso educacional, parece que as entrevistas menos estruturadas ganham espaço, principalmente se as informações que se pretende captar e as

pessoas contatadas são professores, diretores, orientadores, alunos etc, julga-se melhor que instrumentos mais flexíveis sejam ideais. Quando se quer conhecer a perspectiva de uma professora/estudante sobre determinado assunto do campo educacional, é necessário preparar um roteiro flexível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Sinalizamos aos leitores que esta pesquisa se desenvolveu durante a Pandemia do coronavírus (COVID-19), que é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Este contexto exigiu de todos os Estados e municípios brasileiros a definição de medidas de biossegurança e de distanciamento social para evitar a propagação do vírus.

Desse modo, as investigações do PPGEduc/FAED/UFGD precisavam ter continuidade, respeitando as medidas próprias de cada Estado e/ou município. Portanto, respeitamos essas medidas de biossegurança, adaptando a coleta de dados por meio de redes sociais e telefonia móvel.

Para tanto, os procedimentos de seleção dos/as Professores/as responsáveis pelo ECSOENE e/ou pela PPENE se deram por meio das Coordenações dos Cursos, uma vez que estas conhecem a organização pedagógica e administrativa das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS. Assim, contatamos seis coordenadores/as pedagógicos e solicitamos-lhes o contato dos/as docentes que ministravam/ministraram os componentes curriculares/disciplinas em questão. O contato inicial com esses professores se deu via rede social de *WhatsApp* e depois por e-mail, por meio do qual encaminhamos a Carta de Apresentação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Questionário. Mediante o encaminhamento destes instrumentos, ocorriam as devoluções – por e-mail – e agendávamos a data e horário das entrevistas, conforme suas disponibilidades.

Considerando que a melhor forma de identificar os/as Supervisores/as do ECSOENE e também os/as acadêmicos/as que cursaram os ECSOENE e PPENE era pelos/as Professores/as que os ministravam/ministraram, assim procedemos. Posto isso, a seleção desses/as sujeitos/as não obedeceu a um critério tão rigoroso, pois alguns estudantes já haviam concluído o Curso de Pedagogia, logo, os/as docentes não mantinham contato com todos/as.

Em relação aos Supervisores, selecionamos aqueles dos quais obtivemos o número de telefone celular e que aceitaram ser entrevistados. Oito foi o número de Supervisores contatados, tendo três aceitado de imediato e os demais tivemos dificuldades para obter um retorno.

No intento de reunir mais alunos/as, buscamos a mediação dos/as acadêmicos/as que foram entrevistados/as, porém, os esforços não resultaram em retornos positivos. Desse modo,

centralizamos o critério de seleção dos/as estudantes com base na aceitação de participar da entrevista.

O contato inicial, tanto com os/as acadêmicos/as quanto com os/as Supervisores/as, se deu por rede social de *WhatsApp* e depois por e-mail, encaminhando Carta de Apresentação, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário. Após o encaminhamento destes instrumentos, ocorriam as devoluções – por e-mail – e agendávamos a data e o horário das entrevistas. Todas as entrevistas com os Professores, Supervisores/as e Acadêmicos/as do ECSOENE e/ou da PPENE ocorreram por ligação telefônica, sendo utilizado o recurso de gravação de chamadas, e, ao término, encaminhada cópia para o e-mail dos participantes.

Em síntese, realizamos 26 entrevistas e aplicamos a mesma quantidade de questionários. Destes, a) oito foram com professores – sete do gênero feminino e um do gênero masculino; b) três foram com supervisores – todos do gênero masculino; c) quinze foram com acadêmicos/as – treze do gênero feminino e dois do gênero masculino. A faixa etária dos participantes está entre 20 a 59 anos, suas formações abrangem desde graduação, pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*. Dentre os Professores, todos são efetivos do Magistério Superior e entre os Supervisores dois são efetivos e um possui contrato temporário.

A sexta etapa compreendeu transcrição, sistematização, análises e produção dos dados levantados pelas entrevistas. Da leitura atenta de cada entrevista emergiram eixos de análise, que são apresentados com mais detalhes na seção 5 desta dissertação.

Para sistematização e apresentação dos resultados esta dissertação foi dividida em seis seções. A primeira é esta, que consiste na apresentação dos aspectos introdutórios da pesquisa. A segunda seção, intitulada “Relação entre o Estado brasileiro e Políticas de Formação Docente: o Curso de Pedagogia em foco”, teve por finalidade tratar: a) das concepções de Estado e suas relações com as políticas de formação docente; b) do histórico do curso de Pedagogia pré e após a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e dos grupos/entidades que influenciaram na sua consolidação.

A terceira seção, denominada “A Formação de Pedagogo (as) no Brasil para atuar na Educação Não Escolar”, teve como objetivo: a) discutir sobre racionalidades/modelos de formação para os profissionais da educação e suas interlocuções com o Estágio Curricular; b) sobre as concepções de Pedagogia a partir da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e a Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia; c) sobre os aspectos históricos-normativos do estágio; d) sobre os aspectos históricos e normativos da Educação Não Escolar.

A quarta seção, intitulada “A Formação de Pedagogos (as) para atuar na Educação Não Escolar nos Normativos Institucionais da UFMS”, teve como objetivo socializar a análise dos dados produzidos a partir dos PPCs de Pedagogia e seus Regulamentos de Estágio e Prática. Nesta seção foram discutidos os seguintes eixos de análise: a) Concepção de Pedagogia, Perfil do Egresso e Objetivos nos Projetos Pedagógicos de Curso; b) a Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS; c) o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar: definições dos Regulamentos de Estágio das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS; d) e a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar: definições dos Regulamentos de Práticas Pedagógicas das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS.

A quinta seção, intitulada “Percepções dos Sujeitos sobre a Formação para atuar na Educação Não Escolar nas Licenciaturas em Pedagogia da UFMS”, teve como objetivo analisar os dados produzidos a partir das entrevistas com professores, supervisores e estudantes das referidas licenciaturas. A seção faz a discussão a partir dos seguintes eixos de análise: a) Organização do ECSOENE e PPENE; b) Perfil, formação e experiência profissional dos/as Professores/as Orientadores/as; c) Organização da Orientação do ECSOENE e PPENE; d) Supervisão do ECSOENE e PPENE, organização e contribuições; e) Supervisor é e/ou se vê como formador; f) Organização da oferta do ECSOENE e PPENE; g) Atividades do ECSOENE e PPENE na Universidade e nos Campos de Atuação; h) Os procedimentos avaliativos; i) e A formação para ENE e a percepção dos participantes.

A última seção, as Considerações Finais, foi destinada a apresentar nossas reflexões acerca da produção de dados realizadas a partir das discussões teóricas, normativas e das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos no ECSOENE e PPENE.



## **2 RELAÇÃO ENTRE O ESTADO BRASILEIRO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO**

Nesta seção, tecemos considerações a respeito das concepções de Estado e Políticas Públicas, bem como a relações entre eles, de modo a compreender como são desenvolvidas as políticas educacionais, que em seu bojo trazem as políticas de formação de professores, em especial dos Cursos de Pedagogia que, por sua vez, são elaboradas a partir de diversas disputas de interesses por grupos, movimentos e associações nacionais e internacionais.

Nesse sentido, também se apresenta o histórico do Curso de Pedagogia no Brasil anterior e posterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e as diversas influências que este Curso sofreu desde sua criação na realidade brasileira e ainda tecemos considerações sobre a situação deste Curso na atualidade.

### **2.1 O Estado e as Políticas Públicas: qual a relação?**

Compreendemos o Estado como um conjunto de instituições permanentes, tais como órgãos legislativos, tribunais, exército e outros organismos que não fazem parte diretamente do bloco monolítico, mas que possibilitam as ações do Governo. Do mesmo modo, entendemos esse último por um conjunto de programas e projetos que, uma parte da sociedade, como os políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros, sugerem para a sociedade como um todo, sendo que podem estar orientados por uma perspectiva política partidária de um governo específico que assumirá e desempenhará as funções de Estado por um período (HÖFLING, 2001).

Martins (2014) sinaliza que, embora essas conceituações nos auxiliem na compreensão sintética, é preciso ter bem nítido essas diferenciações, pois frequentemente confundem Estado com Governo, levando a análises equivocadas, sendo necessário entender isso de três formas.

Primeiro porque o Governo assume posições por tempo determinado e ele não representa todo aparato do Estado, que no caso seriam os três poderes: o Executivo, o Legislativo e Judiciário. Sendo que estes três interferem de modo muito específico na formulação e implementação das políticas sociais, inclusive o judiciário, que assegura os direitos instrumentalizados pelas próprias políticas. Destacamos que o debate sobre a judicialização da política, e, portanto, das políticas públicas, tem sido mais frequente nos programas de pós-graduação (MARTINS, 2014). Com relação ao segundo e terceiro entendimento

**Em segundo lugar**, porque, num regime federativo, como o brasileiro, o governo só atua diretamente sobre a sua esfera, relacionando-se com as demais conforme dispõe a Constituição, que no caso brasileiro adota o modelo do federalismo cooperativo. Assim, há competências concorrentes e comuns, isto é, os entes são responsáveis pelas mesmas matérias, apenas com âmbito e intensidade distintos [...] ou com funções diferentes (própria, supletiva, redistributiva) [...]. **Em terceiro lugar**, porque, além dos tradicionais poderes do Estado, a sociedade tem cada vez mais participado da formulação, implementação e controle das políticas públicas (MARTINS, 2014, p. 14, grifo nosso).

Frente ao exposto, compreendemos que a distinção entre Estado e Governo, tem suas relações pautadas num regime específico, fundado numa legislação própria, que em nosso caso – brasileiro – se baseia numa relação de cooperação entre os entes federados. Sobretudo, que essa relação de elaboração e implementação de política pública, terá influência de todos estes aparatos do Estado, inclusive seus entes e as sociedade civil.

Nesse sentido, quando nos referimos a políticas públicas, partimos do entendimento de que é o Estado em ação, na tentativa de implantar um projeto de governo, por meio de programas e ações voltadas para esferas específicas da sociedade. Isto, implica dizer que não podemos reduzir o Estado a uma burocracia pública, a organismos estatais que pensariam e implementariam as políticas públicas, pois em meio ao processo de discussão e elaboração dessas políticas, estão outros agentes que influenciam nas tomadas de decisões, portanto, as políticas públicas não podem ser reduzidas às políticas estatais (HÖFLING, 2001).

Do mesmo modo, Höfling (2001, p. 31) conceitua as políticas sociais como as “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Essa afirmação, se baseia nas origens das políticas sociais que, em grande parte, se assentam nos movimentos populares do século XIX, em que os diversos embates em relação ao capital e o trabalho se acentuaram, tendo em vista o desenvolvimento industrial emergente. Conseqüentemente, pela pressão desses movimentos, houve a necessidade de criar políticas sociais que amenizassem essas tensões (HÖFLING, 2001).

Considerando a análise, a autora expressa que entende a “[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31). Portanto,

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das

relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 32).

Pressupomos a partir das considerações apresentadas pela autora que para compreender as políticas públicas, sociais e educacionais se faz necessário relacioná-las com as concepções de Estado – se liberal, se marxista, etc. Portanto, sem realizar essas relações não será possível realizar uma leitura a respeito do contexto em que as políticas se constituem.

Ao encontro dessa compreensão Carnoy (1988) entende que o Estado remontou diferentes teorias para poder interpretá-lo e apreendê-lo como objeto de estudo e análise, além de possibilitarem um olhar mais abrangente em relação a figura do Estado, pois, no decorrer da história da humanidade, ora temos um Estado que é baseado em princípios religiosos, como por exemplo o da Idade Medieval, ora como interventor sob as desigualdades, como por exemplo o socialista, ora com papel mais reduzido e reprodutor/acumulador dos valores do capital, como por exemplo o neoliberalista e etc.

Enfatizamos ao leitor/a que aprofundar cada uma dessas teorias não é a intenção do presente estudo, uma vez Carnoy (1988) o fez com excelência em sua obra “Estado e Teoria Política”. Assim, denota-se que nas linhas seguintes debruça-se a respeito de duas teorias – neoliberal e marxista - que auxiliam na compreensão e apreensão dos objetivos deste capítulo.

Nesse sentido, destacamos que no fim do século XIX e início do século XX, a Teoria Liberal foi entrando em decadência por diversos fatos, e em virtude disso surgiram outras teorias. Embora, ela tenha gradualmente perdido relevância, por volta dos anos 1970, assume nova roupagem, sendo denominada de Teoria Neoliberal (AZEVEDO, 1997).

As bases do neoliberalismo estão fundadas nos ideais de Hayek e Milton Friedman, e fundamenta o Estado na forma capitalista. Importa-nos saber, conquanto, é que o neoliberalismo coloca em xeque toda organização social e política gestado pelo modo de intervenção estatal, presente no Estado de bem-estar social. O Estado capitalista se torna central nas discussões dessa teoria, pois, sua máxima é “Menos Estado e mais mercado”, princípio baseado na liberdade individual que, não obstante, pressupõe que cada sujeito “tenha assegurada uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias no qual os outros não possam interferir” (HAYEK, 1983 p. 6 apud AZEVEDO, 1997, p. 11).

Desse modo, o Estado capitalista é mero mantenedor das normas gerais, caso intervisse estaria produzindo uma discriminação entre as pessoas, ideologia neoliberal. Assim, entendemos que para a sociedade ser livre, é necessário que o governo tenha o monopólio da

coerção, e somente este. Isso se deve, porque essa teoria vê as ações estatais como coibidoras da liberdade individual, portanto, não cabe a ele decidir quem terá permissão de oferecer serviços ou mercadorias, ou seja, não lhe cabe o controle de acesso a diferentes profissões e ocupações, muito menos os termos das vendas e os volumes a serem produzidos. Essa tarefa cabe ao mercado que por este caminho se autorregula (AZEVEDO, 1997).

Nas formulações de Friedman, a intervenção do Estado nas questões econômicas seria uma forma de autoritarismo sobre a vida social, por isso, sua intervenção estaria afetando o equilíbrio de ambos os elementos – economia e sociedade. Portanto, o Estado não deve socorrer, deve deixar que a competitividade e o livre mercado, mantenham ativos somente aqueles que tem competência nas relações econômicas (AZEVEDO, 1997).

Quanto às políticas sociais os neoliberais as veem a partir da ótica do mercado livre. Nesse sentido, todos os programas que se destinam aos trabalhadores, aos desempregados e aos excluídos, coíbem a livre iniciativa, desestimulam a competitividade e infringe a ética. Assim, os seguros destinados ao desemprego, acidente, pensões e aposentadorias, constroem e desbalizam o equilíbrio do mercado, creem que esses programas induzem os sujeitos a acomodação e dependência estatal (AZEVEDO, 1997).

Quanto à política educacional, Azevedo (1997), afirma que o neoliberalismo entende que esta seja uma função primordial do Estado. Os neoliberais acreditam que essa seja uma das áreas que mais merecem atenção estatal, pois seria ela o fator que ajudaria na redução das desigualdades. No entanto, reforçam que o Estado deve transferir ou dividir essa tarefa com o setor privado, para poder estimular o mercado e deixar que as famílias exerçam o direito de livre escolha do tipo de educação para os seus filhos.

Vale ressaltar que a questão educacional posta aqui, se refere ao nível básico de ensino, pois quando se trata de níveis posteriores, estes devem ser ofertados, prioritariamente, pelo setor privado. Assim, em raras exceções serão permitidos financiamentos para que posteriormente os estudantes possam pagar.

Outra modelo de análise para o Estado capitalista é a Teoria Marxista, em que suas bases se fundamentam nas formulações de Marx em relação ao Estado e as ações estatais – “as quais estariam, em última instância, voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo” –, outras formulações se debruçam sobre a autonomia e possibilidade de ação do Estado capitalista diante das demandas dos trabalhadores e dos setores marginalizados deste sistema (HÖFLING, 2001).

Apoiada nos pressupostos de Offe, um sociólogo alemão, Höfling (2001) entende o estado a partir de uma perspectiva de classe, em que ocorrem conflitos entre essas classes, pois

no interior do Estado estão presentes diferentes interesses, uns voltados para acumulação de capital e outros às reivindicações dos trabalhadores.

Sobretudo, sinaliza as contribuições de Offe para analisar as origens das políticas sociais traçadas pelo Estado Capitalista. Nesse sentido, o sociólogo compreende que o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto e não, estritamente, aos interesses do capital (HÖFLING, 2001).

Desse modo, no interior do processo de acumulação capitalista, bem como em suas respectivas crises, as formas tradicionais utilizadas da força de trabalho se deterioram, podendo até mesmo serem extintas, não sendo capaz, os sujeitos, de decidirem como a utilizar. Conquanto, funções que não estavam sob a égide estatal e circunscritas nas esferas privadas, passa a ser responsabilidade do Estado (HÖFLING, 2001). Assim, em momentos de

[...] profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. E esta função reguladora através da política social é claramente colocada por Offe: ‘[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado’ (LENHARDT & OFFE, 1984, p. 15 apud HÖFLING, 2001, p. 33).

Sob esse entendimento, o Estado capitalista cuidaria não só da qualificação permanente de mão de obra para o mercado, mas também, mediante os programas e ações sociais, manteriam sob controle as parcelas da população que não estão inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001).

Como o sistema de acumulação capitalista produz problemas estruturais em relação a construção e reprodução da força de trabalho, além da socialização por meio do trabalho salariado, caberia ao Estado cumprir a função de responder a esses problemas, ou melhor, de assegurar as condições materiais de reprodução das forças de trabalho, bem como de reprodução e aceitação desta condição (HÖFLING, 2001).

Nesse sentido, Höfling (2001) entende que a origem das políticas sociais se circunscreve nas necessidades e interesses demandados das classes trabalhadoras, bem como das exigências dos processos de produção capitalista. Sendo que o primeiro se configura como uma estratégia estatal de manter sob controle os trabalhadores e o segundo como estratégia para garantir os modos de reprodução capitalista.

No que concerne à política educacional assevera que estar-se-ia equivocado em pensar que os objetivos dela serão estritamente vinculados aos interesses para qualificação da força de

trabalhado, conforme os interesses das indústrias ou determinadas formas de emprego, sendo que

[...] parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (OFFE, 1984, p. 128 *apud* HÖFLING, 2001, p. 35).

Na realidade a política educacional se constituiria como uma estratégia estatal para produzir e reproduzir as relações de força de trabalho. Portanto, as ações no meio educacional empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, elas têm movimentações, contradições e podem gerar diferentes resultados dos esperados, pois sofrem o efeito das diferentes relações sociais de poder, advindos de distintos grupos (HÖFLING, 2001).

Considerando esse aporte teórico de compreensões de duas teses distintas, como é o caso da Teoria Neoliberal e da Marxista, em que enquanto uma vê que a ação do Estado dever ser mínima em relação aos aspectos econômicos, a outra enfatiza que o Estado tem a função de regular as relações contraditórias baseada no sistema de classes sociais. Conquanto, qualquer política social desenvolvida pelo Estado capitalista possui uma teoria de pano de fundo que ocupa, de modo geral ou específico, suas bases e intencionalidades.

Assim, a relação entre Estado e Políticas Públicas demonstrada, leva a compreensão que as políticas de formação docente estão no bojo das políticas educacionais e não foge das influências de agentes internos e externos durante a sua elaboração e, posteriormente, sua implementação. Do mesmo modo, os elementos que compõem uma política de formação de professores são as leis específicas e os regulamentos que alcançam amplitude nacional, que no caso brasileiro temos como exemplos a Lei de Diretrizes e Bases d Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para e dos cursos de licenciatura da Educação Básica.

Para fins de entendimento, de modo geral, situamos o leitor/a que as políticas educacionais e de formação docente passam por um ciclo, que neste estudo são explicitadas como Ciclo de Políticas Públicas empreendido por Palumbo (1998). Compreendemos de forma sintetizada que esse ciclo é composto por cinco etapas: a) Agenda; b) Formulação; c) Implementação; d) Avaliação; e) Término.

A primeira destina-se a uma questão que é colocada na agenda de elaboração de uma política. A segunda é quando a política é discutida e uma decisão é tomada. A terceira é ação de transferir essa decisão de materialização para uma agência administrativa para implementá-la. A quarta são para avaliar os impactos que essa política exerce ou não no seu público alvo. E

a última é quando a política cumpre sua finalidade ou não, sendo finalizada ou interrompida por diversos fatores (PALUMBO, 1998).

Embora não se faça aplicação direta desse processo de agenda, formulação, implementação, avaliação e/ou termino, nos próximos itens descreveremos um pouco desse processo, que possibilitará ver esse ciclo em torno da formação de professores no Brasil, de modo mais específico, no Curso de Pedagogia, que desde anterior a sua institucionalização no país são alvos de interesses por diversos grupos internos e externos.

Passamos no próximo item a discorrer o histórico do Curso de Pedagogia antes da elaboração e aprovação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

## **2.2 Aspectos normativos do Curso de Pedagogia anterior à Lei nº 9.394/1996**

Comenius, no século XVII, já havia apontado a necessidade de pensar a formação docente, diante disso os registros históricos apontam que a primeira instituição de ensino destinada a formação de professores foi instituída por um religioso conhecido como João Batista de La Salle, em 1684, em Reims – França, recebendo o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986).

Após a Revolução Francesa no final do século XIX e diante da necessidade da instrução popular, a formação dos professores começou a assumir relevância. Nesse sentido, para atender essas demandas foram criadas as Escolas Normais, sendo delegado a elas a tarefa de preparar professores<sup>4</sup>. Embora o objetivo dessas instituições fosse apenas a preparação para lecionar, podemos inferir daí o início de um projeto para formação de professores (SAVIANI, 2009).

Depreendemos que entre os períodos de 1890 a 1932, no Brasil, estabeleceu-se e expandiu-se o padrão de Escolas Normais. Isso se deu devido as reformas da instrução pública instauradas em São Paulo. Segundo os reformadores de São Paulo (1890) a falta de professores preparados em processos pedagógicos e cabedal científico essenciais para a atualidade da época, o ensino não era adequado às necessidades básicas da vida na época (SAVIANI, 2009).

O período mencionado acima pode ser considerado um dos de maior destaque na história da formação dos profissionais do magistério, pois é nele que ocorre o enriquecimento dos currículos e dá-se ênfase nas práticas de ensino para a formação dos professores nas Escolas Normais. Estas ações tiveram repercussões nas principais cidades do interior de São Paulo,

---

<sup>4</sup> Destacamos que nesse contexto das Escolas Normais o objetivo não era ofertar uma formação em nível superior, mas uma preparação básica para poder lecionar nas escolas primárias.

tornando-se referência para outros Estados, que enviavam seus educadores para estagiar com professores paulistas (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; SCHEIBE, 2008).

Conforme Saviani (2009) os anos de 1932 á 1939 são períodos em que se arrefecem os ânimos que haviam sido instaurados pelas reformas paulistas, pois o padrão da Escola Normal não trouxe mudanças significativas, e ainda prevalecendo nesse contexto o modelo de formação dominante, centrado no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Entretanto, foram desencadeadas novas reformas educacionais com o advento dos Institutos de Educação e o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Duas instituições foram criadas no contexto mencionado. A primeira sendo o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e empreendido por Anísio Teixeira, porém, gerido por Lourenço Filho. A segunda o Instituto de Educação de São Paulo, instalado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambas sob o ideário da Escola Nova. Tanuri (2000, p. 72)

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado ‘verbalismo’ da escola tradicional.

Ora, na tentativa de erradicar aquilo que chamava “vícios da constituição” das Escolas Normais, Anísio Teixeira instituiu o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Os vícios de que trata Anísio se referem àqueles que as Escolas Normais falhavam lamentavelmente, os de ser escolas de cultura geral e de cultural profissional, conforme Vidal (2001).

Nesse contexto, as Escolas Normais foram transformadas em Escola de Formação de Professores, pelo então Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, Anísio Teixeira (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Podemos traduzir essas transformações como a reorganização do currículo contemplando as seguintes disciplinas:

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional;
- 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos:
  - a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação
 Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146).



Para ambos os autores, a consolidação desses currículos e Escola de Professores, desenhava o rumo para se estabelecer e concretizar o modelo pedagógico-didático de formação docente, podendo possibilitar a retificação das falhas e deformações das antigas escolas normais. Além disso, afirma-se que essas medidas foram pensadas e organizadas de modo que pudessem atender as imposições da pedagogia, que tentava se consolidar como conhecimento científico (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Saviani (2008a) aponta que com o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931 houve a incorporação da Escola de Professores de São Paulo à Universidade de São Paulo (USP), e a Escola de Professores do Distrito Federal pela Universidade do respectivo Estado.

Depreende-se que os anos de 1939 a 1971 ocorreu a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação das Escolas Normais. Desse modo, os Institutos de Educação de São Paulo e Distrito Federal, foram oficialmente elevados ao nível universitário, pelo Decreto de Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. O Curso de Pedagogia e os cursos de formação de professores para a escola secundária passaram a ser organizados na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Desse modo, em seu início o Curso de Pedagogia formava o Pedagogo em duas funções, a de ser técnico para atuar na estrutura burocrática do Ministério da Educação e Saúde Pública (DURLI, 2007)<sup>5</sup> e para atuar como professor do ensino secundário – atual Ensino Médio. Os três anos iniciais do curso de Pedagogia formaria o bacharel com base em disciplinas específicas e o último – estudo de Didática – formaria o licenciado (BRZEZINSKI, 2011). Sendo assim, o paradigma resultante do decreto

[...] ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, [...], e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Esse esquema se aplicava aos demais cursos, tais como “[...] Matemática, Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas,

---

<sup>5</sup> Zenilde Durli é Mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisa temáticas sobre formação de professores, avaliação e currículo. Sua tese com o título “O Processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa” aponta em seus resultados para a existência de duas propostas de formação de professores nas DCNP, um do CNE e outro da ANFOPE. Considerando os projetos antagônicos, afirma que as discussões resultaram na consolidação de diretrizes repletas de imprecisões e ambiguidades (DURLI, 2007).

Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas [...]” (DURLI, 2007, p. 22). Os cursos em questão seguiam o “padrão federal” posto pelos normativos da época, que definiam os componentes curriculares, suas distribuições e duração dos cursos. Com relação ao curso de Pedagogia, as disciplinas que compunham a formação do pedagogo (bacharel) eram voltadas para estudos de sobre a teoria da educação e o aprofundamento teórico sobre as ciências auxiliares da pedagogia (DURLI, 2007; BRZEZINSKI, 1996). O Quadro 3 na sequência explicita isso.

Quadro 3 – Matérias e respectivas séries do Curso de Pedagogia (1939)

<b>MATÉRIAS</b>	<b>SÉRIES</b>		
1. Complementos de Matemática	1 <sup>a</sup>		
2. História da Filosofia	1 <sup>a</sup>		
3. Sociologia	1 <sup>a</sup>		
4. Fundamentos Biológicos da Educação	1 <sup>a</sup>		
5. Psicologia Educacional	1 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>
6. Estatística Educacional		2 <sup>a</sup>	
7. História da Educação		2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
8. Fundamentos Sociológicos da Educação		2 <sup>a</sup>	
9. Administração Escolar		2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
10. Educação Comparada			3 <sup>a</sup>
11. Filosofia da Educação			3 <sup>a</sup>

Fonte: Durlí (2007, p. 22)

No caso da seção especial de Didática, em que se obtinha a titulação de licenciado, as matérias eram compostas pelas disciplinas de Didática Especial, Didática Geral, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação distribuídas no período letivo de um ano. Constituindo assim a existência de dois cursos distintos (DURLI, 2007; BISSOLI DA SILVA, 2003; SAVIANI, 2009; BRZEZINSKI, 1996).

Brzezinski (1996, s./p.) desataca que os “[...] egressos da licenciatura em pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava professores primários. Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário”. Acredita-se que os licenciados aprenderiam esse conteúdo se por interesse próprio ou na “prática”, caso o futuro bacharel já fosse professor primário.

O curso de Pedagogia passou por “águas calmas” – termo cunhado por Brzezinski (1996) – entre os períodos de 1940 e 1950 até início de 1960.

Abrindo um parêntese, Saviani (2009) afirma que nesse período houve alterações na estrutura no Curso Normal, materializadas pela aprovação das Lei Orgânica do Ensino Normal (LOEN), que foi definida pelo Decreto-Lei nº 8.53, de 02 de janeiro de 1946. Esse Decreto-Lei, “preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes

inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos” (SCHEIBE, 2008, p. 44).

Essas mudanças implicaram na divisão da Escola Normal em dois ciclos. O primeiro ciclo era o ginásial do curso secundário, seu objetivo era formar regentes do ensino primário em quatro anos e seu funcionamento se dava nas Escolas Normais regionais. O segundo ciclo era denominado de Nível Colegial, formava os professores do ensino primário em três anos nas Escolas Normais e Institutos de Educação (TANURI, 2000).

Em relação com segundo ciclo de Nível Colegial os Institutos de Educação também ministravam “[...] outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar” (SCHEIBE, 2008, p. 44). A organização do

[...] currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os ‘fundamentos da educação’ que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 76).

A partir das mudanças citadas, surge um impasse dualista nos cursos de nível superior. No caso dos cursos de licenciatura, seus currículos são marcados por conteúdos culturais-cognitivos, preterindo o aspecto didático-pedagógico a um grau de menor importância, sendo ele representado pelo curso de didática e visto como mera exigência formal para obter o registro profissional (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Posteriormente, no período em que o país passava por um processo de redemocratização adveio a segunda regulamentação do curso, posta pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4.024/1961, aprovada após 13 anos de discussão, considerando as mudanças sociais, políticas e econômicas da época (DURLI, 2007). Os Artigos 59, 63 e 64 desse normativo definia

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.  
Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de

Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961, s./p.).

Essas proposições de acordo com Durli (2007) ignoraram o curso de Pedagogia como *locus* de preparação de técnicos em educação, bem como para formação de professores para atuar na Escola Normal. Kastelijns (2014)<sup>6</sup> destaca o mesmo quanto a não menção da formação feita no Curso de Pedagogia, e ainda que fizesse, devido a abrangência de possibilidades formativas, não expressaria com clareza a função exercida pelo egresso do curso.

Posterior a Legislação Federal, uma série de Pareceres foram homologados com a finalidade de estruturar o currículo do Curso de Pedagogia

O Parecer CFE 251/1962 [...], de autoria do Professor Valnir Chagas, foi homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, fixando o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Inaugurava-se, assim, uma organização curricular não mais pautada no ‘padrão federal’, mas na ideia de ‘currículo mínimo’, o qual conformava uma base comum e uma parte diferenciada (DURLI, 2007, p. 26).

Atrelado ao Parecer foi homologada também a Resolução nº 62 do Conselho Federal de Educação (CFE) – hoje Conselho Nacional de Educação (CNE) – definia que o Curso de Pedagogia bacharelado teria duração de quatro anos, três deles dedicado a sete disciplinas a saber: Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial), Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração escolar (BRZEZINSKI, 1996; DURLI, 2007; SAVIANI, 2008a; KASTELIJS, 2014;). E o último ano voltado para o estudo de duas disciplinas obrigatórias, a didática e a prática de ensino, e ainda, duas disciplinas optativas, de um rol de doze

As duas disciplinas optativas deveriam ser escolhidas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática

---

<sup>6</sup> Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns é Mestre pela Universidade Tuiuti do Paraná e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pesquisa temáticas sobre formação de professores e estágio em docência. Sua tese de doutorado intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: um olhar a partir do ciclo de políticas” aponta em seus resultados que as DCNP consolidaram um curso sem função social singular, compartimentado, com disciplinas de fundamentação epistemológica colocadas em segundo plano, em detrimento daquelas instrumentadoras para a prática, além da formação de um pedagogo multifacetado, mas com formação comprometida (KASTELIJS, 2014). Sua tese foi orientada pela Prof.a D.ra Maria Lourdes Gisi.

da escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional (DURLI, 2007, p. 26).

Em seguida, também por autoria de Valnir Chagas, foi definido as matérias pedagógicas para a licenciatura, por meio do Parecer nº 292/1962, compreendo a formação antiga do curso em Didática e constando as disciplinas de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado. A mudança mais significativa foi a hierarquia e concomitância das matérias, bem como a duração das mesmas. Mesmo com essa organização, a formação proposta não se concretizou, permaneceu a consoante de “3+1”: sendo que o bacharelado formava o técnico em educação e a licenciatura a formação dos professores para o magistério no ensino secundário e normal. Compreende-se também que essa organização curricular propunha a formação do pedagogo generalista (DURLI, 2007; SAVIANI, 2008a).

Sobretudo, a elaboração do parecer feito por Valnir Chagas (o relator), para fazer modificações no currículo do curso de Pedagogia, estavam baseadas em dois posicionamentos que dariam rumo ao curso. O primeiro era de sua extinção, alegando falta de especificidade em seu conteúdo e o segundo defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Sendo assim, numa postura de indecisão sobre os caminhos do curso, o relator dá razão aos dois posicionamentos e passou a defender a tese da elevação de níveis da formação dos professores (BRZEZINSKI, 1996; DURLI, 2007).

Considerando a crise sociopolítica, a estagnação econômica interna e externa, a ditadura militar, iniciada em 1964, caracterizada por um Estado centralizador e autoritário, se desenrolaram numa série de reformas desses setores e que tiveram repercussões no setor educacional e pode ser vista pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Reforma Universitária de 1968 (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). A Reforma Universitária era guiada por três princípios “a racionalidade, a produtividade e a eficiência, buscando formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, fortalecendo a relação entre os cursos superiores e as profissões” (KASTELIJNS, 2014, p. 43).

Este cenário provocou novas mudanças no Curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), do CFE, também elaborado por Valnir Chagas. Tal parecer resultou na Resolução nº 02/1969 (BRASIL, 1969b), que fixou os currículos mínimos e duração para o curso de Pedagogia, o currículo constituído por uma parte comum e outra diversificada, sendo a última traduzida em forma de habilitações. Sobretudo, essa resolução definiu que os

egressos receberiam o título único de licenciado (SAVIANI, 2008a). Definindo em seu Art. 1º que a formação de

Art. 1º A formação professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969b, p. 113).

A parte comum do currículo (o Art. 2º da Resolução) permaneceu a mesma do Parecer nº 251/1962, acrescentando apenas a matéria de didática. Com relação a parte diversificada (Art. 3º), cada habilitação terá sua matéria específica voltada para a área correspondente (DURLI, 2007; SAVIANI, 2008b). Essa parte diversificada correspondia a cinco habilitações básicas, podendo ser desdobradas em oito:

[...] (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau (DURLI, 2007, p. 32).

Analisa Saviani (2008) que para atender essas demandas formativas diversificadas, se fixou no Artigo 4º duas modalidades de duração, os cursos longos de 2.200 horas, para as habilitações dos itens 1, 2, 3 (i), 4 (i) e 5 (i) e as demais habilitações – 3 (ii), 4 (ii) e 5 (ii) – em cursos curtos de 1.100 horas.

Saviani (2008a) afirma que o Artigo 5º abria outras possibilidades de habilitações específicas para funções técnicas e de assessoria, tendo como objeto de estudos as matérias da parte comum, exceto sociologia geral, estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º grau, estrutura e funcionamento do ensino superior, estatística aplicada à educação, legislação do ensino, medidas educacionais, currículos e programas e outras matérias e atividades incluídas nos planos das instituições.

Conforme Saviani (2008a) o Artigo 6º obrigava a destinação de 5% da carga horária de ambos os cursos realizarem o estágio supervisionado correspondente a prática de habilitação escolhida pelo aluno, para cada caso. Além disso, para cursar as habilitações de 2, 3 e 4, eram necessárias experiência de magistério de um ano para o 2 e um semestre letivo para os demais. O Artigo 7º definia que o acadêmico poderia cursar duas habilitações concomitantes,

permitindo o retorno para cursar mais habilitações mediante complementação de estudo e as quais seriam registradas em seu diploma.

Por fim, o Artigo 8º abria possibilidade de habilitações pedagógicas serem cursadas na graduação, pelos diplomados em outras licenciaturas e em nível de mestrado, para licenciados e outros diplomados em áreas afins. No parágrafo único desse artigo ficou vetado a organização da habilitação em Planejamento Educacional no curso de Pedagogia, podendo ser realizado somente no mestrado (SAVIANI, 2008a).

A organização do curso em habilitações tentava superar a formação do pedagogo generalista para formar o profissional especialista, na intenção privilegiar a formação de técnicos em funções específicas no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, já configuradas para atender a demandas do mercado de trabalho. Contudo, a realidade se apresentou outra e a formação ainda formava o generalista, mas também o especialista. Sobretudo, o resultado dessa organização aprofundou a descaracterização e o esvaziamento do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2008a).

O advento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, trouxe mudanças para o sistema de ensino. Além disso, entre 1973 e 1975, Valnir Chagas elaborou e fez aprovar no CFE uma série de Indicações que tratavam amplamente a respeito da formação de professores de todas as áreas e campos de estudo (SAVIANI, 2008a). O Quadro 4 sintetiza essas Indicações.

Quadro 4 – Síntese das Indicações para os Cursos de Pedagogia – 1973-1976

INDICAÇÃO	DATA	CONTEÚDO
<b>22</b> (BRASIL, CFE, 1973a)	1973 – Indicação aprovada pela Câmara de Ensino Superior do CFE em 08/02/1973.	Proposta introdutória ao conjunto de Indicações, apresenta o problema da unidade da formação “não só entre os professores, mas entre os professores e os especialistas, todos igualmente educadores” (CHAGAS, 1976, p.7). Nesta indicação são idealizados três grupos de cursos distintos: dois de professores – um para as áreas de “formação geral” e outro para os de “formação especial” – o terceiro de formação pedagógica. Cada grupo abrangeria tantas linhas de formação – cursos ou habilitações – quantos fossem necessários para atender às peculiaridades do setor educacional.
<b>23</b> (BRASIL, CFE, 1973b)	1973 – Indicação aprovada pela Câmara de Ensino Superior do CFE em 08/02/1973.	Propõe a criação de cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral: 1. no campo de Ciências – (a) curso de Ciências; 2. no campo de Estudos Sociais – (a) curso de Estudos Sociais; 3. no campo de Comunicação e Expressão – (a) curso de Letras, (b) curso de Educação Artística, (c) curso de Educação Física.
<b>36</b> (BRASIL, 1973c)	1973 – Indicação aprovada pelo CFE em 09/08/1973.	Propõe o currículo mínimo e a duração da Licenciatura em Educação Artística.
<b>46</b> (BRASIL, 1974)	1974 – Indicação aprovada pelo CFE em 07/06/1974.	Propõe o currículo mínimo e a duração do curso de Licenciatura em Ciências.

<p><b>67</b> (BRASIL, 1975a)</p>	<p>1975 – Indicação aprovada pelo CFE em 02/09/1975.</p>	<p>Cria uma estrutura alternativa de habilitações e cursos visando a romper com a simetria estabelecida entre os setores de conteúdo. Como áreas específicas foram previstas:</p> <p>a) a formação pedagógica das licenciaturas, a desenvolver-se no pressuposto da concomitância a cultivar entre o <i>que</i> e o <i>como</i> ensinar;</p> <p>b) o preparo de especialistas em educação – administradores, supervisores, orientadores e outros – e de professores para o magistério pedagógico de 2o grau (os dos tradicionais cursos normais) “num esquema bastante flexível no qual se redefine o que foi até agora o ‘Curso de Pedagogia’”;</p> <p>c) a formação para os anos iniciais da escolarização, que se começará a fazer em nível superior para substituir gradualmente o “mestre primário” de 2o grau;</p> <p>d) o preparo de professores para a educação especial de alunos deficientes;</p>
<p><b>68</b> (BRASIL, 1975b)</p>	<p>1975 – Indicação aprovada pelo CFE em 04/12/1975.</p>	<p>Propõe um novo currículo para a formação pedagógica nas licenciaturas que pode ocorrer de forma concomitante ou subseqüente ao conteúdo específico de cada área.</p>
<p><b>70</b> (BRASIL, 1976a)</p>	<p>1976 – Indicação aprovada pelo CFE em 29/01/1976.</p>	<p>Propõe o preparo, em nível de graduação, de especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e do pedagogo. A ideia consistia em “preparar o especialista mediante nova habilitação acrescentada ao preparo e experiência do professor” (CHAGAS, 1976, p.101).</p>
<p><b>71</b> (BRASIL, 1976b)</p>	<p>1976 – Indicação aprovada pelo CFE em 12/02/1976.</p>	<p>Propõe a formação superior do magistério para atuação na educação especial.</p>

Fonte: Durlí (2007, p. 38-39)

Frente ao exposto no Quadro 4, as Indicações que afrontavam o curso de Pedagogia eram as de nº 22/1973, 67/1975 e 70/1976. Essas proposições postas pelo conselheiro chegaram a sugerir a extinção do referido curso, a última em especial chegou a ser homologada, mas diante da pressão do movimento organizado de educadores, ela foi sustada, mantendo-se a organização posta pelo Parecer nº 252/1969 (SAVIANI, 2008a).

Mediante essas Indicações, o movimento de educadores começou a se articular no final da década de 1970 e concebeu a I Conferência Brasileira de Educação, sediada em São Paulo. Nesse encontro criou-se o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, organizando em forma de comissões regionais, sendo que em 1983 transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), por sua vez, em 1990, de consolidou como Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (SAVIANI, 2008b).

Essas movimentações tomaram como princípio duas ideias chave a primeira da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação e a segunda a construção de uma base comum nacional, para consolidar por meio de debates, análises e experiências um consenso em torno dos elementos fundamentais que deveriam formar o educador (SAVIANI, 2008b).



A década de 1990 é marcada pelas redefinições no modelo de Estado em que o país passava do modelo intervencionista para o gerencial. Nesse sentido, as mudanças repercutiram diretamente nas políticas públicas para atender aos ditames e interesses da ideologia neoliberal. Sobretudo, nesse período é possível verificar a que as políticas educacionais estavam sendo orientadas por “intelectuais coletivos internacionais”<sup>7</sup> (DURLI, 2007). Esses intelectuais teriam como função fundamental

[...] a construção do consenso em torno de dois pontos fundamentais à hegemonia neoliberal: (i) implantar um conjunto de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, social, educacional etc, e, (ii) por meio de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise, construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (DURLI, 2007, p. 108).

Sendo o Banco Mundial (BM) um dos maiores financiadores das reformas educativas de países em desenvolvimento, suas políticas davam eram centralizadas para a Educação Básica. Nos documentos desse órgão é expresso que a formação de professores ocupa local marginal, sendo voltado mais para um treinamento do uso de material didático. Isso porque, baseado em estudos, financiados pelo próprio BM, o maior número de estudos e qualificação dos professores, necessariamente, não significaria em melhoramento do rendimento dos alunos (DURLI, 2007; LIBÂNEO, 2017).

Considerando essas proposições, o Estado brasileiro passa a incorporar em sua estrutura os acordos com as organizações multilaterais, os ideários neoliberais e que, conseqüentemente, influenciaram as reformas educativas, bem como a formação de professores. Embora as influências sejam reconhecidas “[...] cabe lembrar que suas agendas não são simplesmente executadas porquanto há um leque mais amplo de interferências incidindo sobre a sua definição” (DURLI, 2007, p. 113).

A elaboração da LBD de 1996 foi disputada entre posições do Estado, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e entidades privatistas de ensino. Suas primeiras proposições tiveram início no governo de Itamar Franco, mas sua consolidação se

---

<sup>7</sup> Apoiada em Silva Júnior (2002), Durli (2007) afirma que compreende-se por “intelectuais coletivos internacionais” os organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Tais organismos assumem o compromisso voltado para consolidação, em nível mundial, do ideário neoliberal, a nova configuração do Capitalismo.

deu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2002 e, posteriormente, tiveram continuidade no governo Lula, a partir de 2003 (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

No Governo FHC alguns sujeitos, o Ministro da Educação na época, Paulo Renato de Souza e suas assessoras diretas, Maria Helena de Guimarães Castro e Guiomar Namó de Mello, estiveram empenhados em cumprir as diretrizes internacionais e sua consolidação na elaboração dos normativos que direcionariam a educação no Brasil. Além destes nomes, cita-se Eunice Ribeiro Durham e Cláudio de Moura Castro, ambos realização a mediação entre os organismos internacionais e as políticas que seriam definidas. Em síntese, os nomes citados eram simpatizantes das fundações e organismos internacionais de ideais neoliberais (DURLI, 2007). Quanto ao FNDEP era composto pelas entidades observadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Composição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - [1980?-1996?]

<b>Nome das Entidades</b>	<b>Siglas</b>
Associação Nacional de Educação	ANDE
Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior	ANDES/SN
Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar	ANPAE
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação	ANPEd
Centro de Estudos Educação & Sociedade	CEDES
Central Geral dos Trabalhadores	CGT
Confederação Nacional das Associações de Moradores	CONAM
Conselho dos Secretários de Educação	CONSED
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura	CONTAG
Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador	CONARCFE
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	CNTE
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura	CNTEEC
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras	CRUB
Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte	CBCE
Central Única dos Trabalhadores	CUT
Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras	FASUBRA
Federação Nacional dos Jornalistas	FENAJ
Federação Nacional das Associações dos Supervisores Educacionais	FENASE
Federação dos Orientadores Educacionais	FENOE
Ordem dos Advogados do Brasil	OAB
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	SBPC
União Brasileira de Estudantes Secundaristas	UBES
União Nacional dos Estudantes	UNE
União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação	UNDIME

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Durlí (2007)

O exposto no Quadro 5 demonstra as entidades civis e educacionais que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para debater junto ao MEC os caminhos que as políticas e reformas educacionais tomariam na época. Ambas entidades observadas no quadro expressavam posicionamentos quanto as políticas de formação de professores, especialmente

quanto a defesa da formação em nível médio ou em nível superior, para magistérios na Educação Infantil (EIn) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), a defesa pela manutenção das escolas de nível médio e a defesa pela formação em nível superior se dar somente para o magistério nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior (DURLI, 2007).

Apesar das tintas posições, elaboraram um documento que se expressou o mínimo de consenso sobre as defesas. Ponto de especial destaque, que se relaciona com o Curso de Pedagogia foi que a

[...] a formação de administradores, supervisores, orientadores e planejadores deveria ter o ensino como eixo curricular, evitando-se, assim, a fragmentação e perda da perspectiva da totalidade da educação e da ação da escola, com a exigência da docência como pré-requisito para o exercício profissional (DURLI, 2007, p. 128).

Evidencia-se neste ponto, um dos princípios defendidos pela CONARCFE (atual ANFOPE). Com relação as propostas advindas pelas entidades privatistas<sup>8</sup>, o grupo dos confessionais queriam que a formação para professores e especialistas se desse em nível superior, ressaltando que a formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pudesse ser em nível médio. Quanto ao grupo não confessional haviam proposições de uma formação, no mínimo, em nível médio para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com estudos adicionais para os exercícios das especialidades (DURLI, 2007).

Observando os projetos em disputa podemos desatacar que, em sua maioria, havia um consenso sobre a formação para o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dar em nível médio, mas o ideal é que fossem em nível superior. Entretanto, quanto ao conteúdo, elas divergiam, pois, enquanto um objetivava a formação de um técnico-especialista para sociedade capitalista, o outro queria a formação de um cientista político, numa perspectiva emancipatória de educação (DURLI, 2007).

O embate dessas propostas fica claro na proposição do texto LDB (1996), que foi apresentado e aprovado na Câmara dos Deputados e seguiu para o Senado Federal. Contudo, FHC tomando posse, nomeou Darcy Ribeiro como relator da Comissão de Constituição e Justiça, este, por sua vez, substituiu o projeto originário, pelo seu projeto elaborado em 1992,

---

<sup>8</sup> De acordo com Durlí (2007) naquele contexto haviam duas entidades que representam esse grupo, os empresários laicos, representados pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), e os estabelecimentos confessionais, representados pela Associação de Educadores Católicos (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC).

com a ajuda de Eunice R. Durham. Desse modo, o FNDEP ficou limitado a reagir somente por meio de emendas ao texto em pauta no Senado (DURLI, 2007).

Resultante desse processo, homologou-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). O objetivo deste estudo não é analisar o texto aprovado, pois há de se considerar que outros pesquisadores da área realizaram esse aprofundamento.

A partir disto, um certo otimismo por parte dos educadores acreditava que com o findar do regime militar e o início do processo de redemocratização, a problemática da formação docente seria melhor equacionada, pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, ela não atendeu a essas expectativas, pois estabeleceu uma “LDB minimalista” compatível com o “Estado mínimo”. Sobretudo, considera-se que essa Lei foi aprovada atendendo à valorização do mercado de iniciativa privada e às organizações não governamentais, em detrimento das iniciativas do setor público, pois reduzia as ações de investimentos públicos (SAVIANI, 2009).

Para Scheibe (2008), o advento da Lei nº 9.394/1996, em redação do Artigo **63** e **64**, ao curso de Pedagogia foi dado condição de bacharel, não considerando que o mesmo já vinha formando professores para a EIn e AIEF. O texto da Lei define:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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, s./p.).

Nesses itens, podem ser destacados alguns pontos que reforçavam alguns retrocessos, principalmente, sobre a responsabilidade pela oferta dos cursos de Pedagogia e licenciaturas serem em Institutos Superiores de Educação (ISEs), essa configuração adotaria um nivelamento da formação por baixo, de segunda categoria, promovendo uma formação aligeirada, menos custosa e de curta duração (SAVIANI, 2009).

As normatizações e debates em torno do curso de Pedagogia após o período da LDBEN nº 9.394/1996 são tratadas no item seguinte.

### 2.3 Curso de Pedagogia no Brasil: projetos em disputa

Explicitamos que, embora a Lei nº 9.394/1996 definisse que a formação de professores para a EIn e AIEF ocorresse nos cursos de Normal Superior, a interpretação dada entre os Artigos 61 ao 67, e ainda, o Artigo 87, não impossibilitava que essas formações ocorressem nos cursos de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2008a).

Saviani (2008b) afirma que, apesar das tentativas de mudança, por iniciativa do CFE e do movimento organizado de educadores, a regulamentação do curso de Pedagogia permaneceu obedecendo o posto na Resolução do CFE nº 02/1969, sendo oficialmente modificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), pela homologação da Resolução do CNE nº 02, de 10 de abril maio de 2006.

Entretanto, o percurso entre 1996 a 2006 foi intensamente marcado por interesses de diversos agentes e grupos de interesse sobre o referido curso. Sobretudo, pelas regulamentações elaboradas após a Lei nº 9.394/1996, tais como a

[...] i) o Parecer CNE/CP no 053, de 28 de janeiro de 1999 [...], que apresenta as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, flexibilizando a formação tanto no que se refere ao locus quanto à organização curricular em termos de conteúdos e tempos curriculares; ii) o Parecer CNE/CP no 115, de 10 de agosto de 1999 [...] e a iii) Resolução CNE/CP no 01, de 30 de setembro de 1999 [...], ambos dispendo sobre os Institutos Superiores de Educação (DURLI, 2007, p. 133).

Para Durlí (2007), estes normativos estabeleceram uma série de regulamentações para formação de magistério na EIn e AIEF se desse nos Cursos Normais Superiores, mantidos pelos ISEs. Além disso, a formação proposta nesses documentos tinha caráter profissional prático-pragmático e estavam permeados pelas orientações dos organismos internacionais.

O ponto polêmico desse momento se deu pela aprovação do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, pelo Presidente FHC e Ministro da Educação Paulo Renato Souza, que em seu Artigo 1º, § 2º, definiu que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, s.p., grifo nosso). Diante disto, a intenção governamental desconsiderou os anos de debates e o percurso histórico desencadeado desde a década de 1980, pelo movimento dos educadores – aqui entendido como ANFOPE e simpatizantes. Tentava-se excluir do curso de Pedagogia a formação para docência na EIn e AIEF. Numa investida, organizou-se uma ampla frente de debate contra o decreto que resultou na seguinte mudança do Artigo 1, § 2º “A formação em

nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000a, s.p., grifo nosso).

Nesse entre meio, o governo de FHC, por meio do Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997, emitido pelo CNE, definiu as Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e convocou pelo Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997, emitido pelo SESu/MEC, as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC (BRASIL, 1997).

Atendendo ao disposto pelo MEC, o CNE pela portaria SESu/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, compôs em 1999 uma Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia (CEEP), constituída por diversos sujeitos, oriundos de diferentes instituições, tais como: Leda Scheibe (presidente, UFSC), Celestino Alves da Silva (conselheiro, UNESP), Márcia Ângela Aguiar (conselheira, UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (conselheira, USP) e Zelia Milléo Pavão (conselheira, UFPR) (TRICHES, 2010)<sup>9</sup>

Scheibe (2007), Presidente da CEEP, afirma que enviaram para o SESu/MEC e ao CNE um documento denominado de “Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia” em que como base comum nacional se definiu a docência<sup>10</sup>. Entretanto, não chegou a ser aceita

[...] uma vez que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96 que em seu artigo 63, ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” [...]. Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior. Mediante mobilização, pelo esforço das entidades, a proposta chegou ao Conselho Nacional acompanhada de um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação. Mesmo assim, não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação. (SCHEIBE, 2007, p. 50).

---

<sup>9</sup> Jocemara Triches é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFSC. Pesquisa temáticas sobre Política Educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e Organizações Multilaterais. Sua dissertação de mestrado intitulada “Organizações Multilaterais (OMs) e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores” aponta em seus resultados que o professor assumiu lugar privilegiado como protagonista da reforma, contudo, o que não estava explicitado era que este sujeito se configurou num superprofessor – professor-instrumento – para implantação dos interesses das OMs. Sobretudo, considerou que essa junção corroborou para o alargamento do conceito de docência e gestão, e ainda restringiu a formação teórica e tempo de duração que, por consequência, poderia levar a desintelectualização dos professores e à desconfiguração do Curso de Pedagogia (TRICHES, 2010). Seu estudo foi orientado pela Prof.a D.ra Olinda Evangelista (UFSC).

<sup>10</sup> O conceito de base comum nacional é um conceito e princípio construído nos anos 1980 pelo atual movimento denominado ANFOPE, em que estabelece que todos os profissionais da educação devem ter como base de sua formação à docência (TRICHES, 2010).

Em decorrência da não aceitação dessa proposta foi designada outra CEEP por meio da Portaria SESu/MEC nº 1.518 de 16 de junho de 2000, composta pelos seguintes membros, Merion Campos Bordas (presidente, UFRGS), Helena Costa Lopes de Freitas (conselheira, UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullok (conselheira, UFAL), Marlene Gonçalves (conselheira, UFMT), Olga Teixeira Damis (conselheira, UFU). Essa Comissão tinha mesma finalidade que a anterior (BRASIL, 2000b).

Em concomitância a essa CEEP, foi instituída pela mesma Portaria a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEFP), composta por Yoshie Ussami Ferrari Leite (presidente, USP), Giselle Cristina Martins Real (conselheira, UFGD) e Anna Maria Pessoa de Carvalho (conselheira, USP), com a mesma finalidade que a CEEP/2000 (BRASIL, 2000b). Ocorre que ambas as Comissões, reforçaram os posicionamentos dados pela CEEP de 1999 e ainda inseriram novas áreas de atuação profissional para o Pedagogo, por exemplo a gestão (TRICHES, 2010).

Vieira (2007)<sup>11</sup> afirma que as duas Comissões lançaram em abril de 2002 o documento Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Contudo, elas não chegaram a ser aprovadas (BRASIL, 1999b).

Vieira (2007) e Triches (2010) consideram que as Comissões designadas reforçaram o princípio da docência como base da formação, porque os sujeitos envolvidos, ou uma parte deles, eram ligados diretamente com a ANFOPE – Leda Scheibe (Presidente da CEEP/1999), Márcia Ângela Aguiar (conselheira CEEP/1999), Helena Costa Lopes de Freitas (conselheira CEEP/2000), Olga Teixeira Damis (conselheira CEEP/2000), Antonio Carlos Caruso Ronca e Maria Beatriz Luce (esses dois últimos indicados a Conselheiros do CNE).

Contudo, as discussões sobre as DCNP só foram retomadas em 2001, mediante a um programa do MEC chamado “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Tinha como objetivo disseminar novas diretrizes e ouvir diferentes segmentos sociais para proposições a respeito do tema (TRICHES, 2010).

Em 2002, ainda no governo de FHC, foi constituída a Comissão Bicameral para definir as DCNP, composta pelos conselheiros Antonio Carlos Caruso Ronca, Arthur Fonseca Filho,

---

<sup>11</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves é Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestre em Educação pela UFSC e Doutora em Educação Ambiental pela FURG. Atualmente é membra da Diretoria Executiva da ANFOPE. Realiza estudos na área de políticas públicas da educação, formação de professores e currículo. Em sua dissertação de Mestrado intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?” seus resultados apontam para uma nova concepção de pedagogo que atende aos princípios capitalistas, em que o perfil desse profissional é alargado, pois tomou como base os princípios de adaptabilidade, de polivalência e flexibilidade. Dissertação orientada pela Prof.a D.ra Olinda Evangelista.

Clélia Brandão Alvarenga, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (VIEIRA, 2007).

Entretanto, Triches (2010) afirma que foi na gestão de Lula (2003-2010) que a Comissão apresentou resultados, mediante divulgação, via meio eletrônico, de um Projeto Minuta que propunha que o “Curso de Pedagogia como Licenciatura para formação de professores para a EIn e a AIEF”, isso significaria reduzir o Curso de Pedagogia ao Curso de Normal Superior. Posto isso, intensos debates sobre esse Projeto se estenderam por todo país, em sua maioria, as manifestações eram de discordâncias a essa redução.

Como resultante desse descontentamento, o CNE recebeu diversos pareceres – um total de 22 versões – que foram divulgadas pelo mesmo. Aos poucos ficava nítido que havia uma grande disputa de concepções em torno do curso de Pedagogia, da identidade do pedagogo e da formação de professores (VIEIRA, 2007; TRICHES, 2010).

Com base na leitura das Teses e Dissertações que reunimos até o momento, a dissertação de Triches se destaca, porque conseguiu ter acesso a uma quantidade maior dos Pareceres recebidos pelo CNE (ao todo, sete versões, das vinte e duas). Dessa forma, a autora elenca os grupos que disputaram projetos em relação ao Curso de Pedagogia, sendo o primeiro o próprio CNE e outros quatro:

- 1) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), apoiada pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); 2) o grupo do Manifesto dos Educadores Brasileiros; 3) a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE); 4) o Movimento Estudantil representado pela Executiva Nacional dos Estudantes do Curso de Pedagogia (ExNEPe) e executivas estaduais (TRICHES, 2010, p. 29).

No caso da ANFOPE<sup>12</sup> e seus apoiadores entendiam que o curso de Pedagogia era um campo teórico-investigativo na área da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se consolidava na práxis social. Desse modo, defendiam que se o curso habilitava profissionais para atuarem “no ensino, na gestão e organização dos sistemas, unidades e projetos

---

<sup>12</sup> Como apontamos anteriormente, essa Associação teve início no final da década de 1970. Nela estavam associados diversos intelectuais, alguns foram apontados, mas há outros de grande expressão como Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e outros que fizeram parte do percurso de discussões desencadeadas na década de 1980, para firmar os princípios que seriam defendidos pela ANFOPE. Esses princípios, geraram divergências políticas e epistemológicas, que resultou na desfiliação desses membros, como Saviani, Gadotti, Libâneo, Pimenta e outros (TRICHES, 2010).



educacionais, além da construção e disseminação conhecimento, em diversos ramos da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (TRICHES, 2010, p. 30).

Em outras palavras, Triches (2010) afirma que o curso deveria formar docente e especialista, o esse último sobre o primeiro, configurando sua base de formação à docência. Sendo o *locus* de formação a Faculdade de Educação, ou equivalente, no interior da universidade. A defesa principal era acabar com a fragmentação do trabalho na escola, substituindo as habilitações pela figura do gestor educacional. A proposta seria de um curso de 3.200 horas com duração de quatro anos, no mínimo.

O grupo do Manifesto dos Educadores Brasileiros<sup>13</sup> compreendia o curso de Pedagogia como um campo científico e investigativo, sendo, prioritariamente, uma Ciência e, por isso, um Curso<sup>14</sup>, entendido como bacharelado, no qual deveria ser garantida a pesquisa. Afirma-se no Manifesto (2005, p. 2)

O curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade (*apud* TRICHES, 2010, p. 31).

O *locus* em que ocorreria a formação seria na Faculdade de Educação ou equivalente no interior das Universidades. Propuseram um curso com duração de quatro anos, no mínimo, exigindo cumprimento de uma carga horária de 3.200 horas. O realce de suas proposições se centrava na figura do gestor educacional, em que o campo de atuação do pedagogo seria

[...] na formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. (MANIFESTO, 2005, p. 3 *apud* TRICHES, 2010, p. 32).

<sup>13</sup> São signatários dele Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e mais de outros cem educadores que o assinaram (VIEIRA, 2007; TRICHES, 2010).

<sup>14</sup> A produções que caracterizavam esse entendimento à época eram Pimenta (1998, 2001), Libâneo (1998, 2001b, 2002, 2006a, 2006b) e Franco (2002, 2003, 2007). Embora não fazendo parte deste grupo Saviani (2007; 2008) também participa do debate. Produções mais atuais podem ser encontradas em Silvestre e Pinto (2017).

Embora o entendimento posto de que este grupo visava a formação de um bacharel em pedagogia, especialista, cientista da educação e gestor educacional, era nítido a sugestão de criação de um segundo curso – sem especificar o nome – que tivesse a mesma duração e carga horária, mas que formaria para o profissional para atuar na EIn e AIEF, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial entre outras possibilidades, pois segundo grupo não era possível formar num só curso, bons especialistas e bons professores (TRICHES, 2010).

A FENERSE e seus apoiadores, constituídas por entidades representativas, entre elas, associações e sindicatos ligadas a Supervisão Escolar, defendiam aquilo que estava disposto no Art. 64 da Lei nº 9.394/1996. Suas críticas se dirigiam a redução do curso para formação de professor e nela gestão educacional, pois isso desfiguraria o pedagogo, lhe sobrecarregando de funções que não lhe valorizariam. Em suma, defendiam a formação em habilitações, mas com uma formação interdisciplinar entre as especialidades. O curso de Pedagogia teria duração de quatro anos com carga horária de 3.200 horas (TRICHES, 2010). O Movimento Estudantil

[...] por meio das entidades representativas, nacional e estaduais, considerou ter sido excluído do processo de elaboração das DCNP. Apesar de algumas tentativas de síntese, não se chegou a um resultado final além de indicações para a construção de diretrizes e uma carta de repúdio ao Parecer CNE/CP n. 05/2005 (ExNEPE, 2005). Nesses documentos os estudantes defenderam o curso como espaço de formação na indissociabilidade entre docência, gestão/organização democrática dos processos educativos e pesquisa. O Movimento Estudantil defendeu a mesma carga horária que os demais, podendo ultrapassar quatro anos. Ressalte-se que os estudantes tiveram participação importante nas Instituições de Ensino Superior (IES) fazendo pressão para que acontecesse discussão sobre o assunto, assim como organizou encontros, como o Fórum Nacional das Entidades da Pedagogia (FONEP) e encontros estaduais e regionais para discutir o tema [...] (TRICHES, 2010, p. 33).

Mesmo que as propostas do movimento estudantil se aproximassem das propostas da ANFOPE, os mesmos não apoiaram os documentos finais e as respectivas propostas da Associação (TRICHES, 2010). Nesse sentido. Considerando essa descrição breve de alguns pareceres e seus principais pontos, é possível identificar a disputa de três propostas<sup>15</sup> centrais para o curso de Pedagogia.

A primeira reúne a ANFOPE e seus apoiadores, a FENERSE e o Movimento Estudantil que, embora possuíssem algumas discordâncias em relação ao ordenamento, conteúdo e

---

<sup>15</sup> Triches (2010) que em seu estudo deu prioridade para as propostas que envolviam grupos coletivos. Contudo, ela afirma que houve a existência de propostas individuais advindas por intelectuais área como Saviani (2008).

titulação (se licenciatura ou bacharel), se professor ou especialista, compreendiam o curso de Pedagogia como espaço privilegiado de formação de docentes e gestores da Educação Básica. Segunda seria do CNE, que no Projeto divulgado propunha que o curso de Pedagogia formasse o professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A terceira era dos signatários do Manifesto que entendia que a função do curso de Pedagogia era a de formar o pedagogo-cientista da educação, mediante uma sólida formação teórica associada à prática de pesquisa, pois a Pedagogia é apreendida como teoria da educação e não como campo didático-pedagógico (TRICHES, 2010).

Ao longo do ano de 2005 e no início de 2006 começou a ser estabelecido um processo de negociação entre os grupos interessados e o CNE. Os embates resultaram no Parecer nº 05, de 13 de dezembro de 2005, que fora aprovado pelo CNE e encaminhado ao MEC para homologação. Entretanto, devido as divergências que este apresentava em relação ao Artigo 64 da Lei nº 9.394/1996 e pelas pressões feitas pelo FENERSE e seus apoiadores. Considerando esses apontamentos, após adaptação legal, o CNE aprovou novo Parecer nº 03, de 21 de fevereiro de 2006, encaminhado ao MEC, foi homologado e transformado na Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (VIEIRA, 2007; SAVIANI, 2008b; TRICHES, 2010).

Entende-se que os resultados que culminaram na DCNP contemplaram as posições da ANFOPE e seus apoiadores, assim como do FENERSE e do Movimento Estudantil, sobretudo, de forma hegemônica da primeira, especialmente em relação ao normativo assumir a docência como base da formação e da gestão. Por outro modo, posicionamentos críticos ou contrários foram publicados por intelectuais<sup>16</sup> nos anos seguintes (TRICHES, 2010).

Quanto as DCNP, Saviani (2008a) aponta que apesar desta ter se dado a partir de uma solução negociado, não quer dizer que ela tenha obtido consenso da comunidade acadêmica da área da educação. Tais afirmações são confirmadas pelas críticas feitas por Libâneo (2006c) meses após a homologação das DCNP, em que o autor faz profundas análises sobre as imprecisões conceituais e teóricas presentes no texto do documento.

Mas afinal o que ficou definido a respeito do Curso de Pedagogia a partir das DCNP? Quem profissional ele forma? Qual seu objeto de estudo? De acordo com o Artigo 2º as DCNP definem

Art. 2º Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia **aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

<sup>16</sup> Tratam-se de Saviani (2008; 2007), Kuenzer e Rodrigues (2009), Vieira (2007), Gatti e Nunes (2008) e Durham (2008) e outros.

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 1, grifo nosso).

O entendimento a partir desse artigo, mostra que as DCNP norteiam a formação de um profissional docente/professor que vai atuar em duas etapas da Educação Básica (EIn e AIEF), em cursos de Normal Médio, nos cursos profissionalizantes na área de serviço e apoio escolar e ainda que vai atuar em outras áreas – leia-se campos – em que seus conhecimentos pedagógicos estejam previstos. Ou seja, se formará um docente/professor, isso é mais explícito ainda no artigo 4º:

**Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 2, grifo nosso).

Evidentemente, por se tratar de um curso de Licenciatura seu percurso formativo se destinará para a formação de um professor que poderá atuar em cinco campos. Entretanto, não se encerra nestes artigos a formação, há outros campos. O Artigo 3º, em seu parágrafo único dispõe

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é **central**:

- I - **o conhecimento da escola** como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - **a pesquisa**, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - **a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino** (BRASIL, 2006b, p. 1, grifo nosso).

Subentende-se que a formação do licenciado em Pedagogia terá como eixo norteador a formação para a docência, para a pesquisa e para gestão – esta última entendida como gestão de escola e de outras instituições. Essa centralidade nos leva a compreender que o curso, além do que fora posto nos Art. 2º e 4º, deverá formar o professor, o pesquisador e o gestor, ou seja, acrescenta-se mais dois campos de atuação (a pesquisa e a gestão), somando todos, sete campos de atuação. Contudo, as áreas de formação não se encerram nestes artigos, veja-se o seguinte

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia **deverá estar apto a:**

§ 1º No caso dos professores indígenas e de **professores que venham a atuar em escolas indígenas**, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, **deverão:**

I - **promover** diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas **próprias à cultura do povo indígena** junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - **atuar como agentes interculturais**, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para **escolas de remanescentes de quilombos ou** que se caracterizem por receber **populações de etnias e culturas específicas** (BRASIL, 2006b, p. 3, grifo nosso).

Observemos que o Curso deverá formar o licenciado para mais dois campos e outras específicas, dependendo da necessidade culturais de cada região. Entendemos, que o estudante desse curso deverá sair apto para atuar em nove áreas ou mais, conforme o caso. Portanto, todos os estudantes que se formarem com base na atual normativa receberiam o título de licenciado, compreendo estarem aptos para atuar em todas as prescrições do Art. 2º, 3º, 4º, 5º e 14 (BRASIL, 2006b)

Sobre a estrutura do curso define no Art. 6º que, respeitando a autonomia pedagógicas das instituições, que será constituído de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores, compostos por conhecimentos específicos e diversos. Sendo ainda que, o curso de Pedagogia, deveria atender isso no cumprimento de, no mínimo, 3.200 horas de carga horária, sem especificar a duração dos cursos. Por fim, destaca-se que as DCNP definem em “Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006b, p. 5).

Diante disso, surgem indagações do tipo, em um curso de, no mínimo, 3.200 horas, como formar um sujeito, em que é central no seu processo formativo à docência, a pesquisa e a gestão, campos tão distintos, e ainda, formar para outros sete campos que demandam um currículo com conhecimentos específicos?<sup>17</sup> A esse respeito, Libâneo (2006c) afirma que é difícil crer que um curso de 3.200 horas, consiga formar bem o professor e bem o especialista, principalmente, com as imprecisões conceituais e teóricas que permeiam o documento,

<sup>17</sup> Essa questão se torna ainda mais pertinente quando são instituídas 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, homologadas pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, pois ela define em seu Art. 13, § 1º, que os cursos de formação docente terão no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (BRASIL, 2015b, p. 11).

estreitando a ciência pedagógica (a pedagogia) e a subjugando à docência, ignorando que este último é apenas uma dimensão do trabalho pedagógico.

Merece atenção o seguinte ponto, durante a leitura do documento não se encontra em nenhum momento a nomenclatura “Pedagogo”, tendo em vista que é um curso que se direciona para formação deste profissional. Os termos que encontramos foram “estudante de Pedagogia”, “a formação do licenciado em Pedagogia” e “o egresso do Curso de Pedagogia”.

Considerando isso, revisamos os Pareceres nº 5/2005 e nº 03/2006 e a terminologia é explícita no Parecer nº 05/2005 em seus itens “Breve Histórico do Curso de Pedagogia” (p. 3) sobre a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado, e na “Declaração de Voto” (p. 18) do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão<sup>18</sup>, ambos do Parecer nº 05/2005. Embora as nomenclaturas sejam usadas nesses trechos, em nenhum momento fica claro o porquê de não serem empregadas na aprovação do documento final (BRASIL, 2005; 2006a).

Outro ponto que merece destaque são os estudos de Triches (2010; 2016), em que a autora destaca que dentro do texto da DCNP, além das demandas das entidades que fizeram parte da discussão, estão também os interesses de Organismos Multilaterais, como a UNESCO. Compreendidos a partir da presença de conceitos da nova pedagogia da hegemonia<sup>19</sup>, foram representados pelo CNE.

Kuenzer e Rodrigues (2009, p. 35) constata que desde os Pareceres que antecedem as DCNP as políticas de formação de professores e pedagogos estão alicerçadas numa perspectiva pragmática e tecnicista de formação do educador, pois enfatizam o aspecto instrumentalizador do conhecimento, “atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática”<sup>20</sup>. Esta última, tem sido pilar para defender a docência como central na formação, reduzindo o campo epistemológico da Pedagogia, como defino nas Diretrizes.

Dado os apontamentos e críticas dos estudos, a implementação das DCNP seguiram em frente, conforme fora definido em seu Artigo 11, § 1º “O novo projeto pedagógico deverá ser

---

<sup>18</sup> Em seu Currículo Lattes é graduado em Filosofia e Pedagogia, e Licenciado em Teologia. Especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Atuou como Presidente e Conselheiro na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Presta serviços educacionais a Sistemas, Organizações e Instituições Educacionais tais como Senac, Sesc e Representação da UNESCO no Brasil.

<sup>19</sup> Apoiada em Evangelista (2004), Triches (2016) destaca que a nova pedagogia da hegemonia está ancorada na teoria do capital humano e na pedagogia das competências. A primeira concebe a educação escolar num caráter produtivo e a sua segunda a supervalorização da prática, em detrimento do conhecimento teórico, historicamente produzido. Outros três conceitos são centrais na nova pedagogia da hegemonia, seriam os conceitos de “educação ao longo da vida”, “aprender a aprender” e “reconversão docente”. Os dois primeiros, estão interrelacionados, induzem o sujeito a acreditar que sua formação é provisória e obsoleta, necessitando estar sempre atualizando suas competências. O último viabiliza a reconfiguração do trabalho e da formação docente às demandas da formação dos trabalhadores, vinculadas ao reajuste estrutural do capital, conformando-os ao ideário das OMs.

<sup>20</sup> Abordaremos melhor essa concepção na próxima seção.

protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006b, p. 5).

Nesse sentido, um estudo desenvolvido por Triches (2016) levando em consideração os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia de 27 Universidades Federais (UFs) brasileiras, entendia que a implantação dessas alterações no Curso de Pedagogia deveria ter ocorrido entre os anos de 2006 e 2007. Entretanto, os resultados destacados pela autora mostram que as primeiras adequações ocorrem entre 2002-2012, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Última reforma nos Cursos de Pedagogia das UFs – Brasil – 2002-2012

<b>Ano</b>	<b>Universidades</b>	<b>Percentual (%)</b>
Antes de 2005	UFG, UnB, UFRJ	11
2006	UFAL, UFC, UFPB, UNIFESP, UFGRS	19
2007	UFT, UFPE, UFRN, UFMT, UFPR, UFSC	22
2008	UFAM, UNIFAP, UFBA	11
2009	UFRR, UNIR, UFMA, UFMG	15
2010	UFPA, UFPI, UFMS, UFES	15
2011	UFS	4
2012	UFAC	4
<b>Total</b>		<b>100</b>

Fonte: Triches (2016, p. 97)

Observamos pela Tabela 1 que a implantação das DCNP nas UFs não teve unidade quanto ao período que fora definido no Art. 11, § 1º. Como demonstra, três delas fizeram as adequações antes mesmo que fosse aprovada a versão final das Diretrizes e as demais no mesmo ano das Diretrizes ou posterior. Por fim, Triches (2016) considera em sua busca que houve críticas as DCNP dentro das Universidades, no que refere a adequação do currículo dos Cursos de Pedagogia, pois alguns entendiam que havia divergências quanto ao objeto de estudo da Pedagogia, definido no normativo.

No documento do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, em sua Meta 15, chamamos atenção para um ponto interessante que fora colocado no item “Apresentação”

Quanto aos professores em atuação na educação infantil (EIn) e nos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF), considerou-se, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério nessas etapas da educação básica. Este parecer define, no inciso VI de seu art. 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências,

História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Além da **licenciatura em Pedagogia**, considerou-se também como formação compatível para atuação nessas etapas **o bacharelado em Pedagogia, desde que acrescido de complementação pedagógica** (BRASIL, 2015a, p. 265, grifo nosso).

A parte destacada nesse enunciado deixa dúvidas em relação ao Curso de Pedagogia, pois não se compreende se os elaboradores da Meta 15 entendem a existência de duas modalidades de formação (Licenciatura ou Bacharelado) ou se eles se referem ao que está posto na DCNP no artigo 12:

Art. 12 Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, **tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental**, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo (BRASIL, 2006b, p. 5, grifo nosso).

Observemos que caso os pedagogos, formados no regime anterior a esta resolução, queiram fazer a complementação de estudos na licenciatura, desde que tenham sido habilitados em EIn e AIEF. Ou seja, não são todos os bacharéis em Pedagogia que podem complementar suas formações. Em todo caso, as DCNP, como vimos anteriormente, definem a existência de apenas uma modalidade de formação, a Licenciatura em Pedagogia.

Posteriormente, com advento do Parecer do CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 e da Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foram definidas 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 (BRASIL, 2015b). De acordo com o Art. 2º desta Resolução

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica **aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola)**, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015b, p. 3, grifo nosso).

Com base nos pressupostos anteriores, consideramos que grande parte dos itens em destaque nos remetem ao Curso de Pedagogia. Desse modo, entendemos que as



alterações/adequações demandadas da Resolução do nº 2/2015 se destinam a formação de docentes, em nosso caso de estudo, os licenciados em Pedagogia.

Embora a Resolução esteja vinculada aos interesses do Projeto do CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras” (BRASIL, 2015b) que, como vimos (a UNESCO), influenciou a construção das DCNP, reforçando a epistemologia da prática, o debate em torno dela ocorreu de forma ampla, com diversas entidades<sup>21</sup> e universidades do país<sup>22</sup>.

Lima e Pimenta (2017) destacam que a aprovação da Resolução do CNE/CP nº 2/2015 tem é um avanço no sentido de afirmar o compromisso público do Estado com o desenvolvimento e a formação inicial e continuada dos professores, sendo esta a premissa fundamental para garantir o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade e emancipatória de grupos marginalizados, valorizando a diversidade. Os destaques constam na Resolução em seu Art. 3º, no § 5º, nos incisos I e II (BRASIL, 2015b).

Sobretudo, a Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que fora revogada pela Resolução do CNE/CP nº 2/2015, era marcada por uma visão reducionista de professor, em que sua formação

---

<sup>21</sup> Durante os anos de 2012, 2013 e 2015 foram realizadas diversos encontros como seminários e reuniões, tendo como participantes: Secretarias do MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ANFOPE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Forprop), Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química, Fórum Nacional de Educação (FNE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), Fórum Nacional de Conselhos de Educação (FNCE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Uncme e outros (BRASIL, 2015b).

<sup>22</sup> Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FE/UFRN), a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), o Decanato de Graduação e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Centro Oeste) da Universidade de Brasília (Decanato de Graduação/ ForGrad - Centro Oeste /UnB), o Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (Fórum de Licenciatura/UFG; a Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Escola de Humanidades/PUC-GO); o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Norte) da Universidade Federal do Amazonas (ForGrad/UFAM/Norte), a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FE/UFRGS/Conselho Estadual), Universidade Federal de Goiás, campus de Catalão dentre outros (BRASIL, 2015b).

seria centrada na competência como concepção nuclear na orientação dos cursos – uma visão tecnicista (LIMA; PIMENTA, 2017).

Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP nº 2/2015 rompe com essa visão reducionista quando expressa em seu Art. 2º, § 2º e Art. 3º, § 5º, inciso V

Art. 2º [...]. § 2º No exercício da docência, **a ação do profissional do magistério** da educação básica **é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação**, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º [...] § 5º **São princípios** da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

**V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente**, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, **contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**; (BRASIL, 2015b, p. 3-4, grifo nosso).

Observemos que a Resolução documento compreende a formação docente não somente permeada por dimensões técnicas ou competências, mas por outras dimensões como a política, ética e estética embasadas numa sólida formação teórica de conhecimentos científicos e pedagógicos. Além disso, assumindo como princípio a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda que os estudos de Triches (2016, p. 158) não se debrucem sob a Resolução em questão, poucos apontamentos são feitos a respeito das implicações que este traria para o Curso de Pedagogia, podendo ser sintetizadas: duração mínima de oito semestres (ou quatro anos letivos) a inserção de outros temas como “debates de gênero, diversidade, étnico-racial, inclusão, direitos humanos, entre outras. Essa nova determinação legal, [...] induzirá os Cursos de Pedagogia a fazerem adequações curriculares até meados de 2017”, além de ampliar ou suprimir a carga horária de componentes curriculares e/ou aumentar a duração do Curso.

Consideramos que, como o enfoque da autora se dirigia para a implementação das DCNP, ela não se propôs a aprofundar as repercussões da Resolução nos cursos de Pedagogia. Sendo assim, a leitura atenta do normativo nos mostra outros aspectos relevantes e que reverberam no Curso. Dentre elas, o principal destaque é a mudança de perspectiva quanto a formação inicial e continuada dos licenciados em Pedagogia, pois passariam a conceber estas duas modalidades como indissociáveis no processo formativo do profissional da educação básica ou daquele que pretende ser (BRASIL, 2015b).

Outras seriam a mudança e/ou complementação da concepção de docência, como consta em seu Art. 2º, no § 1º, a inserção sobre o entendimento de educação como processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (Art. 3º § 1º), além de todas as exigências: a) do Art. 3º, no § 6º e seus incisos I e V e no § 7º incisos I e II; b) do Art. 5º e seus incisos de I a IX; c) do Art. 8º seu inciso IX e XIII, seu parágrafo único e incisos I e II; d) e demais dos Art. 11, 12, 13, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2015b).

Compreendemos a partir da leitura do normativo e destes itens citados que a proposta de formação de professores, em especial a formação do licenciado em Pedagogia, seria reconfigurada e/ou complementada pela Resolução nº 2/2015, além de articular sua formação inicial e contínua com as políticas de valorização dos profissionais da educação.

O prazo para adequação dos cursos, foi definido no “Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015b, p. 16). Todavia, mais a frente veremos que esse prazo não foi atendido, por diversos interesses.

Cabe-nos salientar que o ano de 2015, foi marcado por diversas contendas políticas, dentre elas, ganha central atenção o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o processo teve início em 2 de dezembro de 2015 e se concretizou em 31 de agosto de 2016, em que supostamente, a Presidenta teria cometido crimes de responsabilidade por pedaladas fiscais e por créditos suplementares sem autorização legislativa, dentre outros. Anos mais tarde, o Tribunal de Contas da União (TCU), isentaria a Presidenta das supostas irregularidades<sup>23</sup>.

Mesmo diante este cenário, o governo Dilma criou, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em atendimento as metas 15 e 16 do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2016). Contudo, com sua saída, tais medidas não se concretizaram.

Assumiu o posto de Presidente, o vice de Dilma, Michel Temer, provocando diversas críticas de vários setores e entidades da educação, inclusive intelectuais a área. A esse respeito Saviani expressa

**Na atual conjuntura, marcada pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar, a perspectiva que se delinea é de um grande retrocesso que deverá marcar tanto a LDB como a legislação complementar da educação. É um**

<sup>23</sup> A esse respeito consultar <<https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-responsabiliza-conselho-de-administracao-da-petrobras-pela-compra-de-pasadena.htm>>.

momento grave este que estamos vivendo, no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual, assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2016, p. 390, grifo nosso).

As perspectivas delineadas pelo autor são concretizadas por uma série de reformas educacionais durante o governo de Michel Temer, dentre elas destacamos a criação (2016) e ratificação (2017) da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), com a elaboração (2017), e homologação (2018) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e dentre outras de natureza administrativa e financeira, o que, segundo Saviani (2016), provocaria o abastardamento da educação brasileira.

Dourado<sup>24</sup> e Tuttmann<sup>25</sup> (2019) afirmam que após o *impeachment* o cenário político brasileiro foi marcado por retrocessos na ordem democrática e redefinição de políticas sociais, nos diferentes setores. A exemplo disso, com base numa orientação neoliberal, o MEC buscou diversas vezes, rever a Resolução do CNE/CP nº 2/2015, essas ações não obtiveram êxito.

Entretanto, novas investidas foram feitas por entidades como Andifes, Abruc, Acafe e o Fórum das universidades particulares que conseguiram prorrogar o prazo estabelecido no Art. 22 para 3 anos a contar da data de publicação, este estabelecido pelo Parecer do CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017, que resultou na Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Em seguida um novo pedido foi feito, por meio do Ofício nº 223/2018/GM-MEC, do qual o Senhor Ministro de Estado da Educação dirige-se ao Presidente do CNE solicitando a prorrogação para 4 anos da data de homologação, sua justificativa, pautava-se pelas discussões em torno da BNCC. Desse modo, ficou definido pela Resolução nº 3/2018 que adaptação ao normativo se daria em um prazo improrrogável de 4 anos (DOURADO; TUTTMAN, 2019).

Apesar de ficar estabelecido o prazo improrrogável, altera-se novamente por meio da homologação da Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, em altera o Art. 22 com a seguinte redação “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento,

---

<sup>24</sup> Luiz Fernandes Dourado é Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Diretor da Anpae e membro do Fórum Nacional Popular de Educação, foi membro do CNE e relator do Parecer e da Resolução nº 2/2015.

<sup>25</sup> Malvina Tania Tuttmann é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Foi Reitora da UNIRIO, Presidente do INEP e Membro do CNE.

deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019, p. 35).

Mediante isso, salientamos que até o momento de nossa pesquisa não encontramos nenhum outro estudo que se debruce a respeito dos encadeamentos que a Resolução do CNE/CP nº 2/2015 traria para os Cursos de Pedagogia. Entretanto, há uma pesquisa de mapeamento inicial por Mota<sup>26</sup> e Zan<sup>27</sup> (2019) a respeito do processo de implementação da referida Resolução nas Universidades Públicas brasileiras.

O mapeamento foi realizado por meio de questionário, utilizando a plataforma de formulários do *Google*, com a finalidade de apreender a fase em que se encontravam as discussões sobre a implementação do normativo. Enviados para as instituições, o retorno foi ao todo de 17 questionários, sendo que 14 são de dependência administrativa federal e uma estadual, de diversas regiões do país. O retorno por região foi de oito do Sul, quatro do Sudeste, quatro do Norte, um do Nordeste e nenhuma do Centro-Oeste (MOTA; ZAN, 2019). Seus resultados apontam que

Das 17 instituições, oito já elaboraram e aprovaram seus projetos, sendo que as instâncias de aprovação da maioria foram os Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão ou os Conselhos Universitários. As cinco instituições que afirmam que seus projetos estão em construção, ressaltam que a previsão de conclusão do processo e aprovação final deve se dar ao término do ano de 2019 ou 2020. Somente três, das 17 instituições, não possuem projeto institucional de formação nem o estão construindo. Estas instituições afirmaram que apesar de não possuírem um projeto, o PDI ou PPI apresentam algumas diretrizes para a formação de professores (MOTA; ZAN, 2019, p. 580).

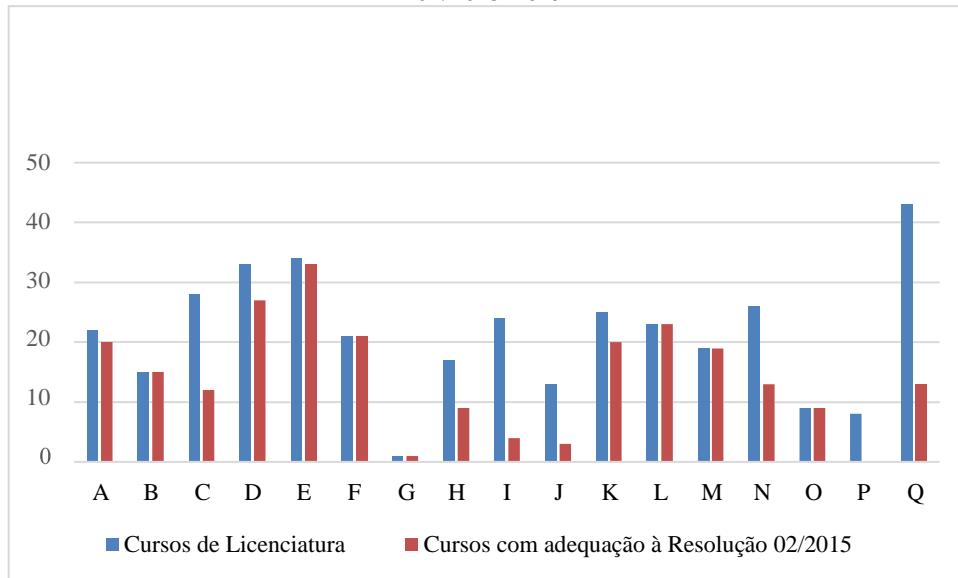
Com relação aos cursos dessas instituições o demonstrativo feito pelas autoras não aponta para quais são, mas elas representaram a instituição e a quantidade dos cursos, conforme Gráfico 1.

---

<sup>26</sup> Maria Renata Alonso Mota é Diretora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Vice-Presidenta do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

<sup>27</sup> Dirce Djanira Pacheco e Zan é Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; presidenta do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR.

Gráfico 1 – Número de licenciaturas por IES, com currículo aprovado em consonância com a Resolução CNE nº 02/2015-2019



Fonte: Mota e Zan (2019, p. 583).

As autoras optaram por trazer os nomes das instituições representadas por letras. São apresentadas na primeira coluna, em cada instituição, o número de licenciaturas e na segunda, o número de cursos que já fizeram as alterações. Observemos a partir dos dados produzidos que cada instituição se encontrava num estágio distinto. Com exceção de uma instituição, as demais já possuem cursos adequados (MOTA; ZAN, 2019).

O contexto em que a pesquisa desenvolvida por Mota e Zan (2019) está inserida, é muito recente, isso porque, as autoras publicaram seu trabalho na revista *Formação em Movimento*, a qual é encabeçada pela ANFOPE, associação que, até o momento de nossa pesquisa, estava se mobilizando, juntamente com outras entidades acadêmicas, para que o Conselho Nacional de Educação não revogasse a Resolução nº 02/2015, tendo em vista que está fora amplamente debatida e construída de forma democrática.

As perspectivas de que a Resolução em questão fosse revogada, baseava-se na homologação, da 3ª versão, do Parecer do CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Este, por sua vez, na “Introdução” feita pelo Relator indicava o seguinte objetivo,

O presente Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) **tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 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, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, **bem como da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com base nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, **levando**

**em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018 (BRASILa, 2019, p. 1, grifo nosso).**

O que está posto no Parecer nº 22/2019 chama atenção para que as Resoluções em destaque serão revisadas, obrigatoriamente, para atenderem a BNCC. Dentre elas, dá indicativos de que as DCNP também seriam revisadas. Estes, são reforçados pela homologação da Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), pela Portaria CNE/CP nº 17, de 11 de setembro de 2019 em que foi recomposta a Comissão Bicameral para a Revisão das DCNP (ANFOPE, 2021)<sup>28</sup>. e no dia 09 de novembro de 2020 a Reunião de Trabalho das Comissões para Revisão das DCNP (BRASILb, 2020).

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) em reunião ocorrida no dia 11, de fevereiro de 2021 com entidades educacionais e científicas – convidadas (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, FORUMDIR, CEDES e outras) em que foi apresentado, mediante recurso de PowerPoint, uma proposta preliminar<sup>29</sup> da nova configuração do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2021).

De acordo com a proposta a BNC-Formação traz “duas inovações”: I) A instituição de uma base comum de formação para todos os docentes de Educação Básica; II) A separação de dois cursos de formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobretudo, com a aprovação da BNC-Formação requer que as DCNP sejam revogadas e a Licenciatura em Pedagogia assuma uma nova perspectiva (BRASIL, 2021).

---

<sup>28</sup> Até o momento de nossa pesquisa, compunham essa Comissão, os seguintes membros: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora), Augusto Buchweitz, Fernando Cesar Capovilla, Mozart Neves Ramos, Suely Melo de Castro Menezes e Wiliam Ferreira da Cunha. Estes mesmos membros, até o momento de nosso estudo realizaram reuniões fechadas e publica nos respectivos dias 09/11/2020, 10/02/2021, 12/02/2021, 22/02/2021 e 12/04/2021 estariam na Reunião de Trabalho das Comissões para Revisão das DCNP (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2020; AGENDA, 2021a; 2021b).

<sup>29</sup> O arquivo denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta Preliminar em Discussão”, encontra-se hospedado por via não oficial, podendo ser consultado no Blog da Helena – Formação de Professores, em sua publicação do dia 11 de fevereiro de 2021 com o título “CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da Pedagogia” (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2021).

Em relação ao curso de formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil define que serão dedicadas: a) 1.600 horas dedicadas à Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores e; b) 1.600 horas organizadas em percursos curriculares diferenciados, de acordo com o Projeto Pedagógico da IES, com conhecimentos e competências específicas para a docência na educação infantil e oferecidos para escolha dos estudantes (BRASIL, 2021).

Quanto o curso de formação de professores multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estabelece que serão destinadas: a) 1.600 horas dedicadas à Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores e; b) 1.600 horas com percursos curriculares focalizados na preparação de professores alfabetizadores e docentes que dominem os conteúdos da BNCC previstos até o 5º ano do fundamental, de acordo com o Projeto Pedagógico da IES e oferecidos para escolha dos estudantes (BRASIL, 2021).

A proposta preliminar também afirma que as tecnologias digitais ocuparam lugar central na formação dos profissionais de ambos os cursos. Além disso, prevê que o curso tenha, no mínimo, 3.200 horas de duração, para cada habilitação (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que ele oferecerá.

Sob a justificativa de que “a formação em gestão escolar; coordenação pedagógica e orientação educacional são essenciais para a gestão do currículo e maior qualidade das aprendizagens” (BRASIL, 2021, s./p.), afirmam que o curso poderá “oferecer complementações destinadas à formação em atividades pedagógicas e de gestão, nos termos do artigo 64 da LDB” (BRASIL, 2021, s./p.). Para isso, “as complementações devem ter a carga horária mínima de 400 horas cada, adicionais às 3.200 horas” (BRASIL, 2021, s./p.)

A partir dessa proposta preliminar, é possível inferir a submissão integral da Pedagogia à docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não há indicativos nenhum de que esta nova configuração possibilitará para o/a pedagogo/a formação inicial em Educação Não Escolar. Portanto, resulta numa discussão descontextualizada e que desconsidera demandas destes profissionais advindas de outros setores do Estado e da sociedade civil.

Na sequência, propôs-se uma discussão sobre a Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar, agregando a essa discussão outras determinantes situadas adiante.



### **3 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGO(AS) NO BRASIL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

De modo geral, nesta seção discutiu-se a respeito: i) dos modelos formativos que influenciaram as políticas de formação de professores e como eles se relacionam com as concepções de Prática de Ensino/Estágio; ii) de dois posicionamentos que emergem da Racionalidade Crítica – ANFOPE e Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia – e suas relações com a Pedagogia; iii) dos aspectos históricos e normativos do Estágio como componente formativo das políticas de formação dos profissionais da educação; iii) e ainda os aspectos normativos e teóricos da Educação Não Escolar como saber disciplinar na formação de professores, em especial na formação de pedagogos/as.

#### **3.1 As racionalidades na Formação dos Profissionais da Educação**

Para adentrar a discussão deste item, importa salientar a compreensão a respeito do que se entende por racionalidades. Deste modo, este termo é tratado neste estudo a partir da perspectiva apresentada por Diniz-Pereira (2014), ou seja, refere-se aos diferentes paradigmas e modelos que têm influenciado e orientado as práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo. Estes paradigmas e modelos se constituem em três, a saber: a) Racionalidade Técnica (Epistemologia Positivista da Prática); b) Racionalidade Prática (Epistemologia da Prática); c) Racionalidade Crítica (Epistemologia Dialética) (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Posto isso, primeiramente se fez uma introdução a respeito de aspectos sobre a formação dos profissionais da educação, em seguida apresenta-se estas racionalidades e suas interlocuções com o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório com o ECSO e, por fim, apresentando dois posicionamentos brasileiros acerca do da Pedagogia (Ciência, Curso e Campo de Atuação) – o da ANFOPE e o da RePPed – que, nos limites e entendimento deste estudo, emergem da Racionalidade Crítica.<sup>30</sup>

Nesse sentido, sabendo que educação e a formação dos professores passaram a ser preocupação do Estado e da sociedade, com a finalidade de poder elevar o padrão econômico e cultural brasileiro. Sobretudo, pôde-se compreender que esse processo não foi linear, mas

---

<sup>30</sup> A apresentação destes dois posicionamentos é relevante para o debate acerca da Pedagogia no atual contexto educacional em que esta produção se encontra, uma vez que, como fora apontado anteriormente, está em curso a Revisão das Diretrizes Nacionais da Graduação em Pedagogia, licenciatura.

dinâmico, com conflitos e disputas de interesses de diversas posições e concepções políticas e que esses elementos têm repercussões na contemporaneidade.

Partindo desse pressuposto, inferimos, juntamente com Pereira (2017), que a década de 1980 foi primordial para as discussões acerca da formação de professores, contudo, somente na década de 1990 surgiram políticas referentes a essa temática decorrentes das intensas reformas educacionais e que trouxeram a reestruturação da profissão docente. Diante disso, viu-se a subordinação da educação a um racionalismo utilitarista do mercado.

De acordo com Feldmann (2009), para aqueles que compreendem a educação como um bem universal, como um direito humano e social, com a finalidade de constituir uma identidade e exercer a cidadania, formar professores de compromisso social e caráter político de transformação é um desafio a ser alcançado. Assim afirma Gatti (2013),

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. [...] Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2013, p. 53).

Para a autora, formar professores não é algo isento e apartado da configuração política, econômica, social e cultural, ou seja, não pode ser algo que desconsidere o contexto em que esse profissional está inserido. Salienta ainda que o fenômeno chamado mundialização tem exercido forte influência no trabalho educativo, especialmente na construção do conhecimento e que, por sua vez, afetará de forma significativa a formação dos professores.

Feldmann (2009) enfatiza que para pensarmos essa formação de professores no contexto educacional brasileiro, teremos que levar em conta as pesquisas que foram realizadas na área, a fim de poder problematizá-las, levando em consideração as relações pedagógicas, educativas e institucionais, os cenários político e social que circundam a área de formação. Portanto, para a autora vive-se um momento de incertezas e instabilidades, pois as verdades científicas perderam seu valor. Assim, o problema da interlocução entre o pensar e agir, entre a teoria e a prática, se torna uma demanda a ser atendida na formação inicial dos professores, que está permeada de indefinições e fragilidades.

Canário, Pires e Hadji (2002) afirmam que a articulação entre a teoria e prática está associada a uma configuração que prevê dois planos distintos e que se relacionam entre si. De acordo com esse modelo, as aprendizagens adquiridas durante a formação seriam transferidas

para o mercado de trabalho. Pereira (2017, p. 95) aponta que do “[...] ponto de vista da relação previsível com o mundo do trabalho, a formação era vista com um processo acumulativo, linear, entendida a formação profissional como um processo adaptativo e instrumental”. Todavia essa relação previsível daria lugar a dúvidas que seriam impulsionadas por três fenômenos

[...] o primeiro é um fenômeno de mobilidade profissional que se intensificou de forma muito rápida nas últimas três décadas, de forma que, hoje, não mais se pensa o percurso formativo profissional como previsível e estável, determinado por uma certa etapa da formação; o segundo fenômeno diz respeito ao crescimento do volume e a efemeridade da informação disponível, o que evidencia os limites da formação baseada em processos de acumulação de informação; o terceiro fenômeno está relacionado a um processo de mudança das organizações fordista de trabalho, que saem do modelo para dar lugar a organizações de trabalho mais flexíveis. (PEREIRA, 2017, p. 96).

Diante do exposto, Imbernón (2011) afirma que formar professores nas mudanças e para elas é característica fundamental de uma sociedade democrática. Desse modo, para o autor a formação ultrapassaria o puro ensino e se transformaria em chances de criar espaços de participação, reflexão e conhecimento. Consoante, Pereira (2017, p. 96) podemos perceber que a “[...] mudança, a dúvida e a incerteza são condições que movem o processo educativo. Se, por um lado, a formação do educador traz desafios, por outro, aponta-nos possibilidades de vislumbrar outras expectativas de diálogos, principalmente no campo epistemológico”.

Com essa breve discussão, é possível concluir que a formação de professores é organizada a partir de um campo de conhecimento específico que definirá o conceito de formação, de conhecimento, escola, ensino, teoria e prática. Logo “[...] por trás de cada interpretação do que é ser professor, como técnico, transmissor, executor, sujeito, entre outros..., há sempre uma definição da profissão docente e, conseqüentemente, de sua formação” (PEREIRA, 2017, p. 97).

A partir do que destacamos acima, depreendemos que a formação de professores se constitui de um campo polissêmico e engloba diversos processos da teoria do conhecimento que foram estruturados historicamente. Assim, na sequência destacamos de maneira breve os três modelos influenciadores do campo da formação de professores nas últimas décadas e suas repercussões na organização dos Estágios Curriculares Supervisionados, são eles a Racionalidade Técnica, a Racionalidade Prática e a Racionalidade Crítica.

Por conseguinte, adentramos aos modelos que influenciaram a formação dos professores e também repercutem na configuração do estágio. Com suas bases no Positivismo, a Racionalidade Técnica foi durante do século XX uma referência para a educação brasileira. De

acordo com Diniz-Pereira (2014) e Pereira (2017), nesse modelo os professores são vistos como técnicos de ensino, onde suas atividades profissionais são desenvolvidas de maneira instrumental, destinada a solucionar problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas.

Consoante Diniz-Pereira (2014) afirma que a formação do professor, com base nesse modelo deve prepará-lo para empregar aos problemas do dia a dia soluções de base teórica, visto que, seria suficiente sua formação para a atividade prática. Para Pérez Gómez (1992) os últimos trinta anos a formação de professores é embebida da racionalidade técnica. Sendo o ensino concebido como processo-produto, o professor idealizado como técnico e a formação baseada em competências, são essas suas características mais relevantes.

A mesma afirmação podemos verificar em Diniz-Pereira (1999) quando diz que esse modelo de formação tecnicista ainda não foi superado pelas universidades brasileiras, em decorrências disso os cursos de formação docente ainda possuem currículos fragmentados, perpetuando a separação entre teoria e prática, entre as disciplinas pedagógicas e específicas, e ainda dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Unânime Pérez Gómez (1992) aponta que a maior parte dos cursos de formação de professores, perenizam esse modelo de formação a partir de dois componentes: um científico-cultural, voltado para o conhecimento do conteúdo que se quer ensinar; e o outro é psicopedagógico, que propicia aprender a como atuar de forma eficaz dentro da sala de aula.

O autor segue expondo que esse modelo traz consigo uma ruptura entre o pessoal, institucional, a investigação e prática. Posto isto, o que o autor quer nos dizer é que o conhecimento é pensado por uns e aplicado por outros, criando-se aqueles que pensam e os que executam o processo educativo. Claramente, esse separatismo vai ecoar na articulação entre a teoria e prática, é onde reside o fracasso dos programas de formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Sabendo que o processo educacional é cheio de incertezas e dúvidas, a racionalidade técnica é incapaz de apropriar-se desses elementos conflituosos, isso se dá pelo fato de sua inflexível base positivista, baseada numa ciência aplicável, que segue um rigor metodológico de análise de diagnóstico de problemas para resolução dos mesmos (CONTRERAS, 2012).

Diniz-Pereira (2008) avança nessa discussão e nos apresenta três modelos de formação de professores que se baseiam na racionalidade técnica apresentador a seguir: 1) modelo de treinamento de habilidades comportamentais – desenvolver habilidades específicas e observáveis mediante treinamento do professor; 2) modelo de transmissão – tem por objetivo transmitir para o professor o conteúdo científico ou pedagógico, e este será repassado ignorando

o contexto em que se desenvolve a prática; 3) modelo acadêmico profissional – o conhecimento do conteúdo, da disciplina ou científico é suficiente para ensinar. De acordo com o autor, qualquer desses modelos não leva em consideração os conhecimentos pedagógicos e os aspectos práticos serão aprendidos no exercer da função.

Os ECS são compreendidos como locais onde serão aplicadas as normas e as técnicas, sem levar em consideração a teoria, e ainda são espaços fechados em si mesmos, reservados a práticas e, geralmente, estão desarticulados do restante do curso (PEREIRA, 2017).

Para Lima e Pimenta (2017), o estágio nessa concepção é visto como a hora da prática, cabendo ao profissional dominar apenas as rotinas de intervenção técnica derivados dos conhecimentos específicos ou científicos. De acordo com as autoras, o estágio nesse modelo proporciona uma segregação entre a vida e o trabalho concreto no interior dos espaços educativos. Tendo em vista que não há articulação entre as disciplinas do curso, com os conteúdos e a realidade na qual o estágio acontecerá.

Apesar da predominância desse modelo nos programas de formação de professores, outras problemáticas foram se levantando com a finalidade de poder se constituir outros modelos de ensino e formação, a que de certo modo veio a calhar, dando origem ao modelo de Racionalidade Prática, afirma Pereira (2017).

A Racionalidade Prática, tem como característica fundamental o pensamento prático do professor como o elemento chave para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Pereira (2017, p. 100),

É uma concepção que, diferentemente da racionalidade técnica, enfatiza a complexidade da profissão docente, envolve conhecimentos teóricos e práticos, tendo como marcas a mudança, a dúvida e a incerteza no desenvolvimento de suas ações. Os professores são vistos como ‘artistas reflexivos’, quer dizer, um profissional que reflete sua formação. (PEREIRA, 2017, p. 100).

As origens desse modelo de formação estão nos pensamentos de Donald Schön e Lawrence Stenhouse. Este como a ideia de “professor como pesquisador” e aquele com a concepção de “profissionais reflexivos” (PEREIRA, 2017). Diniz-Pereira (2014), ao citar Schön (2000), afirma que esse modelo surgiu na necessidade de pensar uma formação com focalização na prática já exercida, visto que, a mesma pode superar as previsões dadas pela teoria. Consequentemente, para esse modelo a aprendizagem e o conhecimento são provenientes da prática.

O professor é visto nessa perspectiva como profissional reflexivo que corrobora e participa de todo processo de construção do conhecimento que se origina da prática. Ou seja, diferente do modelo anterior, o pensar e o fazer não estão separados, eles dialogam entre si a partir da ação desenvolvida pelo professor, destaca Contreras (2012).

Destaca-se que, na racionalidade prática, o êxito profissional do docente vai estar sujeito a sua capacidade de resolução de problemas de ordem prática, compreendendo a criatividade e o conhecimento da técnica. Isso quer dizer que essa ação não depende da aplicação da técnica, mas da tomada de decisão do professor sobre como aplicá-la (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Há pelo menos três modelos de educação e de formação de professores que compõem a racionalidade técnica, são eles: 1) modelo humanístico – o professor é quem vai definir os comportamentos que ele deve conhecer; 2) modelo de ensino como ofício – baseado mediante uma análise imediata da situação, o conhecimento sobre o ensino é apreendido por meio de tentativas e erros; 3) modelo orientado pela pesquisa – tem como objetivo colaborar para que o professor reflita a sua própria prática (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Pereira (2017) ressalta que esse modelo de formação prática, desempenha papel central em todo currículo, pois assume lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Sendo assim, a prática não é somente para buscar uma resolução dos problemas, mas também para refletir quais devem ser os fins e significado concreto em situações complexas e conflituosas.

No que tange aos ECS, a racionalidade prática se aproxima da concepção do estágio como pesquisa. Nesse sentido, Lima e Pimenta (2017) enaltecem que esse modelo foi excepcional para que o estágio ganhasse a solidez de compreensão que possui hoje. Ambas reiteram que a pesquisa no estágio tem origem em dois movimentos. O primeiro se relaciona com a concepção de professor como profissional reflexivo, que valorizam os saberes da prática em contextos institucionais, elementos apropriados para produzirem conhecimento. O segundo como profissionais críticos-reflexivos.

Lima e Pimenta (2017) mesmo delineando os limites da racionalidade prática, ressaltam a importância dos conceitos do professor pesquisador e crítico-reflexivo na efetivação do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio. O pretexto das autoras em enfatizar essas colocações estão embasados na premissa de que a racionalidade prática corroborou para abranger e contextualizar no estágio o papel de um professor pensante, que tem vivências de um determinado contexto e tempo histórico, uma vez, sendo ele capaz de entrever o caráter social e coletivo de seu ofício. Frente a essas explanações, Pereira (2017, p. 104) destaca que a

[...] epistemologia da prática muito tem contribuído para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; tem ajudado a suscitar outra forma de compreender os programas de ensino e de formação de professores e dos estágios; no entanto, ao nosso olhar, é necessário que a educação e a formação de professores estejam politicamente comprometidas com um projeto mais amplo de humanização e de transformação social. (PEREIRA, 2017, p. 4).

A despeito disso é que adentramos num modelo denominado Racionalidade Crítica. Esse modelo de formação tem fundamento na Teoria Crítica, conhecida também por Escola de Frankfurt. Apoiada em Geuss (1988), Pereira (2017), afirma que essa teoria é reflexiva, dá aos seus simpatizantes um tipo de conhecimento intrinsecamente produtor de esclarecimento e emancipação. O objetivo dessa teoria é a crítica contundente do positivismo e a reparação da reflexão como uma categoria de conhecimento válido. Assim ela apresenta

[...] uma visão crítica em relação à teoria e à prática, concebendo a educação como uma prática política social e cultural; questiona as formas de subordinação que criam relações de desigualdades e rejeita as diferenças; contesta a subordinação das finalidades educativas às condições econômicas do mercado capitalista e tem como objetivo principal a transformação da educação e da sociedade. (PEREIRA, 2017, p. 107).

Compreende-se, portanto, que esse modelo de formação é de caráter crítico-emancipatório, constituindo uma indissociabilidade entre a teoria e prática e entendendo a formação como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social – a práxis – para humanizá-lo (JESUS, 2019). Diniz-Pereira (2014) aponta que

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática – [...]. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Esse modelo de formação se desdobra em três outros modelos, a saber: 1) modelo sócio-reconstrucionista – que entende o ensino e a aprendizagem como meio para promover a igualdade, humanidade e justiça social, na sala de aula, e na sociedade; 2) modelo emancipatório ou transgressivo – nele a educação é concebida como uma manifestação política, a sala de aula como local de oportunidades, possibilitando ao professor renovar os processos coletivos e ir além dos limites; 3) modelo ecológico crítico – nesse a pesquisa-ação ocupa lugar como despir, cessar e elucidar as desigualdades da sociedade, a fim de facilitar o processo de transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Nesse modelo crítico, a visão que se tem dos professores, é de alguém que suscita problemas, contudo de forma diferente do modelo técnico e prático. Afinal, suas visões de sobre a natureza do trabalho docente são diferentes, isso porque, “[...] os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais pragmática e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (PEREIRA, 2017, p. 104).

Na realidade brasileira, Paulo Freire foi o precursor de uma metodologia de investigação temática, que levasse o diálogo crítico como tarefa do professor. Assim,

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. [...] a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 1987, p. 100).

De acordo Freire (1987), a investigação é um esforço normal da consciência da realidade, que ocorre no domínio humano e se fará mais pedagogicamente quando ser mais crítica. Dessa forma, o professor tem um papel de grande importância, pois será alguém que levanta problemas, sendo assim, os professores serão muito mais e estão embebidos de consciência para poderem atuar criticamente.

Nessa continuidade, percebemos que a teoria e a prática devem estar interligadas. Assim, ao adentrarmos na questão dos ECS, veremos que para Lima e Pimenta (2017), eles devem buscar uma aproximação entre o vivido e a atividade teórica. Sobretudo, essa maneira de ver o estágio, afastaria a concepção de que ele fosse a parte prática do curso, passando a assumir uma postura de superação da dicotomia entre teoria e prática, que em decorrência se tornaria como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade.

Lima e Pimenta (2017) orientam que essa aproximação com a realidade necessita possuir um sentido e conotação de envolvimento, de intencionalidade e de coletividade, para que, por meio das teorias seja possível fazer uma leitura crítica do contexto e como objetivo de transformá-la. Confirmando essa ideia, Pereira (2017, p. 107) diz



Portanto, pensar os estágios curriculares nessa perspectiva, seria considerá-los como um “tempo de aprendizagem” em que os professores em processo de formação poderiam compreender, de forma crítica, a natureza social, histórica, política e cultural da prática educativa, por meio de uma investigação temática e dialógica que reafirme o compromisso da educação com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política dos sujeitos implicados nesse processo de formação. (PEREIRA, 2017, p. 107).

Analisando esse contexto das racionalidades apresentadas, verificamos sua influência direta na concepção de formação de professores. Em consequência disso, sustentamos a perspectiva de que tais racionalidades e concepções têm repercussões na Prática de Ensino/Estágio, envolvendo todo o percurso formativo dos alunos que serão futuros/as pedagogos/as.

Na sequência, aprofundamos dois posicionamentos a respeito da Pedagogia que, nos limites desse estudo, são entendidos e cunhados a partir de lutas concorrências no campo científico e universitário e que emergem da Racionalidade Crítica.

### **3.1.1 A ANFOPE e a RePPed: concepções de Pedagogia a partir da Racionalidade Crítica**

A universidade é tida, para Bourdieu (1990), como outro campo simbólico – ao que o autor denomina de campo universitário –, que se constitui como campo de lutas e onde se manifestam interesses de ordem simbólica. Posto isso, Bourdieu (1990, p. 116) afirma que “[...] a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade”.

Compreende-se que o conceito de campo faz referência aos distintos espaços sociais que detêm objetos de disputas e interesses específicos e por esse motivo são irredutíveis aos objetos de lutas e aos interesses de outros campos. Entretanto, existem normas gerais que governam os diferentes campos, isto é, existem correspondências estruturais entre todos os campos. Logo, “[...] campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes” (BOURDIEU, 1983a. p. 89).

Nesse sentido, pode-se dizer que a estrutura de um campo é a condição da relação de “[...] força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983a, p. 90). Desse modo, “[...] falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites desse campo,

e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições” (BOURDIEU, 1983a, p. 90). Desse modo, Diniz-Pereira e Viana (2010) ao encontro disto, destacam

De uma maneira geral, todos os campos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflito entre os seus diferentes agentes, que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital. As hierarquias no interior de cada um desses campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, pelos agentes, dessas formas específicas de capital (DINIZ-PEREIRA; VIANA, 2010, p. 18).

Depreende-se, a partir do que fora exposto acima, a existência de diversos campos constituídos por meio das relações entre sujeitos e/ou instituições, que podem ter interesses convergentes ou divergentes entre seus membros, sendo as razões pelas quais se estruturam também perpassam a luta por interesses específicos.

Para tanto, Bourdieu (1990) afirma que o capital simbólico, expresso em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, sejam elas institucionalizadas ou não, que os distintos sujeitos ou instituições acumularam no decorrer das lutas em seu interior, é o que move estas mesmas lutas a partir de sua forma específica permitindo a produção de bens simbólicos e culturais. Do mesmo modo, o funcionamento de um campo depende da existência de “objetos de disputas e de pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc.” (BOURDIEU, 1983b, p. 89).

Como *habitus* o autor compreende um sistema de pressupostos duráveis e constituídas socialmente que, interiorizadas por um ou mais agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações. Estas, por sua vez, ultrapassando o nível da consciência e fazendo mediação entre as estruturas sociais e as práticas individuais, são denominadas de “estruturas estruturantes”. Estas últimas se configuram, simultaneamente, como ofício, capital de técnicas, de crenças e referências em relação aos distintos campos da vida social, orientando a ação dos sujeitos em relação ao mundo e são produtos de sua história social e cultural anterior (BOURDIEU, 1983b; 1989).

Nesse sentido, o autor destaca que a ciência está submetida as mesmas leis gerais da teoria dos campos e, concomitantemente, assume modelos específicos em seu interior. Porquanto, o campo científico

[...] é o lugar, o espaço de jogo de uma **luta concorrencial**. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou,

se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983b, p. 122-123, grifo nosso).

Neste diapasão, entende-se que o “universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é definido como outro campo social, que em seu interior é constituído por relações de força e monopólio, lutas e estratégias, interesses e lucros, local em que todas esses invariantes se revestem de formas bem delimitadas (BOURDIEU, 1983b). Tendo em vista isto e o enunciado acima, é possível afirmar que no interior do campo científico, este é formado por agentes ou instituições, com interesses e/ou posições convergentes e/ou divergentes e há lutas concorrenciais que buscam exprimir valores éticos, políticos e científicos.

Considerando isso, dentro do espectro do campo das entidades educacionais e científicas brasileiras é possível identificar a há existência de lutas concorrenciais que envolvem o Curso de Pedagogia, desde sua origem. Lutas estas definidas, entre tantas, pelas divergências/convergências/consensos/dissensos quanto finalidade, identidade e epistemologia da Pedagogia.

Posto isso, considerando o constructo histórico-político e a produção científica a respeito desta temática, selecionamos duas posições de entidades educacionais que, no limite de suas discussões políticas, também, se inserem no campo científico: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia (RePPed).

Como destacado na seção 1 desta pesquisa a ANFOPE<sup>31</sup> foi se consolidando como uma entidade e movimento organizado do campo educacional, desde 1980, que buscava a reformulação e definição de uma política nacional para formação dos educadores, no Brasil. Para tanto, elegeu, de acordo com a demanda da época, a reformulação dos cursos Pedagogia e as demais licenciaturas como frente de suas proposições (CONARFCE, 1983).

A trajetória da ANFOPE é marcada fortemente pela militância política em defesa de uma Política Nacional de Formação dos Professores que articule a formação inicial e formação continuada nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas (ANFOPE, 1992). Quando da realização da II Encontro Nacional defendia-se o Curso de Pedagogia “o local privilegiado, na Universidade, para o estudo aprofundado da **ciência da educação** (CONARFCE, 1986, s./p.).

---

<sup>31</sup> Situa-se para o/a leitor/a que discorrer a respeito do constructo da discussão da Pedagogia dentro da ANFOPE desde seu início, é relevante para demonstrar as relações do campo científico, como um espaço de lutas concorrências que, por sua vez, expressam disputas para a detenção do monopólio da autoridade científica, entendida como a capacidade de falar e agir legitimamente, dada a um agente e/ou instituição específica (BOURDIEU, 1983b).

Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia se constituiria num espaço de permanente reflexão crítica, resultado do confronto teoria e prática. [...]. Da relação entre o conhecimento instituído e seu confronto com a realidade concreta surge o conhecimento novo, que se constitui [...] [como uma] prática comprometida com a transformação social. [...]. **A totalidade do pedagógico se apresenta na articulação entre aspectos profissionais, epistemológicos e políticos. O curso de Pedagogia tem uma destinação prática** - formar profissionais da educação. A atuação destes profissionais se dará numa sociedade concreta, que exige um compromisso político para a sua transformação e a consistência teórica para a viabilização desta vontade política. **O curso de Pedagogia tem também uma função teórica**, não menos importante, de transmissão, crítica e construção de conhecimentos **sobre a ciência da educação**. Esta função é cumprida através da docência, da pesquisa e da extensão (CONARFCE, 1986, s./p., grifo nosso).

Denota-se, a partir do excerto acima, que a ANFOPE, naquele contexto, compreendia o Curso de Pedagogia como campo profícuo para reflexão crítica, que articula aspectos profissionais, epistemológicos e políticos. Em complementaridade, o Curso de Pedagogia expressaria duas funções – formação para a prática e a formação para teoria – que em articulação construiriam o conhecimento acerca da Ciência da Educação. Estas funções seriam efetivadas a partir da articulação entre docência, pesquisa e extensão.

Na esteira desta compreensão, o documento expressa que o Curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas estabelecem uma relação de interdependência (todo-partes) tal como explicado no enunciado abaixo:

**Na relação da Pedagogia com as demais licenciaturas percebe-se que há uma relação todo-partes.** Assim, o que é específico na licenciatura de física, por exemplo, é a totalidade dos conhecimentos de física, que **necessita da parte dos conhecimentos da ciência da educação para se tornar docência em física. Por outra parte, o pedagogo tem como específico de sua formação a totalidade dos conhecimentos da ciência da educação.** A totalidade do processo pedagógico só é possível quando se dá a articulação de diferentes partes. (CONARFCE, 1986, s./p., grifo nosso).

Observada essa relação entre a Pedagogia e as demais Licenciaturas, enfatiza-se, no enunciado por duas vezes, o reconhecimento de um campo de conhecimento – a Ciência da Educação. Sendo que a totalidade desta é específica da formação do/a pedagogo/as. Contudo, a identidade da Pedagogia, se constituiu no início da ANFOPE entre posições divergentes<sup>32</sup>. Neste sentido, a primeira posição explícita

---

<sup>32</sup> Adiante, veremos que estas posições divergentes no interior do Movimento se consolidaram como aquelas discutidas nesta seção de estudo – ANFOPE e RePPed (este último fundado sob as perspectivas dos signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros, de 2005).

Para alguns, a pedagogia insere-se no amplo campo da educação da mesma forma que a medicina insere-se no amplo campo da saúde. Ambas têm uma vocação predominantemente prática - o que não significa acefalia teórica. **Sua identidade deve ser buscada como responsabilidade social, antes do que como especificidade epistemológica.** Daí a estreita relação entre a identidade da pedagogia e o exercício profissional. **Como disciplina prática, a pedagogia recebe o aporte da história, filosofia, sociologia, psicologia, economia, entre outras. No entanto, ao longo da história a pedagogia (e a educação) tem sido vista como uma "área de colonização" por parte destas ciências.** Isto, associado à estrutura fragmentadora da universidade, tem conduzido a ver o fato pedagógico na ótica unilateralizada de cada uma destas ciências. [...] **A pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar.** Isto não significa desconsiderar importantes formas de educar em ambiente não formal. **No entanto, é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se poderá compreender melhor a educação em ambientes não formais,** coerente com o princípio de que o conhecimento deve iniciar a partir do mais desenvolvido. (CONARFCE, 1989, s./p. grifo nosso).

A posição expressa acima denota a Pedagogia como disciplina prática que recebe aporte teórico das chamadas Ciências da Educação<sup>33</sup>. Sobretudo, destaca-se que a Pedagogia vinha sendo colonizada por estas Ciências contribuindo para que, diante de uma estrutura já dicotomizada do campo universitário, o fator pedagógico também o fosse, pois estaria sendo apreendido de forma unilateral por cada uma destas Ciências. Sobretudo, começa-se a delinear que o objeto de estudo prioritário, mas não exclusivo, da Pedagogia seria a educação não formal, sob o argumento de que esta é o mais desenvolvido<sup>34</sup>. Quanto ao segundo posicionamento:

Para outros, que se contrapõem à versão anterior, **a pedagogia é entendida como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra.** Em outras palavras: o objeto de estudo da pedagogia é o processo educativo historicamente dado, **cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola.** A necessidade orgânica de se afirmar a pedagogia como mais uma licenciatura entre outras conduziu à minimização do importante papel teórico que ela tem, como local privilegiado do desenvolvimento do conhecimento pedagógico vinculado à realidade educacional brasileira. O documento do Encontro de 1986, como vimos recupera ainda que timidamente este papel ao estabelecer que **ao contrário das demais licenciaturas, a pedagogia "tem como específico de**

<sup>33</sup> Saviani (2011) contribui para distinção entre Pedagogia (Ciência Pedagógica) e as Ciências da Educação quando trata a respeito dos conceitos ideias educacionais e ideias pedagógicas. A primeira refere-se as ideias da educação a partir da análise do fenômeno educativo, desenvolvido pelas Ciências da Educação. A segunda refere-se à incorporação das ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se articulam no movimento real da educação, orientando e constituindo a própria substância da prática educativa. Portanto, equipara-se as ideias pedagógicas a teorias pedagógicas, mas não de teorias educacionais. O termo pedagógico reserva-se a prática educativa, assim o autor conclui “[...] se toda Pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é Pedagogia [...] o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (SAVIANI, 2008a, p. 258).

<sup>34</sup> Este argumento será problematizado no item 3.3, Aspectos teóricos da Educação Não Escolar.

**sua formação a totalidade do conhecimento da ciência da educação". Este aspecto ligado à identidade da pedagogia, pelo seu pouco desenvolvimento, faz com que (junto a outros fatores) não se tenha uma política científica consistente para a área. Frequentemente, a pedagogia é pensada unicamente do ponto de vista de sua política profissional (CONARFCE, 1989, s./p., grifo nosso).**

O posicionamento acima compreende a Pedagogia como teoria geral da educação e seu objeto de estudo seria os processos educativos nos mais diversos setores do campo social, com a finalidade de sistematizar e aprofundar uma teoria da educação ampla, não se restringindo a uma teoria da educação escolar. Por sua vez, o posicionamento considera que tornar a Pedagogia uma licenciatura reduziu a importância do seu papel teórico, para realizar esta argumentação retoma o enunciado do II Encontro Nacional, de que a Pedagogia forma para a totalidade do conhecimento da Ciência da Educação. Sobretudo, afirma que este fator (licenciatura) somado com outros (sem especificar) contribui para que não se pense em políticas voltadas para caráter epistemológico da Pedagogia, mas apenas o caráter profissional.

Outro elemento abordado no documento é a identidade do/a pedagogo/a, esse aspecto estava ligado a manutenção ou não das habilitações no Curso de Pedagogia, pois, na época estava se tornando “tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente” (CONARFCE, 1989, s./p.).

A docência é um aspecto que acompanha a ANFOPE desde seu primeiro Encontro Nacional, afirmando que todas as Licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deveriam ter em comum que são todos professores, portanto, à docência seria a base da identidade profissional de todo educado. Outro elemento que orientou os rumos da entidade foi a consolidação de uma base comum nacional, compostas por um corpo de conhecimentos que deveriam ser comum às Licenciaturas (CONARFCE, 1983; 1986; 1988; 1989).

Um exame dos termos envolvidos na expressão Base Comum Nacional pode sugerir o alcance conceitual que lhe atribuímos. **O primeiro termo é ‘base’. Como ele sugere, pode ter o significado de ‘sustentáculo’, ‘fator determinante de uma composição’ ou ‘fundamentos’.** Preferimos entendê-lo como núcleo essencial da formação do profissional da educação. Neste sentido, pode referir-se, por exemplo, à fundamentação que o conhecimento de outras áreas correlatas à educação fornece a esta (como a sociologia, psicologia, filosofia, história, economia, entre outras), envolvendo, também, o sentido de "fundamentos" como estudo do status epistemológico da educação enquanto ciência, sua metodologia, campos de estudo e aplicação. [...]. **O segundo termo, "comum", sugere que tal "base" deve ser o ponto de partida para a formação do profissional da educação.** [...]. Trata-se, portanto, de ter uma base comum para todas as instâncias de formação (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas), ou seja, uma única base comum nacional, intra e inter instâncias de formação. Isso significa

que não podemos, obviamente, conceber tal base comum na forma de um elenco de disciplinas ou na forma de um currículo mínimo, já que tais instâncias têm especificidades a serem contempladas no desenvolvimento curricular (CONARFCE, 1990, s./p. grifo nosso).

Considerando a conceituação acima, buscou-se no V Encontro Nacional, dentre os objetivos explicitados no documento, o de mapear sugestões para a organização da base comum nacional, independente da instância formadora. Para isso, organizou-se em cinco grupos de discussão, três para estudar a Licenciatura em Pedagogia, um grupo para as Licenciaturas específicas e um grupo para a Escola Normal. A princípio cada um destes grupo elaborou seu parecer e na interação com os demais buscou-se pontos consonantes, resultando disso três vertentes, a saber: 1) as Licenciaturas Específicas e a Escolar Normal que constituíram uma única posição; 2) dois grupos de Pedagogia também se articularam; 3) e o último refere-se ao terceiro grupo de Pedagogia (CONARFCE, 1990). Entretanto, a base comum nacional se consolidaria somente no IX e X Encontros Nacionais, grande parte, incorporando a elaboração das duas primeiras vertentes (ANFOPE, 1998; 2000).

Em face destas três vertentes, procurou-se no documento que ações foram tomadas para superação destas divergências, porém, não foram encontrados muitos detalhes, apenas o “[...] leitor notará repetições nas três posições. No entanto, tais repetições estão em contextos diferenciados provenientes da abordagem geral que caracteriza cada posição. Fica a critério de cada leitor, [...], escolher qual das três redações alternativas representa melhor seu pensamento” (CONARFCE, 1990, s./p.).

Entre os Encontros Nacionais (VI, VII, VIII e IX) de 1992 a 1998 os debates acerca da identidade da Pedagogia e do pedagogo, são obliterados por outras questões referentes do campo educacional, em especial, pela construção e aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 e pela manutenção ou não da formação de professores do Ensino Fundamental se dar nos Cursos de Pedagogia, visto que, a LDBEN nº 9.394/1996 legitimava a criação de Institutos Superiores de Educação, para estes fins, se caracterizando com um rede paralela de formação docente (ANFOPE, 1992; 1994; 1996;1998).

Em seu X Encontro Nacional, a ANFOPE retoma a discussão da identidade do pedagogo, mas não da identidade da Pedagogia. Assim, retomando história cita que o Curso de Pedagogia ofertava uma formação dual: bacharel e licenciado. Afirma que o título de bacharel não permitia que o pedagogo se inserisse no campo de trabalho, por isso, a entrada no mercado se dava, na grande maioria das vezes, pelo título de licenciado no Magistério do Curso Normal, na formação em nível médio do professor do primário e pré-escola, e nas atividades

pedagógicas, inspiradas no modelo americano, como a de Orientação: Pedagógica e Educacional/Profissional, no SENAI e SENAC, na década de 1960 e, posteriormente, na ditadura militar, surgiria a formação dos especialistas educação (ANFOPE, 2000).

Desse modo, considerando que essas formações para os especialistas naquele contexto obedeciam aos ditames capitalistas e autoritários, com a finalidade de exercer tarefas de controle e fiscalização do magistério e adaptação social dos estudantes, foi promovida frente pelo movimento de educadores para reformulação do Curso de Pedagogia, definindo que a docência seria o fio condutor da organização curricular (ANFOPE, 2000). Posto isso, dessa decisão emergiram dois argumentos contrários

1º – A ênfase na docência como base da formação do pedagogo deu margem a um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a pedagogia à formação de professores.

2º – A formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas socioeducativas de tipo: formal, não-formal e informal, tendo em vista que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, nos seus aspectos teóricos e práticos. Argumenta-se também que a educação é uma realidade que se modifica enquanto fenômeno social e histórico, em face da dinâmica das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando, inclusive a mudanças na Pedagogia. (ANFOPE, 2000, p. 28).

Naquele contexto, a ANFOPE acompanhada por grande maioria das Faculdade da Educação do país definiu quatro argumentações para reforçar sua posição de manter a base da formação do pedagogo na docência

1º – Garantia do nível superior na formação do magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).

2º – O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.

3º – A ANFOPE jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas. [...].

4º – A ANFOPE ao externar a sua proposta de política de formação dos profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretriz a base comum nacional.

[..]. O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e nele, dos cursos de formação de professores, como espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares, e em todos os espaços onde se desenvolva o trabalho educativo. (ANFOPE, 2000, p. 28).



Considerando essas argumentações, acrescenta que o Curso de Pedagogia se caracteriza como um curso de graduação plena que supera a dicotomia entre bacharelado e licenciatura existente nas demais áreas de formação docente. Portanto, os profissionais formados nesse curso são pedagogos/as e licenciados. Nesse sentido, soma-se o argumento de que se a especificidade do Curso de Pedagogia se orientasse para a formação do cientista educacional e/ou especialista, a “crise” de identidade se aprofundaria, pois, seria retirada a formação de professores, retomada das habilitações e fragmentação na formação dos especialistas (ANFOPE, 2000).

Analisando os documentos do XI e XII Encontro Nacional, percebe-se que a discussão a respeito da Pedagogia ficou centrada nas definições a respeito da elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – este processo foi detalhado no item 2.3 – e os campos de atuação do/a pedagogo/a. Sobretudo, os aspectos acerca destes temas mantêm a mesma redação em ambos documentos, salienta-se em especial o da sequência

[...] defende-se o curso de Pedagogia, como **um curso que ‘forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado’**. Este curso torna-se, portanto, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, **a formação unificada do Pedagogo – Licenciado e Bacharelado -, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnico-educacionais**, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. (ANFOPE, 2002, p. 27, grifo nosso).

Compreende-se, a partir do enunciado, que o Curso de Pedagogia, em contraposição a formação de um cientista da educação, para a formar um profissional de educação que atua no magistério, na gestão de sistemas, unidades e projetos educativos e na pesquisa. Nessa vertente, o perfil que se delineia é o de pedagogo unificado – professor, gestor e pesquisador -, que se constitui como um licenciado e bacharel tendo como base os estudos teóricos-investigativos da educação, capacitado para o ensino e outras funções técnico-educacionais.

Nesse sentido, para o Curso de Pedagogia não é aplicável a dicotomização na formação de “carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pela SESu/MEC - Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra” (ANFOPE, 2002, p. 27).

Desse modo, as possibilidades de formação são amplas no Curso de Pedagogia. Para tal, também se considerava que as instituições formativas fariam o recorte das possibilidades que atendessem suas condições específicas – corpo docente e infraestrutura, ou seja, os leques de possibilidades seriam selecionados e verticalizados pelas instituições no PPC do Curso (ANFOPE, 2002; 2004).

Posto isso, foram configurados como áreas de atuação do/a pedagoga: a) magistério na EIn e AIEF e as modalidades de escolarização de crianças, jovens, adultos, Educação Especial, Educação Indígena e nas disciplinas pedagógicas para formação de docentes; b) organização de sistemas de ensino, unidades, projetos e experiências escolares e não escolares; c) produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional; d) áreas emergentes no campo educacional (ANFOPE, 2002; 2004).

O XIII Encontro Nacional da ANFOPE representou um marco a respeito das políticas nacionais de formação dos/as pedagogos/as, pois, no ano anterior – em 2005 – fora aprovado o Parecer e homologada – em 2006 – a Resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de graduação em Pedagogia. Dispensa-se o aprofundamento a respeito deste processo, uma vez que, eles foram explicitados na seção 1 deste estudo. Nesse sentido, cumpre demarcar que o documento deste Encontro faz um balanço histórico das dinâmicas e construções da ANFOPE desde sua origem e apresenta dos pontos consoantes entre as reivindicações da Associação e as DCNP.

Posto isso, o documento sinaliza que as teses principais da Associação foram incorporadas no texto da Resolução das DCNP – sendo elas: a) a base do Curso de Pedagogia é a docência – incorporada no Art. 2º § 1º sobre a compreensão da docência nas DCNP e; b) O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado – incorporado de forma implícita no Art. 4º, isto porque, apesar da Resolução fazer referência ao “licenciado em Pedagogia e não ao Pedagogo”, ela incorpora as dimensões formativas relativas a outras funções pedagógicas (ANFOPE, 2006).

Outros elementos destacados, referem-se à: a) incorporação da base comum nacional na Resolução das DCNP em seus Art. 6º e 8º; b) extinção das habilitações, incorporação da discussão acerca da gestão educacional e gestão da escola e, ainda, amplia a formação para as funções da escola em nível de pós-graduação aberta a todos/as os/as licenciados/as – estes impresso no Art. 14. O documento assinala a necessidade de acompanhar a implementação da

Resolução das DCNP, a transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia (ANFOPE, 2006) e, ainda, destaca

**Muitas das questões históricas** que vêm sendo debatidas há mais de 25 anos pelo movimento e há muito mais tempo pela área, e que dizem respeito à identidade desse curso, **certamente ainda permanecerão entre nós e não serão resolvidas apenas no campo da legislação educacional.** [...]. **Este movimento de resistência articula-se ao movimento da investigação e da pesquisa na área educacional, no debate das concepções e do estatuto científico da educação e da pedagogia,** na definição da identidade dos cursos e dos profissionais da educação, em suas interfaces com a sociedade, as práticas sociais e a escola e os diferentes espaços e tempos educativos, campos em constante transformação (ANFOPE, 2006, p. 28, grifo nosso).

O enunciado acima, permite compreender que as questões divergentes no início da Associação não foram solucionadas, mas consensuadas, uma vez que, as concepções divergentes do modelo consolidado nas DCNP, também estiveram presentes no debate para elaboração das mesmas, como discutido na seção 1 desta dissertação, mediante os signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros. Estes, por sua vez, consolidaram profícua produção científica no campo educacional, até se consolidar numa Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia (RePPed), como se verá adiante.

Cumpre sinalizar que após a homologação das DCNP a ANFOPE, entre os XIV ao XIX Encontros Nacionais, centraram-se na organização e debates para proposição de: a) um “Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (SNFPM)”;

b) construção do “novo” decênio para Plano Nacional de Educação (PNE);

c) exames críticos sobre Resolução do CNE/CP nº 01/2002 – DCN para Formação de Professores da Educação Básica;

d) aprofundamento e análise do desenvolvimento das políticas de formação nos Cursos de Pedagogia;

e) manifestar posicionamento a respeito da proposta de Base Nacional Comum Curricular;

f) a manutenção de uma posição contrária a criação de Conselhos Federais de Pedagogia;

g) análise e avaliação das políticas de formação docente frente a homologação da Resolução do CNE/CP nº 02/2015 para formação e continuada dos profissionais da educação;

h) mobilização para revogação da Lei que propõe que implementa a Reforma do Ensino Médio e;

i) revogação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (ANFOPE, 2008; 2010; 2012; 2014; 2016; 2018).

Feitas essas considerações, destaca-se que entre o período acima, foram realizadas pesquisas a respeito da implementação das DCNP, pelos signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros e outros simpatizantes deste debate. As pesquisas mencionadas, referem-se àquelas presentes: a) no Livro “Curso de Pedagogia – avanços e limites após as

Diretrizes Curriculares Nacionais” (SILVESTRE; PINTO, 2017); b) no Livro “Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes” (PEDROSO *et al.*, 2019).

Quanto ao primeiro, sinaliza para: fragilidades na formação inicial dos Cursos de Pedagogia (PIMENTA *et al.*, 2017); insuficiência de conteúdo específico relativos a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (NASCIMENTO, 2017; LIBÂNEO, 2017); ausência de conteúdo específico sobre a Gestão Escolar e Educação Não Escolar (A. FRANCO, 2017; SEVERO, 2017),

Em relação à segunda, aponta para a problemática dos Cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo – estudo com Projetos Pedagógicos de 144 instituições – uma vez que, grande maioria deles estão sob responsabilidade dos Conglomerados Educacionais que, segundo os autores, transportaram a Educação de Direito à mercadoria. Entretanto, nos limites contextualizados no estudo, apresenta as inovações na formação de professores no Curso de Pedagogia, a partir da identificação de seis categorias de análises: 1) Unidade entre teoria e prática; 2) Estágios Supervisionados; 3) Conteúdos e Metodologias Específicas da EIn e AIEF; 4) Ações integradoras e interdisciplinares; 5) Disciplina de Didática e; 6) Pesquisa (PEDROSO *et al.*, 2019).

Somam-se a estas, outras pesquisas, como as de Libâneo (2006c), Severo (2015a), Saviani (2021), que sinalizavam/sinalizam para implicações que as DCNP teriam/tiveram na formação do/a pedagogo/a. Dentre as implicações, destaca-se o esvaziamento da própria Pedagogia, no Curso de Pedagogia, à docência ter sido definida como identidade do/a pedagogo/a, o contingente de campos de atuação que o/a profissional deveria ser formado/a. Posto isso, é difícil acreditar que um Curso de Pedagogia, com carga horária, no mínimo, de 3.200 horas e com duração, mínima, de oito semestres (BRASIL, 2006b; 2015c), conseguiria formar um/a profissional que atenda todas essas exigências postas pela DCNP.

Posto isto, entre o período destas discussões, é aprovada a BNCC para a Educação Básica – em 2017 –, bem como elaborada e homologada a Resolução do CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b) em consonância com a primeira. Sabe-se que desta resultou a proposta de Revisão das DCNP, demarcando avanço das políticas neoliberais no interior das políticas nacionais de formação de docente. A proposta decorrente disto foi tratada no fim da seção anterior e não será aqui retomada, porém, cabe salientar que esta reacendeu o debate acerca da Pedagogia na realidade educacional brasileira, envolvendo entidades como a ANFOPE e suscitando a consolidação de uma rede de pesquisadores, denominada RePPed.

Com relação a primeira Entidade realizou o XX Encontro Nacional da ANFOPE (XX ENANFOPE) que teve como tema “Política de Formação e Valorização dos Profissionais da

Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”, realizado entre 1 a 5 de fevereiro de 2021, em formato virtual devido Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da doença do Covid-19 (ANFOPE, 2021).

O XX ENANFOPE teve, entre suas proposições, a de discutir a respeito de frentes organizadas de resistência sobre o contexto de desmontes das políticas educacionais desde o pós-Golpe de 2016. De modo mais específico, no estabelecimento de uma luta pela formação unitária dos profissionais da educação a partir das DCNP e da Resolução do CNE/CP nº 2/2015 (ANFOPE, 2021).

Destacam que a alteração do Art. 67 da Lei nº 9.394/1996, em virtude da Reforma do Ensino Médio (REM), retoma a formação em nível médio ao propor que a existência de um Itinerário em “Educação” na matriz curricular desta etapa da Educação Básica. Face a isso, exemplificam que o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo aprovou da criação do Itinerário formativo em Técnico da Educação e que isso pode ser imitado em outros Estados (ANFOPE, 2021).

Em consonância com a REM, há revisão das DCNP, resultantes da Resolução do CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), que alinhada à BNCC e às habilidades socioemocionais que nela constam, representam a exclusão dos estudos das Ciências da Educação e da Ciência Pedagógica nos Cursos de Pedagogia que formam professores da EIn e AIEF (ANFOPE, 2021).

Há, ainda, um conjunto de iniciativas, previstas no documento do MEC (2018) que ofereceu as bases para a construção das DCN e BNC da Formação Inicial e Continuada e que compõem a atual política nacional de formação de professores: a) criação de **Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Profissionais da Educação Básica** com vistas acreditar os cursos de formação sintonizados com as diretrizes e a Base Nacional Comum da Formação; b) **Alterações na carreira docente** – estabelecendo parâmetros para progressão vinculada às competências docentes e à formação continuada e c) **Referenciais de Formação para Gestores e Técnicos** (ANFOPE, 2021, p. 47, grifos do documento).

Em relação à última iniciativa, a ANFOPE (2021) afirma que esta seria o meio de materializar a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, de 05 de fevereiro de 2021 e posta a Consulta Pública, evidencia a real intenção do MEC/CNE em deslocar a formação dos especialistas – antigas habilitações do Curso de Pedagogia – e definir um processo de Certificação de Diretores que, por sua vez, contraria o princípio da gestão democrática e o projeto da formação unitária dos profissionais da educação consolidado pela entidade. Analisando isto, a ANFOPE (2021) situa que

A aprovação de tais Matrizes de Competências, no quadro atual, de revisão das DCNs de Pedagogia, de 2006 e em processo de discussão e elaboração por Comissão Bicameral do CNE, revela a intenção do MEC e CNE de procederem a profunda reforma nos cursos de Pedagogia – já iniciadas com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 – ao separar os percursos de formação dos professores de EI e séries iniciais do ensino fundamental – avançando para consolidar a reivindicação histórica de determinados setores da área e do campo empresarial, de criação do bacharelado na área da pedagogia (ANFOPE, 2021, p. 48).

A criação de um Bacharelado em Pedagogia para a ANFOPE (2021) permitiria a abertura de um nicho no mercado educacional, destinado a formação de gestores escolares e sistemas que favoreceriam as fundações empresariais e instituições privadas de ensino. Sendo outra possibilidade, dentro da legislação vigente, a retomada de um sistema paralelo de formação de professores, a exemplo dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e/ou a constituição de um Bacharelado em Ciências da Educação, sendo o Curso de Pedagogia a função de formar exclusivamente a formação de professores da Educação Básica, os reduzindo ao antigo Curso Normal Superior. Possibilidades em que a Entidade se posiciona contrariamente como expresso no documento do XX ENANFOPE (ANFOPE, 2021).

Quanto a RePPed, origina-se em maio de 2021, no segundo ano da Pandemia. Integrando em seu interior membros signatários do Manifesto já mencionado. Contudo, primeiramente, a RePPed é mobilizada, por meio da rede social *WhatsApp*, pelo Professor Doutor José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB) e Professora Doutora Aline Daiane Nunes Mascarenhas (UNEB).

Posteriormente, em reunião fechada, sem participação ampla, foi elaborada uma Carta de Apresentação da Rede de Pesquisadores em Pedagogia e constituído um grupo coordenador da mesma, integrando membros de 12 (doze) Estados brasileiros e de 14 (catorze) instituições, a saber: Aline Daiane Nunes Mascarenhas (UNEB), Ângela Maria Silveira Portelinha (Unioeste), Fernanda dos Santos Paulo (UNOESC), Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP), João Francisco Lopes de Lima (UFAC), Jeane Félix da Silva (UFAL), Jonas Emanuel Pinto Magalhães (UFF), Jefferson da Silva Moreira (UNIFESP), Liliana Soares Ferreira (UFSM), José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB), Nádia Jane de Sousa (UFPB), Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB), Suzete Terezinha Orzechowski (UNICENTRO), Sílvia Reis Fernandes (SME-Goiânia), Vanice Schossler Sbardelotto (Unioeste), Antônia Dalva França Carvalho (UFPI), Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas (UnB) (REPPED, 2021).

Quanto ao conteúdo da Carta de Apresentação da RePPed, afirmam que o propósito da Rede é congregar diferentes sujeitos que desenvolvem pesquisas na Pedagogia como Ciência da Educação e associar-se à movimentos de resistência frente aos “ataques” ao Curso de Pedagogia, bem como a defesa de uma educação emancipadora e não mercadológica (REPPED, 2021). Em resposta ao contexto de sua origem, expressa na Carta:

Entendemos que a atual conjuntura perspectivada em políticas e programas pautados pelo conservadorismo reacionário inviabiliza a proposta emancipatória de uma educação pública, laica, democrática e plural. Em meio a um contexto de negacionismo e retrocessos nos campos da ciência e da educação, **torna-se fulcral alimentarmos o debate da Pedagogia como campo epistemológico, pois entendemos que a sua dimensão constitutiva de Ciência da e para a Educação, implicada na transformação do fenômeno educativo, em espaços escolares e não escolares, deve se configurar como um projeto de denúncia e anúncio:** a denúncia das estruturas de desigualdade em todas as suas ordens (econômica, política, cultural e educativa) que convertem a educação em mercadoria; o anúncio como a possibilidade e o dever de produzir práticas pedagógicas em diferentes espaços que colaborem com a construção de um projeto civilizatório de sociedade (REPPED, 2021, s./p., grifo nosso).

Compreendemos que a RePPed urge da necessidade de resistência ao contexto das reformas no campo educacional que se dão no interior da sociedade brasileira, marcada pelo conservadorismo reacionário. Desse modo, considera que retomar o debate da Pedagogia como campo epistemológico é fundamental, pois, sua dimensão constitutiva como Ciência da e para a Educação incursa na transformação dos fenômenos educativos, escolares ou não escolares, se configura como projeto de denúncia das desigualdades nos diferentes campos da sociedade e de anúncio que possibilite e produza práticas pedagógicas em diversos contextos, com a finalidade da construção civilizatória de sociedade.

Nessa perspectiva, entendemos que instituir agendas investigativas e formativas que apreendam a multidimensionalidade do fenômeno educativo e suas contradições num contexto histórico de crises que divergem sobre a formação humana, é função da Pedagogia, campo científico, que fundamenta a prática docente. A partir desta concepção de Pedagogia, objetiva: a) compreender a educação nas várias modalidades e espaços em que se manifesta como prática social; b) ser a Ciência que fundamenta a formação profissional da/o pedagoga/o em diferentes práticas sociais; c) subsidiar conhecimentos no campo da formação de professoras/es para uma análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis, contribuindo para que as mediações não se desenvolvam no vazio conceitual. Assim, é por meio da relação

dialética entre a teoria e prática que a Pedagogia se consolida como modo de intervir e transformar a sociedade (REPPED, 2021).

A Carta de Apresentação da RePPed apresenta como emergente a necessidade de “[...] transcender narrativas que alimentam, durante décadas, no cenário brasileiro, representações que evocam a Pedagogia apenas como um curso de graduação, reduzindo-a a um campo de aplicação de conhecimentos exógenos” (REPPED, 2021). Posto isso, é possível depreender que a Rede se propõe a estabelecer um movimento crítico em relação aos caminhos que a Pedagogia se enveredou nas últimas décadas.

Em tempos de regulação neoliberal no campo da formação de pedagogas/os e professoras/es, devemos engendrar um movimento crítico e propositivo que defenda a Pedagogia como lócus de produção de conhecimentos sobre a educação em sua multidimensionalidade, **superando o caráter reducionista ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e aprofundado nas propostas de revisão do documento** sinalizadas pelo Conselho Nacional de Educação, **em decorrência da Base Nacional Comum da Formação Docente.** (REPPED, 2021, s./p., grifo nosso).

A esteira preliminar proposta pela RePPed é a superação do caráter reducionista que as DCNP deram ao campo de conhecimento da Pedagogia e que foram aprofundadas pela Resolução do CNE/CP nº 2/2019, isso porque consideram que ambos “[...] normativos ignoram a referência epistemológica da Pedagogia e atualizam, cada um ao seu modo, representações restritivas do conhecimento pedagógico e da profissão de pedagoga/o” (REPPED, 2021, s./p.).

Um curso de Pedagogia que não se assumir no campo teórico-investigativo da Pedagogia pouco colaborará com a formação de pedagogas/os que, em diferentes espaços, (re)criem possibilidades de mediação educativa com base no reconhecimento dos desafios e das oportunidades de ensinar e aprender em contextos culturais emergentes. (REPPED, 2021, s./p.).

As afirmações acima se mostram fundamentadas<sup>35</sup> na própria Carta, sinalizando que “no campo da pós-graduação e da pesquisa, a pouca visibilidade da Pedagogia como referencial para compreensão dos processos do conhecimento educacional fomenta o distanciamento entre teoria e prática, atualizando dicotomias que negam uma epistemologia da e pela práxis” (REPPED, 2021, s./p.). Neste sentido, a RePPed considera que a pesquisa pedagógica, como manifestação da produção de conhecimento sobre a prática educativa (seu objeto específico), é

---

<sup>35</sup> É possível encontrar complementação dessa discussão no capítulo I “Profissão de pedagogo (a) e a escola pública”, de autoria do Prof. D.r Celestino Alves da Silva Junior, que integra a composição do livro “Pedagogia: teoria, formação e profissão”, organizado por Selma Garrido Pimenta e José Leonardo Rolim de Lima Severo, publicado pela editora Cortez, em 2021.



pouco discutida no conjunto dos métodos e das epistemes que estruturam as culturas investigativas na pós-graduação brasileira (REPPED, 2021).

Entendemos que **é preciso fortalecer as investigações de caráter pedagógico em face da colonização do campo por enfoques que, embora associados à educação, não a assumem como objeto específico e, por isso, reduzem-na a dimensões fragmentadas de estudos, além da manutenção da cisão entre graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação** (REPPED, 2021, s./p.).

Neste sentido, a RePPed enfatiza que aprofundar o debate epistemológico da Pedagogia e suas intersecções com o Curso e com a pós-graduação em educação é primordial, tendo em vista os trajetos históricos e culturais do mesmo, no Brasil. Implicado nisso é que foi constituída a Rede, definindo como seus objetivos:

- **Congregar pessoas interessadas na discussão da Pedagogia como campo de conhecimento, curso e profissão no Brasil;**
- **Fortalecer a defesa das dimensões constitutivas do campo da Pedagogia, do curso de Licenciatura em Pedagogia e da profissão de pedagogo/o;**
- Estabelecer uma rede de interlocuções nacionais sobre os desafios de consolidação da pesquisa e da formação profissional no âmbito da Pedagogia;
- Promover uma agenda de eventos que articulem e deem visibilidade aos estatutos identitários que sustentam a Pedagogia como Ciência da Educação;
- Participar da criação de movimentos de resistência em face das ingerências de políticas conservadoras e colonizadoras que inviabilizam pautas emergentes na produção do conhecimento e na formação pedagógica de educadores/as, relativas a diversidades, democracia e justiça social;
- Colaborar com outros movimentos críticos e progressistas na defesa da educação como direito humano e da sociedade democrática (REPPED, 2021, s./p., grifo nosso).

Compreendemos, a partir dos objetivos elencados acima, que a RePPed planeja constituir, consolidar e desenvolver uma Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia, com a finalidade de, entre tantas outras, consubstanciar uma defesa das três dimensões – Epistemológica, Curso e Profissão – que estruturam a Pedagogia, bem como fortalecer a Licenciatura em Pedagogia e, sobretudo, promover uma agenda de eventos que possibilitem essa discussão e a colaboração entre movimentos de resistência, críticos e progressistas na defesa da educação como direito.

Feitas essas considerações a respeito do contexto em que se situam as discussões sobre a Pedagogia, é importante fazer algumas sinalizações teóricas que contribuem para a construção e constituição das duas posições aqui apresentadas, ANFOPE e RePPed.

Neste sentido, no âmbito da ANFOPE, criou-se, em 2019, a Revista Formação em Movimento<sup>36</sup>. Sua produção é organizada no formato de dossiês e, até o momento deste estudo, é composta por 6 (seis) publicações.

Dentre os volumes, localizamos um dossiê temático denominado “Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas”, o 5º número da revista, publicado em 2021, sob organização das Professoras Doutoras Andréia Nunes Militão (UEMS) e Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)<sup>37</sup>, sendo composto por artigos, ensaios e resenhas de pesquisadores/as das diversas instituições formadoras e regiões do país (MILITÃO; CRUZ, 2021).

De acordo com as organizadoras, o dossiê propôs discutir e analisar as tensões, controvérsias e perspectivas (im)postas ao curso de Pedagogia com a aprovação das ‘novas’ Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum - BNC da Formação, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, em detrimento da Resolução CNE/CP 02/2015 (MILITÃO; CRUZ, 2021).

Dentre os textos que integraram o dossiê, destaca-se o de autoria de Prof.a D.ra Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)<sup>38</sup>, intitulado “A Pedagogia Plena: uma proposta unitária de formação” e apresenta elementos teóricos-metodológicos sobre a configuração do curso de Pedagogia Plena. Concepção esta que fundamenta e está fundamentada na proposta de formação delineada pela ANFOPE, que consiste em compreender o Curso de Pedagogia como uma Graduação Plena, licenciatura e bacharelado, ao mesmo tempo (SILVA, K., 2021).

O artigo é composto por sete itens, a saber: 1) Introdução; 2) Elementos para um curso de Pedagogia Plena; 3) O princípio de formação Omnilateral; 4) A base comum nacional e a identidade da docência; 5) Trabalho Pedagógico escolar e não escolar; 6) possibilidades de estruturação do Curso; 7) Considerações Finais.

No *primeiro item*, faz-se uma recuperação breve a respeito da história do Curso de Pedagogia no contexto brasileiro e apresenta uma síntese a respeito da retomada deste debate naquele contexto, visto que o CNE tem elaborado e orientado políticas no campo da formação de professores de cunho neoliberal-gerencialista. A autora também situa a atual configuração do Curso de Pedagogia, como uma licenciatura que forma profissionais da Educação Básica, do Normal Médio, Educação Profissional etc., como posto nas DCNP. Sinaliza que seu objetivo

<sup>36</sup> Para ter mais informações sobre periódico consulte: <http://costalima.ufrtj.br/index.php/FORMOV/about>.

<sup>37</sup> Ambas integram a ANFOPE na condição de associadas, sendo que a primeira, exerce a função na Entidade de Vice-Presidente do Centro-Oeste (mandato de 2021-2023).

<sup>38</sup> Integra a ANFOPE na condição de membro do Conselho Fiscal da Entidade, mandato de 2021-2023.

é apresentar resultados de um estudo bibliográfico e oferece pistas teóricas e metodológicas de uma proposta para configuração de um curso de Pedagogia Plena (SILVA, K., 2021).

No *segundo item*, recupera-se a trajetória da ANFOPE frente à construção da configuração de um curso de Pedagogia que supere a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, se constituindo como um Curso de Graduação Plena que forme um pedagogo/a para atuar em espaços escolares e não escolares, na docência, na gestão e na pesquisa. Constituído nesses moldes, o referido curso romperia com a lógica da separação entre “trabalho manual e trabalho técnico”, ou seja, entre o “professor/a que realiza o processo pedagógico e o professor/a que pensa esse processo”. Apoiada no marxismo, aponta que a educação deve integrar três dimensões para formação humana, sendo estas: a) dimensão intelectual; b) dimensão física; c) dimensão educação tecnológica, juntas, opõem-se ao modelo de educação capitalista (SILVA, K., 2021).

No *terceiro item*, apresenta-se os aspectos teóricos-metodológicos que fundamentariam o Curso de Pedagogia Plena. Desse modo, fundada no marxismo, evoca o princípio de formação omnilateral como categoria que destaca o trabalho enquanto princípio educativo, unificando o ensino e trabalho. Este último, por seu turno, precisa ser compreendido para além do seu sentido histórico de alienação e fetichização no contexto capitalista, pois, no marxismo o trabalho assume dupla dimensão – ao mesmo tempo que ele cria e humaniza, também aliena, degrada e subordina (SILVA, K., 2021). Citando Frigotto (2005, p. 24), apresenta como o trabalho enquanto princípio educativo possui dimensão positiva e negativa:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (*apud* SILVA, K., 2021, p. 120).

A autora considera que o caráter contraditório do trabalho alienante e emancipador destacado acima provoca a necessidade de pensar uma formação para os/as trabalhadores/as que supere essa dicotomização do trabalho. Portanto, a formação omnilateral compreende a superação entre formação intelectual e formação técnica, contribuindo para que os sujeitos alcancem compreensão sobre a totalidade do processo social em que estão inseridos. Assim, ela transporta essa lógica para a formação dos/as pedagogos/as no Curso de Pedagogia Plena,

afirmando que isto compreende mais do que união, objetiva a formação emancipadora deste profissional (SILVA, K., 2021).

Partindo-se de uma concepção de educação que propõe uma formação omnilateral do sujeito, futuro pedagogo/a, percebemos, [...], uma proposta educacional radicalmente humanista e oposta à formação para o mercado de trabalho capitalista com suas divisões e fragmentações. Assim, conhecendo o campo de formação da Pedagogia, suas aspirações, projetos em disputa, suas limitações e seus problemas, esse modelo de formação humanista proporciona um ensino na unidade do ser pedagogo/a, estudioso/a do objeto da educação que tem à docência como base de identidade, mas podendo exercer, a partir da totalidade do ser pedagogo/a, diferentes funções que podem ser aprimoradas na formação continuada. (SILVA, K., 2021, p. 121).

Considerando o enunciado acima, a autora afirma que ter-se-ia uma formação menos ligada à lógica capitalista que persiste na formação de um perfil de sujeito atrelado a materialidade sua função, ou seja, um objeto de domínio. Formar na perspectiva omnilateral corrobora para a emancipação de sujeitos e da formação total podem compreender e atuar nas especificidades do campo de conhecimento (SILVA, K., 2021).

No *quarto item*, a autora retoma duas teses da ANFOPE a da Base Comum Nacional (BNC) e à docência como base da identidade. Em relação à primeira, afirma que define eixos curriculares para a organização de uma proposta formativa e que reafirme a demanda do trabalho docente ser princípio educativo, ao contrário daquela proposta emanada na Resolução do CNE/CP nº 2/2019. A BNC, como referência de um Curso de Pedagogia Plena, permitiria a superação de práticas curriculares que separam “teoria x prática; pensar x fazer; trabalho x estudo; pesquisa x ensino” (SILVA, K., 2021, p. 121).

Trata-se de uma política global e não apenas curricular capaz de contemplar o tripé: formação inicial; condições de trabalho, salário e carreira; e formação continuada como condição de melhoria da qualidade da educação básica na perspectiva de construir a política de profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de formação dos profissionais da educação (SILVA, K., 2021, p. 122).

Na perspectiva delineada pela autora acima, a BNC ultrapassa a condição de organização curricular e se define como uma proposta formativa para todos os cursos de formação de professores, de caráter omnilateral que procura refletir sobre a distinção entre o ser prático e o ser pensante, sendo o eixo dessa formação “[...] trabalho pedagógico escolar e não escolar que tem na docência – compreendida como ato educativo intencional – o seu fundamento” (SILVA, K., 2021, p. 123). Portanto,

É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. (SILVA, K., 2021, p. 123).

Tendo em vista a BNC e essa mediação feita pela ação docente, a autora afirma que o Curso de Pedagogia Plena deveria assumir a “docência como base” implicando no entendimento deste, de forma ampliada – que se articula à ideia de trabalho pedagógico. Neste sentido, assumir a docência como base para a formação dos profissionais da educação, em especial do/a pedagogo/a, refere-se a compreensão dos componentes de formação comuns que são esperados de todos/as daqueles/as que exercerão trabalho educativo em ambientes escolares e não escolares (SILVA, K., 2021).

Compreendido isto, a autora enfatiza que na perspectiva de uma Pedagogia Plena, que é licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo e não se fragmenta em especializações e/ou percursos formativos, assumir-se-ia a lógica de uma formação que vise e apreenda o objeto educação em sua totalidade (SILVA, K., 2021).

Desse modo, o Curso de Pedagogia Plena formaria um profissional polivalente, tal como ocorre na Medicina, Direito, Engenharia etc., e o seu título permitiria que os estudantes concluintes pudessem desenvolver profissionalmente várias atividades em espaços escolares e não escolares, com ampla visão do trabalho educativo a partir de uma densa e sólida formação. “Portanto, ter na docência sua identidade profissional não significa reduzir a ação pedagógica à docência, mas incorporá-la como um determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa” (SILVA, K., 2021, p. 125), consolidando, deste modo, uma concepção unitária de formação de pedagogos/as.

No *quinto item*, a autora argumenta que assumir o trabalho como princípio educativo no Curso de Pedagogia Plena implica, sem deixar de considerar sua dinamicidade, dois polos que se articulam dialeticamente – teoria e prática, concepção e execução, o saber e o fazer, a negatividade e a positividade. Com essa orientação será possível, sobretudo, possibilitar unidade a partir do trabalho escolar e não escolar, superando a concepção reducionista da Epistemologia da Prática, em se configura como “formação frágil” e “ação medíocre” em quaisquer campos que o/a pedagogo/a atuar, que seja no escolar ou não escolar (SILVA, K., 2021).

Tomar o trabalho escolar e não escolar centrado na docência reafirma o processo de reconstrução do movimento interdisciplinar nos cursos que podem articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos

campos de outras ciências, de modo a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, com as diferentes mídias e linguagens, com a participação social, com o lazer, com programas de inclusão das culturas diversas, das pessoas com necessidades especiais e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva demandar. (SILVA, K., 2021, p. 124).

Considerando isso, a autora destaca que a docência é o fulcro do trabalho escolar e não escolar e que ela (re)constrói os movimentos interdisciplinares entre o trabalho pedagógico e os campos de outras ciências, formando profissionais da educação com um perfil amplo de atuação. Este último, por seu turno, demandaria conhecimentos aprofundados e a hipótese de a docência ser o “pré-requisito” para atuação em diferentes campos, portanto, ela precede a formação especializada (SILVA, K., 2021).

No *sexto item*, a autora enfatiza a necessidade questionar concepções, teorias e práticas que marginalizam a Pedagogia como campo de conhecimento. Dessa forma, propõe elementos gerais que poderiam estruturar um Curso de Pedagogia Plena, deixando aberta a proposição para serem complementados por outros (SILVA, K., 2021).

Os elementos gerais, seriam: 1) Construir projeto pedagógicos que entendam a Pedagogia como Graduação Plena (Licenciatura e Bacharelado); 2) Assumir a docência ampliada se constituir a base da formação dos profissionais da educação e da identidade do Curso de Pedagogia Plena; 3) Organização curricular ampla e que contemplem três núcleos – i) núcleo de estudos básicos; ii) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e iii) núcleo de estudos integradores; 4) Assumir o trabalho como princípio educativo como articulador da produção socioeducacional, integrador da teoria e prática, de aproximação e inserção do graduando à realidade dos contextos escolares e não escolares; 5) Assumir a pesquisa, extensão e ensino como eixos estruturantes do trabalho em espaços escolares e não escolares; 6) Articular processos, metodologias e postura docente que possibilitem a dialética entre educação e experiência, entre rigor intelectual e os conhecimentos já produzidos pelos estudantes; 7) Se estruturarem na teoria dos Sistema de Complexos, de Pistrak, esta entendida como a constituição de diversos centros de interesse inter-relacionados que contribuem para apreender distintos campos do conhecimento, realidades, espaços etc.; 8) Ampliar carga horária, considerando as especificidades de cursos noturnos e diurnos para os/as estudantes trabalhadores/as; 9) Ampliar a formação para formação das funções escolares em nível de pós-graduação, gratuita e aberta a todos os/as licenciados/as; 10) Constituir uma política de formação e valorização do magistério que articule formação inicial e continuada (SILVA, K., 2021).

No *último item*, ressalta-se a proposta apresentada afirmando a necessidade de constituir um Curso de Pedagogia Plena à necessária articulação e compreensão da Pedagogia, enquanto campo de conhecimento que estuda o fenômeno educativo em sua totalidade e, ainda, esteja referenciado na BNC e destinado à formação humana e omnilateral de professores e profissionais das atividades de apoio escolar, organização e gestão, produção e difusão da pesquisa educacional, com vistas à sua emancipação. Além disso, defende a identidade do/a pedagogo/a como profissional da educação, formado em Curso de Pedagogia Plena, licenciatura e bacharelado, capaz de analisar, compreender e lidar com mudanças na vida social e suas imbricações no sistema educacional, na escola e/ou fora dela (SILVA, K., 2021).

No que diz respeito à RePPed, não foi possível identificar uma proposta passível de consenso, uma vez que esta rede é composta por diversos pesquisadores no e sobre campo da Pedagogia. Assim, na busca de projetos formativos, no livro mencionado anteriormente, “Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais” (SILVESTRE; PINTO, 2017), no capítulo 6, “Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado”, de autoria de Umberto de Andrade Pinto, são dadas pistas e razões para se estruturar um Curso de Pedagogia, Bacharelado.

Contudo, em outro contexto, no Livro “Pedagogia: teoria, formação e profissão” (PIMENTA; SEVERO, 2021), no capítulo 2, “A Pedagogia como *locus* de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares”, organizado pela Professora Doutora Selma Garrido Pimenta (USP) e Professores Doutores Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP) e José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB), são problematizados e traçados eixos de organização curricular que respondam ao desafio de correlacionar mais intrinsecamente a Pedagogia como campo de conhecimento e a Pedagogia como curso, tendo em vista o sentido humanizatório e emancipador das práticas sociais da Educação.

Neste sentido, considerando o contexto em que o capítulo 6 do primeiro livro foi elaborado – 2017 – e o contexto desta pesquisa – 2022 –, compreendemos que o capítulo 2 do segundo livro sinaliza uma proposta de formação para o Curso de Pedagogia mais próxima da recente mobilização – 2021 – da RePPed, tendo em vista que dentre seus objetivos está o de “fortalecer a defesa das dimensões constitutivas do campo da Pedagogia, do curso de Licenciatura em Pedagogia e da profissão de pedagoga/o”, descrita anteriormente (REPPED, 2021). Pimenta, Pinto e Severo (2021) destacam, sobretudo, que

Uma vez que este estudo propõe contribuir com a proposta de alguns elementos estruturantes para a construção dos projetos pedagógicos (de cursos) que superem esse seu reducionismo a uma Licenciatura – de modo que

problematize a Pedagogia como campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, garanta a formação profissional efetiva do(a) pedagogo(a) (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 45).

Desse modo, a proposta dos autores é a de delinear eixos estruturantes para que a Licenciatura em Pedagogia possa problematizar a Pedagogia campo epistemológico e garantir a efetiva formação dos/as pedagogos/as. Soma-se a essa justificativa a descrição dos autores ao afirmarem que a proposta delineada no capítulo pode “[...] contribuir com outros cursos que formem professores (Licenciaturas) [...]” (PIMENTA; PINTO, SEVERO, 2021, p. 41).

Posto isso, composição do capítulo 2 se dá por meio dos cinco itens, a saber: 1) Introdução; 2) A Pedagogia e o humano: um saber engajado e instituinte da humanização; 3) Identidade e pluralidade da Pedagogia; 4) Eixos estruturantes para um curso de Pedagogia; 5) Considerações finais.

No *primeiro item*, os autores apresentam uma síntese do quadro internacional do Curso de Pedagogia nos países da Europa e da América Latina, que seguem uma tendência curricular de organizá-lo como bacharelado. Contextualizando o Curso de Pedagogia no cenário brasileiro, afirmam que as DCNP privilegiam uma formação de professores da EIn e AIEF. Esta configuração, para os autores, é objeto de crítica sobre a falta de especificidade curriculares quanto ao tratamento do fenômeno educativo amplo do que à docência nas primeiras etapas da Educação Básica (PIMENTA; PINTO, SEVERO, 2021).

Essas críticas denunciam o apagamento de temas que, embora articulados ao eixo da formação docente, se vinculam a um espectro mais amplo de processos que transcendem o agir docente em sala de aula, tanto na escola quanto em outros espaços educativos não escolares. Contemplar tais processos na formulação e no desenvolvimento curricular da formação inicial de pedagogos(as) exige uma ruptura de compreensão do que constitui a Pedagogia como campo de conhecimentos, deslocando-a do sentido de tecnologia da ação docente para o sentido de Ciência da Educação (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 41).

À guisa do que os autores apresentam no enunciado, destaca-se a compreensão de que a Pedagogia, campo de conhecimento, referenciada na ação docente, se configura muito mais uma tecnologia do que campo epistemológico. Em vista disso, os autores apresentam aquilo que seria discutido *no segundo item*, de que o Curso de Pedagogia precisa se estruturar numa teoria da Pedagogia, cientificamente referenciada e socialmente engajada para formar educadores (as) que atuarão diferentes contextos (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Neste sentido, compreendem a educação como atividade exclusivamente do humano e que ocorre entre os seres humanos, possui dupla finalidade, inserção de novos humanos na



sociedade e a construção de sua subjetividade na interação com os demais. Com esse entendimento e parafraseando a teoria freiriana, os autores afirmam que a educação deve ser encarada como um fazer humano situado em um tempo e espaço, entre os sujeitos na relação uns com os outros (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021). Portanto,

[...] o sujeito a ser educado é o sujeito com capacidade de transformar a realidade em que vive e, para sê-lo, necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de desumanização (sic) presentes na atualidade. A educação praticada em diferentes espaços sociais necessita ser analisada em suas manifestações aparentes e implícitas, para que se explicita a gênese dessa de-sumanização (sic) e como pode ser superada. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Na perspectiva dos autores apresentada na formulação acima, a Pedagogia seria a ciência que tem o papel de estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, entre eles, o(a) professor(a) para a promoção da educação humano-humanizado e humanizador. Desse modo, quando vinculada ideologicamente na realidade educacional, a Pedagogia se constrói como saber engajado, numa abordagem crítico-emancipatório. Portanto, a Pedagogia como ciência, construtora de passarelas articuladoras entre teorias educacionais e teorias pedagógicas, que estuda a Educação enquanto processo de formação das qualidades humanas, “[...] orienta a práxis, na medida em que os conhecimentos (teóricos) produzidos nessa dialética são propositivos, se articulam aos modos de agir, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificada” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 43).

No *terceiro item*, aprofundam os aspectos relacionados à identidade e à pluralidade da Pedagogia, uma vez que os debates acerca de sua epistemologia estão em aberto em todo mundo e no caso brasileiro, em específico, estabelecem uma crítica em relação ao Curso de Pedagogia, que nos seus mais de 80 anos de existência mantém descaracterizada a formação do/a pedagogo/a como profissional da educação quando privilegia e reduz sua formação ao de professor/a da Educação Básica. Em contraposição a essa tradição, defendem que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, fenômeno humano e multideterminado e por esse motivo isso lhe confere uma complexidade que difere das outras ciências humanas, que ao se debruçarem sobre a educação, nem sempre estão envolvidas diretamente com ela (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Esse complexo campo de conhecimentos da Pedagogia, em especial na contemporaneidade, é ainda fortemente marcado pelos avanços da intensa produção científica e tecnológica, de modo que a educação, como objeto de estudo, é compartilhada por diferentes ciências que, com diferentes inserções, contribuem efetivamente para o seu caráter científico. Estamos aqui nos referindo às denominadas ‘ciências da educação’. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 45).

Posto isso, para os autores, o desafio das Ciências da Educação é abordar o fenômeno educativo sob diferentes prismas e dialogar organicamente com os demais saberes do campo prática do fenômeno educacional. Nesse contexto, tratar do fenômeno educativo em sua totalidade implica assumir a Pedagogia como ciência prática, pensamento desenvolvido por Schimied-Kowarzik (1998 *apud* PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021). Os autores sinalizam que o termo ciência da prática difere da compreensão tecno-praticista empregada nas políticas de formação de professores vigentes no Brasil, isso porque, nos limites de seu estudo, a ciência da prática assumiria abordagem dialética e emancipadora (PIMENTA, PINTO; SEVERO, 2021).

Neste sentido, referenciados em Pinto (2011), ampliam o entendimento da Pedagogia como ciência prática, compreendo um campo de conhecimento sobre e na educação, portanto, se caracterizando como uma abordagem pluricognitiva por ser a expressão de diferentes tipos e formas de conhecimento. Porém, ela também se constitui como uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos educativos ao articular e sintetizar a produção científica das diferentes ciências da educação e, ainda, “campo de conhecimento *na* educação ao materializar-se nas práticas educativas que estão em movimento, [...]; e *sobre* a educação, por teorizar, sistematizar, rever e ampliar as práticas educativas já experimentadas historicamente” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 50).

No *quarto item*, passam a descrever os eixos estruturantes para o Curso de Pedagogia, sendo eles: a) a pesquisa como forma de aprendizagem do pensamento científico e dimensão do desenvolvimento profissional; b) a relação articulada entre teoria e prática permanente no/pelo currículo; c) experiência formativa pela imersão nos contextos educativos; d) compromisso com a finalidade democrática dos processos educativos e com a escola pública; e) o estudo da Didática em suas conexões com as bases teórico-práticas da relação pedagógica e as especificidades dos objetos do ensino (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021) .

Com relação ao eixo *a pesquisa como forma de aprendizagem do pensamento científico e dimensão do desenvolvimento profissional*, destacam que este, na organização curricular, propicia articulação entre teoria e prática pedagógica como processo de produção de saberes e

aperfeiçoamento das capacidades analíticas fundamental para problematização das situações e contextos de trabalho, bem como para construção de alternativas interventivas nos contextos em que ocorrem os fenômenos educativos (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Em decorrência do eixo anterior, a pesquisa, os autores afirmam que a ampliação da consciência crítica produz outro eixo para a organização curricular *a relação articulada entre teoria e prática permanente no/pelo currículo*, isso porque a multidimensionalidade do enfoque pedagógico implica relações transdisciplinares com diferentes fontes epistemológicas no Curso de Pedagogia. Todavia, essa pluralidade advinda de distintas fontes sobre a educação, na maioria das vezes, não se dá de forma orientada e articulada para o desenho e desenvolvimento dos currículos e, ainda, para o estudo da práxis educativa que se realiza na sociedade (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021). Portanto, entende-se que esse eixo deve perpassar o currículo de forma verticalizada e horizontalizada.

Outro eixo para organização curricular do Curso de Pedagogia é o da *experiência formativa pela imersão nos contextos educativos*, que fundada na perspectiva freiriana de que as práticas educativas têm como sustento ou ponto de saída a realidade vivida como síntese das múltiplas determinações das relações históricas, culturais e políticas que, por seu turno, são pressupostos do processo formativo e social do humano. Resultante disso, ter-se-ia a experiência formativa voltada para a constituição de capacidades que fomentem a práxis de profissionais da formação humana, sendo permanentemente e progressivamente norteadas pela imersão e pesquisa em contextos dos quais emergem desafios, condições e possibilidades de intervenção educativa (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Na relação com os contextos educativos concretos, os(as) estudantes poderão construir compreensões sobre a complexidade de fatores que incidem na produção de sentido e de práticas que põem em ação determinados modos de formação humana dentro e fora das escolas. Trata-se, [...], de lhes oportunizar o desenvolvimento de um olhar contextualizado acerca dos processos conjunturais e cotidianos que constituem o universo das práticas pedagógicas, mais próximo das necessidades educativas capazes de se tornarem objeto de investigação e de intervenção com potencialidade de transformação social por meio da promoção de aprendizagens que visem à emancipação de indivíduos e de grupos. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 63-64).

A concretização dessa proposta para imersão em contextos educativos, com a finalidade de oportunizar o desenvolvimento análise contextualizada acerca dos processos que estão envolvidos das práticas pedagógicas, podem ser efetivadas pelo dispositivo de Estágio Curricular, compreendido como componente que articula, ao longo do Curso de Pedagogia, desde os primeiros semestres, conhecimentos teórico-metodológicos e habilidades operativas

pela pesquisa e inserção nos espaços educativos. Como dispositivo, o Estágio dinamiza a relação entre teoria e prática, deve ser o foco curricular (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Logo, os Estágios é que vão aproximar os currículos das realidades que oferecem elementos primordiais para identificação dos/as pedagogos/as com seus âmbitos de atuação, “[...] lhe possibilitando a emergência de indagações sobre possibilidades de produção e de mobilização de saberes, tendo a pesquisa do contexto educativo como fio condutor na lógica do conhecer para intervir e transformar” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021, p. 64).

Neste sentido, de acordo com os autores, os eixos anteriores perdem suas potencialidades se forem desconexos de referencial ético-político inerente à defesa da educação como direito humano e social da escola pública como *locus* de formação para a democracia. Em vistas de cumprir isso, o eixo *compromisso com a finalidade democrática dos processos educativos e com a escola pública* é essencial (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Assim, para que o trabalho educativo se constitua na forma do eixo anterior e reverbere na formação dos/as pedagogos/as, torna-se necessário apropriação de um referencial assentado na Didática Crítica. Sendo este o último eixo estruturante do Curso de Pedagogia, *o estudo da Didática em suas conexões com as bases teórico-práticas da relação pedagógica e as especificidades dos objetos do ensino*. Os autores compreendem que o afastamento do Curso de Pedagogia de um referencial amplo e crítico sobre a Didática corrobora de forma negativa para a abertura de espaços e propostas desintelectualizantes e instrumentalizantes do trabalho docente, limitando a formação de professores/as à preparação para transposição técnica de conteúdos (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

No *último item*, argumentam que um Curso de Pedagogia que não se assenta a partir das propostas aqui delineadas dificilmente conseguiram superar a lógica mercadológica que tem imperado no Brasil nas últimas décadas, principalmente no contexto da pandemia, em que se é necessário defender a educação pública de qualidade socialmente referenciada e a Pedagogia como uma ciência incursa nos distintos processos educativos, que pela mediação praxica do/a pedagogo/a, colabora para transformar a sociedade (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021).

Frente à apresentação das concepções a respeito da Pedagogia, baseadas nas compreensões da ANFOPE e da RePPed, podemos afirmar que ambas estão se fundamentam numa Epistemologia da Racionalidade Crítica e, sobretudo, por serem circunscritas no âmbito do campo científico, evidenciam lutas concorrências na busca do monopólio científico que compreende falar e agir legitimamente, bem como em propor/definir para os campos universitários seus projetos formativos.

Na sequência, aprofundamos os aspectos históricos da Prática de Ensino/Estágio, indicando como eles ganharam espaço e lugar nas políticas e currículos de formação docente e ainda como estes elementos encontram-se materializados nos normativos brasileiros.

### **3.2 Institucionalização do Estágio Curricular Supervisionado no Brasil**

De acordo com Zuluaga, Souza Neto e Iaochite (2017), no contexto educacional brasileiro, a Prática de Ensino (PE) e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) já foram sinônimos, por isso, no início de nossa discussão, ambos serão considerados da mesma forma e posteriormente faremos sua distinção. Desse modo, preconizaremos como ambos elementos foram sendo diferenciados/compreendidos mediante os marcos históricos e regulatórios legais.

Assim, destacamos que diversas pesquisas – Andrade e Resende (2010), Pimenta (2012) e Colombo e Ballão (2014) – buscam discorrer as tensões a respeito do Estágio Curricular Supervisionado (e Prática de Ensino), algumas delas buscam traçar os marcos regulatórios do mesmo no Brasil e outras focalizam suas discussões a respeito da definição deste como Componente Curricular ou Disciplina.

De acordo com Andrade e Resende (2010), apoiadas em Didone (2007), o pressuposto histórico traçado no primeiro item desta seção, a formação de professores no Brasil, surgiu com a criação das Escolas Normais, a partir do século XIX. Sendo a primeira Escola Normal pública, gratuita e mista criada em 1880, vemos que o currículo dessa escola era

[...] extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso, apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série, chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar, e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral [...]. (ACCACIO, 2006, p. 3).

Analisando esse currículo, o autor afirma que a Prática de Ensino estava incluída nessas duas disciplinas (Pedagogia e Metodologia), cujo intuito do programa era dar noções de pedagogia e metodologias aplicáveis à escola primária, de ensino intuitivo nas escolas públicas primárias do primeiro grau. Contudo, para ele, a efetivação dessa proposta era pouco provável, pois o curso se dava no período noturno e de matrícula livre.

Avançando, Andrade e Resende (2010) afirmam que em 1914 houve a subordinação da Escola de Aplicação à Escola Normal, que, em suas perspectivas, possibilitou uma espécie de articulação entre teoria e prática. Contudo, a prática ainda continuou dependente do professor da escola primária, que na visão das autoras, com base em Accacio (2006), representava um descompromisso dos outros setores da Escola Normal.

Pimenta (2012), Resende e Andrade (2010) e Accacio (2006) apontam que houve mudanças nos aspectos curriculares a partir da década de 1930, as quais voltaram sua atenção para a Prática de Ensino. Nessa década, as Escolas Normais eram regidas por legislações próprias de cada Estado. Sendo assim, Pimenta (2012) enfatiza que o Estágio/Prática estava posto explicitamente/implicitamente nas legislações estaduais.

Quanto ao Estágio/Prática nas Escolas Normais dos Estados do: a) Amazonas, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Bahia e Ceará, havia obrigatoriedade de prática de forma implícita; b) Sergipe, Pernambuco, Piauí e Pará, havia referência explícita de prática; d) Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Alagoas, Maranhão, Mato Grosso e São Paulo, não havia nenhuma referência de prática (PIMENTA, 2012).

A presença explícita da Prática sob a forma de disciplina, ou implícita, sob a forma de recomendação, orientação e etc. como pode ser observada em quase todos os Estados, expressa a necessidade de algum tipo de prática no campo profissional, que geralmente era no ensino primário (PIMENTA, 2012). Contudo, a autora aponta para o uso impreciso da terminologia para designar as disciplinas com proximidade da prática profissional, tais como

[...] Didática (Goiás, Rio Grande do Sul, Alagoas, Piauí, Pará e Bahia); Didática da Educação Física (Pernambuco); Metodologia (Minas Gerais, Santa Catarina, Alagoas, Sergipe e Piauí); Metodologia Geral e Metodologia Especial (Amazonas, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte); Prática de Ensino (Santa Catarina, Rio de Janeiro, Sergipe, Mato Grosso do Norte (sic) e Maranhão); Metodologia e Prática de Ensino (Paraná e Sergipe); Ensino primário e pré-primário (São Paulo); Ensino Primário (Rio Grande do Sul); Matérias e Práticas de Ensino Primário (Maranhão). (PIMENTA, 2012, s./p.

Podemos considerar, a partir desses apontamentos, que já havia a utilização de nomenclaturas não muito claras a respeito da Prática, porque ora estava relacionado com a disciplinas isoladas, ora estava relacionado com as realizações de atividades. Desse modo, veremos posteriormente algo semelhante quanto ao estabelecimento do Estágio como Componente Curricular/Disciplina.

Segundo Resende e Andrade (2010) e Pimenta (2012), com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, definiu-se a LOEN. Tal normativo modificou a estruturação dos cursos, a duração, os locais de oferta e definiu um currículo único para toda a federação, sendo que cada Estado poderia acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas. Com exceção deste último elemento, os outros já foram tratados anteriormente.

Dessa forma, Pimenta (2012), Andrade e Resende (2010) afirmam que nos currículos dos cursos de regentes havia as disciplinas de “Didática e Prática de Ensino” e “Psicologia e

Pedagogia” no 4º ano. No caso do curso de formação de professores do primário (nível colegial) haveria duas disciplinas, sendo elas “Metodologia do Ensino Primário” no 2º e 3º ano e “Prática de Ensino” no 3º ano. Ainda nesse segundo curso, é possível afirmar uma estrutura curricular mais especializada e diversa, como consta nas análises anteriores com base em Saviani (2009).

Em um outro período, compreendido entre 1950 a 1970, foi criada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que chegou a causar grandes mudanças na formação dos professores, principalmente na questão da prática, apenas definiu que os Institutos de Educação dentro das normas pedagógicas das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pudessem formar professores para as Escolas Normais (ANDRADE; RESENDE, 2010; PIMENTA, 2012).

De acordo com Andrade e Resende (2010), no Parecer CFE nº 292/62, que definiu pela primeira vez a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado como componente curricular mínimo a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores daquela época, até homologação desse Parecer a Prática de Ensino era compreendida como uma temática formativa, algo que integrasse o currículo. Além disso, até mesmo quando havia as escolas de demonstração anexas, a Prática de Ensino não era obrigatória. De acordo com as autoras,

O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola ‘real’. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Depreendemos, a partir deste Parecer, que havia uma tentativa de materializar na Prática de Ensino o Estágio, talvez uma primeira diferenciação de ambos, além de uma tentativa de dar a ele definição, função, organização e papel nos cursos de formação de professores. Isto, de acordo como as autoras, dava a ele um caráter de treinamento que acompanhava o momento político que o país estava para enfrentar. Ainda, é possível afirmar que o conceito de prática

[...] era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerada a priori como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão

única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino. (CAIMI, 2002, p. 87-88).

Em 1969, o Estágio Supervisionado passou por outra mudança, agora com relação ao tempo mínimo destinado para realizá-lo nos cursos, dos quais ocuparia 5% da carga horária, conforme a determinação do Parecer CFE nº 627/69 (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Passada uma década da LDB de 1961, foi realizada uma reforma que fixou em 11 de agosto de 1971, pela Lei nº 5.692, as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Sobretudo, apesar de a profissão docente estar legalizada por essa LDBEN, ao mesmo tempo está desvalorizada (PIMENTA, 2012). A respeito do PE/ECS, é válido ressaltar que

[...] a Lei nº 5.692/61 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Mas, tudo de forma antidemocrática, burocratizada, sem o protagonismo da escola e menos ainda da comunidade escolar (pais, trabalhadores e empresários). A LDB permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia ‘à unidade interessada no estágio, em articulação’ com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas). (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 175).

A prática no currículo de formação de magistério, baseado no Parecer do CFE nº 349/72, seria a Didática que fundamentaria a Metodologia de Ensino, baseada em um tripé – planejamento, execução do ato docente-discente e verificação da aprendizagem – que conduziria a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Dessa forma, a Metodologia deveria responder às indagações que surgissem na Prática de Ensino, sendo que esta deveria respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (PIMENTA, 2012).

Percebe-se que a imprecisão entre as disciplinas, como fora apontada anteriormente nos normativos é resolvida pela fusão entre todas elas. Segundo a autora, isso na realidade induziu a permanência de ambiguidade da prática nas disciplinas, uma vez que, deixando a lei de tratar da Metodologia fala em Didática acompanhada de Prática de Ensino, que, por sua vez, ficou estendida como estágio. Pimenta (2012), com base no Parecer 349/72 (BRASIL, 1972), diz que

[...] A **Prática de Ensino** deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, **sob a forma de estágio supervisionado**. Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em escolas da rede oficial como da rede particular. **Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade**



**educacional do Estado**, pois só assim o professorado conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real. Sempre que possível, as escolas escolhidas deverão apresentar **verdadeiro**, mas **positivo** campo de estágio, para que o futuro mestre receba **os exemplos salutareis que lhe servirão de modelo** e inspiração na sua atividade docente (PIMENTA, 2012, p. 56, grifo nosso).

Observamos, assim como a autora, que a presença do velho entendimento de que o Estágio é uma imitação de modelos, pois o aluno deve conhecer a realidade *verdadeira*, mas boa – *positiva*. Ou seja, a prática como reprodução do modelo existente e positivo. O Parecer nº 349/72, de acordo com Pimenta (2012), indica ainda que

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da Escola de 1.º Grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitantemente e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz. (BRASIL, 1972, *apud* PIMENTA, 2012, p. 56).

Notemos a compreensão explicitada aqui. Ao nosso ver e também da autora, bem como de Andrade e Resende (2010), o Estágio é a prática, a Didática é compreendida como teoria que prescreverá a prática, assim, também é possível perceber a dissociação entre ambas, mesmo que o Parecer afirme o contrário. Pimenta (2012) chega à conclusão de que o trabalho de formação realizado nas Escolas Normais não estava articulado com as escolas primárias e, por isso, quando os alunos normalistas constataavam essas diferenças, passavam a exigir que seus cursos fossem mais práticos, porque segundo o que percebiam, na prática, a teoria era outra.

Desse modo, quando se tem a afirmação “na prática, a teoria é outra”, dá-se a entender que o curso nem fundamentava teoricamente a atuação dos futuros professores, nem tomava a prática como referência para fundamentação teórica, ou seja, a formação carece de teoria e prática. Assim, com base na realidade que se deu no contexto em que a Diretrizes para a Educação, em 1971, foi promulgada, concordamos com a autora ao dizer que as compreensões acerca da prática e da teoria ficaram ainda mais preconizadas e reduzidas (PIMENTA, 2012).

Conjuntamente à denúncia de que o curso seria muito teórico e que os alunos não poderiam fazer estágio, e assim por diante, surgem outras iniciativas de estágio que empregavam *técnicas* no desenvolvimento de atividade denominadas de microensino. Essa

atividade é baseada em situações experimentais para que o futuro professor desenvolva habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino (PIMENTA, 2012).

Com base em Pino e Mattos (1971), Pimenta (2012) afirma que as habilidades seriam: espontaneidade (sentir-se bem no papel de docente); tempo (saber utilizá-lo para conseguir maior produtividade possível com as atividades de ensino-aprendizagem); saber utilizar os recursos disponíveis; saber o que, como e quando pergunta; reforço escolar (mostrar para seu aluno a importância do bom desempenho na sala de aula).

Outro estudo apontado por Pimenta (2012) seria o de Carvalho *et al.* (1976), em que se afirma que essa técnica colabora para que os professores (futuros) adquiram domínio de habilidades *treinadas* e ainda tenham o sentimento de segurança e bem-estar para poder enfrentar a sala de aula. Contudo, há de considerar que esse modelo é restritivo, não podendo generalizar as situações experimentais e muitas mais que ele diverge da realidade.

Conforme Pimenta (2012), apoiada em Feldens (1978), outra variante do microensino é técnica do Ensino Reflexivo (ER). Essa consiste na escolha de um professor-discente que vai preparar e ministrar uma aula em diferentes locais, podendo ser ela gravada ou assistida por seus colegas. Ao final das aulas aplica-se um teste para verificar o número de alunos que alcançaram o objetivo instrucional, seus resultados são comparados e hipóteses são criadas sobre os diferentes resultados.

De acordo com autoras, a finalidade dessa técnica é oferecer uma maior oportunidade de prática de ensino, bem como *feedback* aos professores-discentes sobre suas atuações. Tal técnica também ajuda na reflexão sobre as razões que contribuem para seus relativos sucessos. Além disso, possibilita ao futuro docente que ele veja as variáveis que contribuíram para o aumento da aprendizagem, tais como: a) seu planejamento; b) a motivação dos alunos; c) as habilidades e/ou experiências anteriores dos alunos e assim por diante. Sobretudo, há as suas limitações no que diz respeito a organização de episódios de ER adequados para cada comportamento que se espera do professor.

Em síntese, podemos afirmar que o entendimento de prática imbuído nessas duas atividades seriam o de desenvolver habilidades instrumentalizadoras da ação docente, na medida em que garante o treinamento das mesmas. Ou seja, seria o professor saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações, afirma Pimenta (2012).

Desponta em 1980 uma fase de lutas e resistências quanto aos desmontes que haviam sendo praticados durante os governos da ditadura militar. Institutos de Pesquisa e Associações de Educadores começaram a impor suas vozes dissonantes e a realizar denúncias em relação a

isso. Os pressupostos dessas vozes era o reconhecimento da escola como instituição social cuja sua função é a produção e a difusão do saber historicamente acumulado, objetivando uma formação política e necessária para transformação da sociedade (PIMENTA, 2012).

Mas, o que isso implicaria na formação do professor? E na sua prática? Para a autora, essas reivindicações exigiriam uma formação-ação em que o professorado tivesse consciência aguda sobre a realidade e sólida fundamentação teórica, que lhe permitiria interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir. Desse modo, segundo Andrade e Resende (2010), seria necessário um Curso Normal que em seu currículo e professores fossem compromissados com essa finalidade. Contudo, de acordo com as autoras,

[...] é interessante notar que a formação do professor fica restrita às disciplinas ditas 'pedagógicas' e à Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, pois não se faz referência às demais disciplinas que compõem os currículos de formação. Em decorrência disso, é mantida a dicotomia formação específica e formação pedagógica. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 238).

Observamos, a partir do enunciado das autoras, que a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica não havia sido superada. Em decorrência disso, evidenciamos a precariedade em que se encontrava o estágio. O estágio era puramente imerso nos ideais escolanovistas e no discurso tecnicista, não contextualizava a realidade em que se realizaria o mesmo. Faltava escola para realização do estágio, e quando havia era puramente observação, sem quaisquer chances de participação e planejamento (PIMENTA, 2012).

Deste modo, as críticas realizadas pelos movimentos dos educadores dos anos de 1980, em relação à forma de como Escolas Normais estavam sendo conduzidas, gerou profícuos entendimentos quanta à prática e à teoria. Sobretudo, iniciou-se a tentativa de superação da dicotomia entre ambos os elementos, constituindo uma unidade entre teoria e prática, ou seja, uma relação coexistente e mútua de autonomia e dependência.

Em decorrência desses avanços, juntamente com o processo de redemocratização do país, despontou a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual, de acordo com Andrade e Resende (2010), realizou mudanças estruturais importantes em relação ao Estágio. Primeiro porque compreende que é essencial a associação entre teorias e práticas, e segundo porque essa formação, com exceção do ensino superior, deve incluir em seu currículo a prática de ensino com 300h, no mínimo.

As autoras indicam que a relação entre os dois elementos ocorreria se eles estivessem inclusos no currículo, do contrário continuaria sendo apenas uma falsificação da realidade. Ao que parece, a insistência nessa tese colabora para formar um profissional docente capaz de exercer com qualidade e competência as atribuições da profissão, entretanto, antes de tudo, é necessário livrar-se desses modelos desarticulados.

Vislumbrando a superação desses modelos, o Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional de Educação a proposta do Parecer do CNE/CP nº 09/2001, que tratava da Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível Superior, em licenciatura plena. As autoras destacam que, conforme o referido documento, a prática deve acontecer ao longo de todo o curso desde o primeiro ano, de forma articulada, e não somente como estava sendo feita, no Estágio Supervisionado, durante o último ano. Portanto, o novo entendimento seria de que a prática estava imbuída na formação durante todo processo.

Assim, o planejamento e a execução das práticas no estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de uma tarefa para toda a equipe de formadores, e não apenas para o ‘supervisor de estágio’. [...] outro aspecto abordado [...] refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 240).

Quanto à duração dos estágios, há outra mudança significativa nesse momento. Passa a ser definido que o estágio ocorra num período mais contínuo, para que os alunos possam perceber a rotina das propostas educacionais e da própria escola. Para Andrade e Resende (2010), a ideia a ser superada com o Parecer CNE/CP nº 09/2001 era a de que o estágio fosse o único momento destinado à prática. Ainda que esse fosse o tempo destinado e entendido como aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica com alguém que já profissional reconhecido e um aluno estagiário. Por isso, recebe o nome de Estágio Curricular Supervisionado, pois está sob a supervisão de um profissional.

O referido Parecer prevê ainda que a prática em diversas vezes transcenderá o estágio e que ela seja desenvolvida com base nas etapas de observação e reflexão, tendo em vista a atuação em acontecimentos atualizados, com base nos registros de observação e na solução de situações-problemas, afirmam Andrade e Resende (2010). É interessante notarmos a supervalorização da prática nesse documento como um momento de reflexão, o que nos leva a fazer relação com o modelo do racionalismo prático desenvolvido no item anterior.

Não homologado o Parecer do CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001b), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de formação, definindo 2.800h a quantidade mínima para integralização dos cursos, sendo deste 400h para Prática de Ensino, vivenciadas ao longo do curso e 400h de Estágio Curricular Supervisionado, posteriormente foi homologado o Parecer do CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001c), que deu nova redação para o item 3.6, alínea c, do Parecer do CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001a) (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Na nova redação tratada pelas autoras, estava relacionada ao ECS, o Parecer dizia que ele deveria ser vivenciado durante o curso e com tempo suficiente para dar conta de tratar dos diferentes aspectos de atuação profissional prevista no PPC. O documento ainda ressalta que o Estágio ocorra nas escolas da Educação Básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a forma de supervisão da escola de formação. Foi aprovado, assim, o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2021d), que deu nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001b), que apresentou a concepção de prática e sua relação com a teoria:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001d, p. 9).

O mesmo documento, de acordo com Andrade e Resende (2010), apresenta a Prática como Componente Curricular (PCC), defendendo que deve haver constantemente relação entre a teoria e a prática, provocando continuamente uma discussão entre o saber e o fazer. Essa articulação, conforme as autoras, fará com que o futuro professor busque significados para trabalho de gestão, administração e ensino, além de capacitá-lo para solução de problemas vividos na realidade escolar. Outro aspecto relevante é que o documento tenta fazer na diferenciação entre a PCC e PE:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. [...] Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (BRASIL, 2001d, p. 09).

Desse modo, o documento, ao tentar fazer essa diferenciação, só argumenta que a PCC é mais abrangente por contemplar os dispositivos legais, indo além deles. Com relação à Prática

de Ensino, não faz sua consideração. Com relação ao ECS, Andrade e Resende (2010) afirmam que a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) ele passou a ser entendido como componente obrigatório do currículo, sendo um espaço de interdisciplinar de formação, com a finalidade de fornecer conhecimento da realidade de futura atuação, mediante um processo de estudo, análise, observação, problematização, reflexão, teorização, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação.

Ainda nesse sentido, as autoras apontam que o ECS passa a ser compreendido como momento de *ação-reflexão-ação*, prevendo a orientação de professor experiente e um momento de unidade entre teoria e a prática. O item grifado por nós mais uma vez expressa a presença da racionalidade prática presente nas elaborações dos pareceres que ora foram apresentados, pois é uma das características dessa tendência, conforme cunhado por Diniz-Pereira (2008).

Intentando regular a duração e carga horária dos cursos de licenciatura é que foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que passou a estipular 400h para PCC, vivenciada ao longo do curso e 400h ECS, a partir do início da segunda metade do curso. À luz de Pimenta e Lima (2004), essa forma de organização curricular proposta é equivocada e nos leva a um retrocesso, pois a distribuição feita só revela uma proposta curricular fragmentada, reforçando a separação entre teoria e prática. Além disso, para elas, o estágio, conforme colocado nas resoluções, será separado das demais atividades práticas denominadas de científico-culturais. “Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competência e aprendizagem de práticas modulares” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 87).

Concomitantemente, havia a existência de outro Projeto de Resolução do CNE/CP nº 9/2007, que propunha as alterações nas práticas e nas horas destinadas ao Estágio. A proposição queria 2.500h para atividades formativas e 300h para estágio supervisionado. Esse projeto foi aprovado, contudo, causou diversas manifestações contrárias às entidades científicas, o que ocasionou sua não homologação (BRASIL, 2007).

Com referência ao Curso de Pedagogia, o Parecer do CNE/CP nº 05 (BRASIL, 2005), aprovado em 13 de dezembro de 2005, apontava para um curso com duração de 3.200h, no mínimo, sendo distribuídas da seguinte forma:

- [...] - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando

também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;  
 - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2005, p. 14).

Dentro dessa distribuição encontram-se os estudos que deveram ser desenvolvidos durante o curso. No que se refere à prática, o documento define que deverão ser realizadas práticas de docência e gestão educacional que possibilitem aos futuros pedagogos a observação e acompanhamento, participação na organização e planejamento, nas ações de execuções e avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos políticos pedagógicos, tanto na escola como em outros ambientes além desta (BRASIL, 2005, p. 15).

No que concerne ao estágio curricular (termo cunhado no documento), o definem como atividades pedagógicas que ocorrerão num espaço de trabalho, devidamente reconhecido por uma relação interinstitucional, estabelecida entre o estagiário e um docente experiente com a intermediação de um docente supervisor acadêmico. Sendo assim, o estágio teria o papel de possibilitar ao estagiário uma reflexão contextualizada, oferecendo-lhe oportunidades da formação de si como autor de sua prática, mediante uma “[...] vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio [...]” (BRASIL, 2005, p. 15).

Além disso, no decorrer do estágio, o licenciando deverá conduzir-se ao estudo e interpretação da realidade educacional do local de estágio, realizar atividades relacionadas à docência e à gestão educacional, tanto em espaços escolares, como não-escolares, suscitando uma avaliação da experiência e sua autoavaliação. Sobretudo, cada instituição de ensino superior deverá prever instrumentos, que garantam a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, tendo em vista a formação do licenciado em Pedagogia (BRASIL, 2005). No item sobre o “Projeto de Resolução”, em seu Art. 8º, inciso IV, consta a seguinte redação:

[...] - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2005, p. 23).

Levando em consideração as compreensões trazidas no documento, podemos observar que ele já apontava o papel do ECS na formação do licenciado, bem como os espaços onde esses deveriam se dar, sobretudo, na última citação podemos verificar quais são as áreas prioritárias de seu desenvolvimento. Posteriormente, foi homologado um novo documento, o Parecer do CNE/CP nº 03/2006 (BRASIL, 2006a), que manteve as mesmas considerações a respeito da PCC e do ECS.

A Resolução do CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCNP, licenciatura (BRASIL, 2006b), não trouxe nenhuma modificação com relação ao PCC e ECS, mantendo o que já vinha sendo proposto pelos seus pareceres anteriores.

Destacamos que foi aprovada a Lei nº 11.788, em 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, sendo revogada, assim, a Lei nº 6.494/77 (BRASIL, 2008). De acordo com Andrade e Resende (2010), essa lei definiu novas regras para estágios na formação profissional, mesmo que não sejam restritas somente à formação de professores. A concepção de estágio explicitada no documento é a seguinte:

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

Ora, compreendendo o estágio com o ato educativo, isso implicaria numa organização didática, com vistas ao planejamento, desenvolvimento, avaliação e os resultados alcançados nele. Esse papel didático caberia à instituição formadora e à instituição concedente definirem em seu projeto pedagógico de curso. O estágio poderia ocorrer em duas formas: a obrigatória e não obrigatória. Esse ato deveria, assim, ser supervisionado por um professor orientador da instituição formadora e por um supervisor da concedente (ANDRADE; RESENDE, 2010).

De acordo com Andrade e Resende (2010), essa lei trouxe avanços, tanto no entendimento do papel do estágio na formação do profissional quanto na definição das partes envolvidas. Sobretudo, porque antes o estágio era compreendido como lugar de treinamento prática e, agora, como ato educativo, devendo ser previsto no projeto pedagógico de curso. Além disso, na lei, no art. 1º § 2º, “[...] “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho [...]” (BRASIL, 2008, s./p.).



Houve nova reformulação para os cursos de formação em de professores da educação básica, por meio do Parecer do CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015c), o qual reforçou as concepções de PCC e ECS já definidas anteriormente, bem como manteve a carga horária já estipulada em cada um desses componentes curriculares. Seguido desse parecer foi aprovada a Resolução do CNE/CP de nº 2, de 01 de julho de 2015, que definiu 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 referido normativo manteve as decisões tomadas pelo parecer anterior a sua promulgação (BRASIL, 2015b)

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 encontrou resistência por parte de diversas instituições de interesses privatistas. Elaborada e aprovada em um contexto que se travava de uma luta contra o golpe de estado que surgia na democracia brasileira, a implementação desse normativo foi prorrogada por cerca de quatro anos seguidos. Conjuntamente a esse momento, foi implementada a Reforma do Ensino Médio, bem como aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2019 foi elaborado um novo projeto de formação de professores, desencadeado pelo Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro do mesmo ano (BRASIL, 2019a), e homologação da Resolução do CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Há a seguinte concepção de prática e estágio:

[...] **centralidade da prática por meio de estágios** que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula [...]. [...] Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores **privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’**. [...] A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a **tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional**. (BRASIL, 2019a, p. 36, grifo nosso).

Notamos, nas palavras em destaque, conceitos e concepções que foram estudados e analisados desde os itens anteriores deste capítulo. Há, explicitamente, a volta de um modelo de formação baseado na racionalidade técnica e prática. Primeiro porque a prática e o estágio parecem estar voltando a ter o mesmo significado. Segundo devido à priorização entre o fazer e saber fazer, e por fim, à supervalorização da prática e das competências relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, a Resolução do CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b) não será objeto de análise, porquanto os Cursos de Pedagogia e seus componentes curriculares ainda estão regulados pela Resolução do CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) e pelas DCNP. Neste sentido, abordamos, no próximo item, os aspectos teóricos da Educação Não Escolar como saber disciplinar na formação de professores, em especial na formação dos/as pedagogos/as.

### **3.3 Aspectos teóricos da Educação Não Escolar**

À guisa de introdução, neste item discutimos a respeito de aspectos teóricos que envolvem o reconhecimento dos processos educativos que ocorrem para além da escola pública. As discussões aqui empreendidas não pretendem estabelecer oposição entre uma forma ou outra, ou seja, opor educação escolar a educação não escolar, uma vez que ambas podem estabelecer diálogos. Neste sentido, cabe retomarmos a tradicional máxima difundida no meio acadêmico:

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, 2013, p. 19).

Neste sentido, a expressão acima é complementada pela de Severo (2019) quando este afirma que, embora a escola seja o modelo predominante de formação humana na sociedade atual, ela não pode ser tida como a única destinada a esse objetivo, tendo em vista que existem outras possibilidades de ensinar e aprender que se situam nas dinâmicas sociais contemporâneas e se caracterizam como experiências formativas que ocorrem nos diversos tempos e espaços.

Posto isso, são identificáveis processos educativos que ocorrem em diversos setores da sociedade, os quais envolvem inúmeras atividades que se “misturam” com a vida cotidiana, portanto, nessa perspectiva, compreendemos que há “educações”. Desse modo, Libâneo (2001a) propôs a seguinte compreensão para a educação:

[...] educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2001a, p. 7).

Tal raciocínio induz considerar que a educação é um processo contínuo de formação do indivíduo, sendo capaz de modificar toda sua vivência e o modo de se relacionar em sociedade. Para tanto, educação se caracteriza como uma prática humana e social que transforma “os seres humanos em seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração a nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001a, p. 7), ou seja, a educação torna-se, assim, um processo de humanização do indivíduo.

Nesse sentido, Libâneo (2001a) afirma que o poder pedagógico vem se acentuando por meio de vários agentes educativos formais e não-formais. Há diversas práticas pedagógicas que estão permeadas de intencionalidades, como os meios de comunicação, os movimentos sociais, os outros grupos humanos organizados em instituições não-escolares, além das intervenções pedagógicas na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como os livros didáticos e paradidáticos dentre outros.

Outros locais seriam nas esferas dos serviços públicos dos entes federados, em que há disseminação de práticas pedagógicas de assistência sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. Essa ampliação de espaços educativos relaciona-se com a internalização do capitalismo internacional, em que se busca constantemente estabelecer vínculos com a educação e a economia, por isso tais questões são postas na atualidade como desafios para a Pedagogia e seu profissional, o pedagogo (LIBÂNEO, 2010).

Outra acepção apresentada refere-se à de Gadotti (2012), para quem a educação é formada por muitas correntes, tendências, vertentes e concepções, que também estão embasadas em culturas e filosofias diversas, por isso, há muitas concepções de educação e práticas pedagógicas, tais como: a educação popular, a educação comunitária e a educação social.

Nesse sentido, o autor afirma que as educações populares, comunitárias e sociais entendem a educação em sua totalidade. Conquanto, estas educações estão permeadas por interesses e forças políticas, por isso, elas tendem a serem críticas (denominamos essas educações de pedagogias críticas), se enquadrando num campo pedagógico popular e democrático (GADOTTI, 2012). O autor sinaliza que, embora elas se encontrem no mesmo campo, pode incorrer de seus agentes quererem sobrepor-las umas às outras, porém,

[...] não se trata de uma dessas educações tentar tutelar outra, pois não teria sentido, não só porque cada uma tem sua própria história, mas porque, partindo de uma visão emancipadora, cada uma, no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa. [...] uma assumindo mais a causa ecológica, outra a questão de gênero, os direitos humanos; ora uma se aproxima mais do estado e outra se afasta, uma se assume mais como educação formal e outra mais como educação não-formal;

[...] São educações que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena [...] na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele [...]. (GADOTTI, 2012, p. 2).

A partir dessa conceituação, observamos a existência de modelos educativos que assumem o compromisso com uma educação emancipadora e esta, por sua vez, pode admitir denotações específicas quando ao campo em que se insere, mas que, de todo modo, estes modelos educativos problematizam as concepções de Estado e de sociedade como uma arena de disputas de interesses. Complementando essa compreensão, Severo (2019) sinaliza:

A educação se expande para além da escola através de ações empreendidas por organismos que, alinhados ao oportunismo político, enxergam no campo educacional uma forma de beneficiamento privado, oferta de serviços na modalidade público não estatal, governo humano e de ajuste da educabilidade do(a) indivíduo(a) às necessidades mercadológicas, especialmente em se tratando das práticas que ocorrem em espaços corporativos e socioeducativos, nas quais a ideia de “treinamento” inspira muitos projetos de aprendizagem para o trabalho (SEVERO, 2019, p. 101).

Considerando essas compreensões a respeito dos enfoques que o fenômeno educativo pode assumir dentro da sociedade, observamos que, tradicionalmente, no contexto internacional e nacional, se consolidaram três modalidades que buscaram delimitar a compreensão da educação, refere-se a: Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI) e há teorizações de diferentes matrizes e compreensões.

A exemplo do que fora dito, encontramos em Gohn (2006) essas três conceituações. Para a autora, a EF ocorre na escola e tem conteúdo prefixado, a ENF situa-se por meio de compartilhamento de experiências em espaços coletivos e atitudes diárias, é aquela que aprendemos “no mundo da vida” e a EI ocorre por meio de compartilhamento de experiências em espaços coletivos e atitudes diárias.

Em outra concepção, Libâneo (2010) considera que a EF nos remete às instâncias e/ou instituições de formações estruturadas, escolares ou não, mas que explicitamente tem objetivos educativos intencionais e sistemáticos. Já a ENF acontece em instituições educativas, fora dos marcos institucionais, visto ainda que apresenta pouca sistematização e estruturação. Quanto à EI, esta estaria desligada de qualquer instituição estruturada e sistematizada, e, no que lhe concerne, se realizaria por influências e ações exercidas pelo meio, ambiente sociocultural e pelos os indivíduos com os quais está inserido, resultando assim, num conhecimento empírico.

As terminologias EF, ENF e EI, em especial a segunda, é problematizada por Moura e Zucchetti (2010) com base em seu real significado. Assim, numa breve conceituação apoiada

no Dicionário *Houaiss* da língua portuguesa, o termo formal tem denotação de cultismo, estreitamente marcado pela forma erudita e aporta outras significações:

[...] em nove, das 19 acepções listadas no dicionário, define-se o termo formal como algo: 1. que não deixa dúvidas; claro, explícito, preciso; 2. que é real, evidente; manifesto, irrefutável, categórico; 3. que diz respeito mais à aparência do que ao conteúdo; 4. solene, oficial, sério, protocolar; 5. adequado para ocasiões solenes; 6. que não é espontâneo; convencional, institucional; 7. que valoriza muito as regras, o ritual; cerimonioso, protocolar; 8. Derivação por extensão de sentido: solene, grave, sério; 9. feito em estabelecimento de ensino, cumprindo a sequência e os programas escolares ou acadêmicos (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 630).

As autoras afirmam que diante das significações a respeito do termo “formal”, foram conduzidas a rejeitar, de imediato, a adoção do termo “não formal”, pois “poderia justificar-se pela sua oposição à formalização da escola e suas legislações, que impõem a participação compulsória de segmentos da sociedade de acordo com faixas cronologicamente estabelecidas” (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 631).

Moura e Zuccheti (2010) fundamentam seu argumento com base na suspeita de que as práticas socioeducativas para além da escola também se caracterizam como formais na medida em que se constituíram como convencionais e institucionais. Dessa forma, apoiadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em específico em seu Art. 90 – Das Entidades de Atendimento –, afirmam ser inquestionável que há formalidade presente nas práticas e programas de proteção, especialmente porque alguns casos obrigam a intervenção do Estado, por meio de ordem judicial, que também se configura como algo que não é espontâneo, mas solene, grave e sério.

Além disso, esse artigo do ECA reitera que as entidades de caráter social, educativas ou de qualquer outra natureza, que se dedicam à proteção da infância e da juventude devem formalizar e justificar as suas ações numa rede social mais ampla, a fim de legitimar o seu projeto e sua prática pedagógica e, de certa forma, ter o “aceite” prévio de um ente reconhecido organizador da política, no âmbito dos municípios. Os Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente são um exemplo. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 631).

Compreendendo isso, as autoras evidenciam que as práticas socioeducativas possuem marcadores “institucionais” legitimados, mediante legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade e outros, sendo que a inexistência de um currículo seria o único marcador que o diferencia das práticas escolares. Sobretudo, problematizam o emprego do “não formal” para nomear experiências cujo significado se volta para definir oposição entre os sujeitos que têm acesso a educação e cultura erudita e aqueles que não tem. Ademais, essa oposição se aprofunda

por meio de termos como “menores”, “sujeitos em situação de risco social e pessoal”, pois demarcam formas “eruditas” de se referir a essas populações (MOURA; ZUCCHETTI, 2010).

Neste sentido, as autoras afirmam que embora as práticas de educação que ocorrem além da escola, ainda que tenham como responsável o estagiário ou voluntário – o educador – e não um professor, elas ainda se configuram como processos de ensino aprendizagem. Tomando essas reflexões e argumentos, defendem a superação desse debate propondo denominar todas as práticas de educação que ocorrem no campo social (além/aquém da escola) por meio da simples utilização do termo “Educação Não Escolar”. Para Moura e Zucchetti (2010), a nomeação de “escolar” e “não escolar” referenciam e demarcam a educação por aquilo que lhe é inerente: as práticas pedagógicas, eixo balizador das propostas.

Outra problematização de termos é realizada por Severo (2019). De acordo com o autor, a utilização dos termos Educação Não Escolar (ENE), Educação Não Formal (ENF) e Educação Social (ES) tornaram-se recorrentes nas últimas décadas, em face dos movimentos de “pedagogização” de processos sociais que revelam influências e possibilidades educativas, no entanto, “[...] por falta de regularidades conceituais no tratamento teórico aos objetos de conhecimento que buscam captar, essas categorias não se constituíram de modo paradigmático na literatura pedagógica” (SEVERO, 2019, p. 102).

Para o autor, tem ocorrido o contrário, pois há apropriações conceituais que deslocam e sobrepõem sentidos, bem como criam antagonismos. Posto isso, propõe que a discussão iniciada em seu estudo colabore com a definição dos lugares teóricos de cada uma destas nomenclaturas, porém, suas pistas conceituais não se esgotam em seu estudo.

Severo (2019), por seu turno, aponta que a demanda da ENF nas últimas três décadas e se sustenta numa narrativa política que valoriza saberes e experiências que perpassam os diferentes espaços e tempos, em detrimento da crise da escola. Apoiado em Coombs (1968 apud SEVERO, 2019), o autor afirma que a origem dessa categoria se dá entre os anos 60 e 70, do século XX, contexto em que a escola passou a ser alvo de críticas a partir de análises macroeducativas que sinalizavam sua insuficiência para atender às demandas da população, tendo em vistas as mudanças no cenário social e econômico.

Na esteira dessa compreensão, Severo (2019, p. 104) considera que a ENF surge da necessidade de atender a dois interesses antagônicos: “denominação e criação de um campo de intervenções socioeducativas para a difusão de elementos que construíssem um perfil de sujeito vinculado às demandas do setor produtivo” e outro seria de um campo que, dissociado da escola pelo seu discurso engessado no paradigma de formação centrado nos conteúdos, atendessem às necessidades educacionais demandadas da população para construção da emancipação. Aliado

à compreensão de Trilla, Gros, López e Martín (2011 apud SEVERO, 2019), descreve que as principais áreas de atuação da ENF são

[...] são a educação de adultos, a educação laboral e formação ocupacional, a educação para, em e no contexto do ócio, a animação sociocultural, a educação em grupos com especificidades sociais especiais, educação ambiental, cívica, sanitária, pedagogia hospitalar, educação sexual, física, artística, para a manutenção do patrimônio cultural, a educação em valores, etc. (TRILLA; GROS; LÓPEZ; MARTIN apud SEVERO, 2019, p. 107).

Já a ENE é o termo opositor à ENF, dadas as críticas apontadas antes. Portanto, a opção pela utilização do termo define uma lógica de categorização de práticas pedagógicas a partir dos tempos e espaços em que estão inseridas e não em oposição a suas formalidade e/ou intencionalidades (SEVERO, 2019).

Cabe destacar que a ENE não é sinônimo de educação não formal e informal, estas se constituem de uma conceituação descritiva que serve para setorizar o fenômeno educativo (SEVERO, 2015b). Assim, compreendemos a Educação Não Escolar

**[...] como uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola. É, portanto, mais adequada para se referir aos espaços educativos em que ocorrem processos não formais e informais**, embora em alguns casos seja possível reconhecer atividades formais que se desenvolvem fora da escola, em contextos não convencionais. Do mesmo modo, **a escola pode ser cenário de atividades educativas não formais**, como ocorre no caso das práticas de educação social em instituições escolares, as quais configuram um campo em construção pelo esforço de inserir no contexto da escola, especialmente sob a perspectiva da educação integral, atividades de caráter educativo complementar e integrativo ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico e do currículo, a exemplo de oficinas musicais, artísticas, esportivas e extensão comunitária. (SEVERO, 2015b, p. 565, grifo nosso).

Assim como a educação escolar se constitui uma categoria que abarca processos pedagógicos com ênfase na escolarização, no sentido de educação formal, a ENE compreende os processos pedagógicos que se inserem em contextos não formais e informais, portanto, contextos não escolares. O autor ainda destaca que é possível que dentro da escola ocorra atividades educativas de cunho não formal.

Em síntese, a ENE não demarca especificidade de práticas educativas quanto à grau de formalidade, elementos de organização didática, conteúdos, sujeitos ou contextos preconizados por modelos de ação, mas define um campo de experiências sociais disposto à intervenções pedagógica para além das fronteiras dos espaços e tempos escolares e das políticas que produzem a identidade social da escola. (SEVERO, 2019, p. 109).

Com relação à ES, esta tem sido promovida como categoria conceitual, por meio da circulação de bases teóricas da Pedagogia Social como horizonte pedagógico para aprendizagens sociais vinculada às intervenções de educadores/as profissionais. Trata-se de um modelo de prática que se fundamenta na práxis da Pedagogia Social, construído na/pela práxis de pedagogos/as e educadores/as sociais mediante a mobilização de recursos teórico-metodológicos que manifestam na forma de intervenções educativos-sociais específicas (SEVERO, 2019).

Portanto, à guisa de compreensão, ENE e ES se diferenciam na medida em que a primeira se caracteriza como território de práticas educativas e a segunda como modelo de práticas educativas, que inseridas no território da primeira, “se desdobram através de iniciativas que reflitam e valorizem os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que as estabelecem” (SEVERO, 2019, p. 110).

Em síntese, a ES é um modelo de práticas que se desdobram em educação de pessoas adultas, educação em contextos de atenção pedagógica especializada (socioeducação, educação prisional, promoção da saúde, etc.) e na animação sociocultural. A abordagem pedagógica que a ES desenvolve em torno das questões sociais produz um importante efeito organizador das pessoas e grupos para a auto-gestão e emancipação [...]. (SEVERO, 2019, p. 111).

Frente a esses apontamentos sobre marcos conceituais da Educação e seus modelos de práticas, cabe destacar o papel e a identidade do/a pedagogo/a no âmbito desses espaços. Para Libâneo (2010), a identidade profissional do pedagogo deve ser reconhecida a partir do campo de investigação da Pedagogia e na complexidade de atividades voltadas para o educacional e o educativo.

Em consonância com a questão investigativa, Franco (2008) afirma que o/a pedagogo/a será aquele/a profissional capaz de mediar a teoria pedagógica e práxis educativa, devendo estar comprometido/a com a construção de um projeto político voltada para a emancipação dos sujeitos da práxis. Com isto, o/a pedagogo/a deve investigar seu próprio fazer, pensando criticamente a relação teoria-prática. Sobre isso, Houssaye (2004) expressa:

Por definição, o Pedagogo não pode ser um puro e simples prático, nem puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode ser senão subsistir. [...]. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico, como tal, também não é



um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Tendo em vista tais observações, podemos afirmar que só será considerado pedagogo aquele que conseguir fazer um *plus* na e pela relação teoria-prática em educação (HOUSSAYE, 2004). É impossível ele ser demasiado prático e/ou teórico em relação ao fenômeno educativo. Portanto, sua identidade profissional se circunscreve na investigação do fenômeno educativo em sua totalidade, compreendendo as articulações entre a teoria e prática da educação.

Esse marco da definição da identidade do profissional do pedagogo como um teórico-prático da educação, em seu sentido amplo, “[...] permite conjecturar uma estrutura de saberes formativos que fortalecem a ENE como objeto de formação e trabalho pedagógico” (SEVERO, 2015a, p. 114). O autor ainda afirma que,

Com efeito, o pedagogo é um profissional que, sob o uso dos recursos teóricos, metodológicos e técnicos da Pedagogia, exerce, de maneira distinta e discriminada de outras profissões, as ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de processos educativos escolares e não escolares, se inserindo na realidade histórica que dinamiza a educação como prática social atravessada por demandas formativas contextuais, e se constituindo como agente crítico e consciente de sua função profissional implementada como práxis transformadora no contexto da sociedade contemporânea. A profissão se realiza formalmente em práticas escolares e não escolares institucionalizadas, especialmente por meio de aparelhos formais e não formais, operando a transição de processos educativos para processos pedagógicos gestados no âmbito da racionalidade da Pedagogia, em diálogo com a multiplicidade de saberes e práticas científicas e culturais, qualificando e potencializando mecanismos de formação humana. (SEVERO, 2015a, p. 113).

Depreende-se, portanto, que o Pedagogo, por meio da ação praxica, do exercício das diversas funções do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, se constitui como um sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade, capaz de atuar nos diferentes tempos e espaços da ENE. Severo (2015a) afirma que o cenário de ação pedagógica em ENE, no Brasil, e em países ibero-americanos, se dá de forma mais expressiva:

[...] a inserção de pedagogos é mais expressiva nos âmbitos da Educação Laboral ou Organizacional, também conhecida como Pedagogia Corporativa, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Laboral, Pedagogia do Trabalho, entre outras denominações, Educação Sociocomunitária, envolvendo as ações de Educação de Adultos, Animação Sociocultural e Educação Especializada em diversos aparelhos, incluindo as organizações associativas do Terceiro Setor, organizações não governamentais e os movimentos sociais, na Educação Hospitalar e em setores de análise, consultoria e ação educativa de órgãos

públicos, envolvendo, ainda, iniciativas corporativas de responsabilidade social através de projetos socioeducativos. (SEVERO, 2015a, p. 116).

A partir desse trecho apreendemos que são categorias representativas da ENE como campos de atuação do pedagogo em espaços não escolares: Educação Laboral ou Organizacional, Educação Especializada em Instituições de Saúde e Educação Sociocomunitária. Esses três grupos reúnem diversos cenários, porém, não sintetizam a totalidade de práticas e áreas em Educação Não Formal. “De todo modo, em um primeiro momento, servem como categorias que permitem organizar e explicitar algumas das características que performam processos de ENE, especialmente no contexto atual do Brasil” (SEVERO, 2015a, p. 117).

A Educação Laboral ou Organizacional, nesse sentido, conhecida no Brasil como Pedagogia Empresarial, é “vista como uma vertente que se estrutura como resultado da relação entre a prática educativa e os processos de formação para o desenvolvimento de saberes e habilidades em contextos de trabalho” (SEVERO, 2015a, p. 117). Para o autor referenciado, tal vertente também corresponde aos meios e ações educativas que sistematizam a processos de formação contínua e permanente, nutrida pelas formas de atuação profissional, expectativas, metas, valores, objetivos e finalidades das organizações.

O caráter funcional dessa vertente acaba que por sugerindo que as práticas que lhe são correspondentes estão condicionadas aos ideais de produtividade econômica e, nesse sentido, atuam como mecanismos de alienação do trabalhador por fortalecerem a sua submissão ao modo de produção capitalista. Acusa-se que tais práticas são reflexos de uma política neoliberal que valoriza o conhecimento e a cultura produzida pelo sujeito como um capital humano que determina o nível de qualidade, inovação e competitividade (SEVERO, 2015a, p. 118).

Os argumentos inscritos acima são possíveis, no entanto, a atuação/participação do Pedagogo nessa vertente possibilita a promoção de processos formativos que “[...] aliem a funcionalidade instrumental ensejada pela organização a uma perspectiva mais ampla de aprendizagem comprometida com o aprofundamento da capacidade humana de reconhecer, ativar e aperfeiçoar o modo de consciência e ação do indivíduo no [...] trabalho” (SEVERO, 2015a, p. 118).

De acordo com o autor, a Educação Laboral ou Organizacional também consiste em programas de formação em serviço, trabalho de consultoria e análise pedagógica em rotinas de seleção de Recursos Humanos (RH), ocorrendo de forma mais comum nas instituições

públicas/privadas e organizações em que o pedagogo atua como consultor, assessor, gestor, executor e/ou analista dos processos (SEVERO, 2015a).

No caso brasileiro, destaca o autor, a Educação Laboral ou Organizacional é conhecida como Pedagogia Empresarial e centraliza o trabalho do pedagogo no treinamento de RH, numa perspectiva instrumental e de socialização de conhecimentos que propiciem modificações qualitativas no modo de vida dos sujeitos, tanto individual quanto organizacional. Sua atuação o insere em equipes multidisciplinares, envolvendo psicólogos, administradores, economistas e etc.

Tal vertente tem como cenário privilegiado para o seu desenvolvimento as organizações corporativas e estabelecimentos comerciais e empresariais, embora possa ser desenvolvida em associações de trabalhadores, organismos públicos diversos, comunidades e Organizações Não-Governamentais (ONGs), se aproximando bastante do outro modelo de práticas da profissão pedagógica em ENE denominado, neste trabalho, de Educação Sociocomunitária. (SEVERO, 2015a, p. 119).

A Educação Sociocomunitária compreende a totalidade de intervenções de caráter emancipador que representa a prática educativa em contextos que desafiam a coesão social. Esses contextos são constituídos por problemáticas socioeconômicas e culturais que reclamam uma abordagem baseada no reconhecimento do dia a dia dos sujeitos, “[...] assumindo um viés crítico e reflexivo para impregnar a prática educativa de um caráter transformador e catalizador de mudanças sociais associadas ao desenvolvimento educativo das pessoas e dos grupos humanos” (SEVERO, 2015a, p. 120). “A ação do pedagogo nesses contextos consiste em organizar processos que possibilitem o aumento da consciência e participação social das pessoas através da aquisição de conhecimento, construção do saber e diálogo com a realidade histórica contemporânea” (SEVERO, 2015a, p. 120).

Desse modo, a ação do pedagogo na Educação Sociocomunitária engloba funções de assessoria, gestão e execução de projetos educativos em grupos associativos, Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições de intervenção educativa junto a

[...] pessoas e comunidades em situação de marginalidade, risco e/ou inadaptação social, em cenários de animação socioeducativa para e no tempo livre (centros infanto-juvenis, desportivos, de convivência, brinquedotecas, centros de idosos, etc.), em movimentos sociais, em instituições religiosas, em setores organizacionais para responsabilidade social de corporações, empresas e estabelecimentos comerciais e em tantos outros coletivos em que as pessoas estejam sendo organizadas para o desenvolvimento de ações que impactem no desenvolvimento social (SEVERO, 2015a, p. 120).

Para o autor, junto a esse espectro de cenários de atuação do pedagogo na Educação Sociocomunitária, somam-se o advento e a consolidação de projetos sociais circunscritos no associativismo do terceiro setor, no Brasil, que aponta a ENE, na forma de Educação Não Formal, como instrumento de desenvolvimento social. Considerando isso, a atuação do pedagogo neste âmbito da Educação Sociocomunitária, via terceiro setor, “[...] se insere nesse contexto de gestão em redes, através do qual o processo de planejamento, gestão e avaliação dos projetos se dá de modo compartilhado entre setor público, entidades e organismos de financiamento” (SEVERO, 2015a, p. 121).

Além disso, outro aspecto da Educação Sociocomunitária apontado pelo autor é a atuação do pedagogo nos movimentos sociais deve levar em conta a reflexão do projeto político que os originou, bem como traduzir esse projeto em ações educativas que propiciam o empenho crítico dos sujeitos em benefício das causas que o informam. Nesse sentido, ela “[...] pode abarcar diversos focos de problematização, como questões relacionadas ao meio ambiente, aos direitos humanos, à diversidade, ao ócio, à terceira idade, etc” (SEVERO, 2015a, p. 122). Essa vertente da ENE, para o autor tem caráter amplo e dinâmico permitindo ao pedagogo se introduzir em diversos espaços e situações que potencializem a educabilidade humana e do desenvolvimento social.

De acordo com o autor, são compreendidos como processos formativos que destinam a socialização de saberes e práticas integradas às outras de prevenção e promoção da saúde, bem como outras de desenvolvimento e gestão de ações que influenciam de maneira positiva a vida das pessoas, a ENE em Educação Especializada em Contextos de Saúde.

A permeabilidade dos processos educativos nesses contextos é sustentada por uma mudança na concepção acerca da própria saúde como prática social, processo cultural e fenômeno humano. A complexidade da saúde apresenta dimensões que envolvem a assistência às pessoas em situação de doença e a realização de práticas individuais e coletivas, institucionalizadas e não institucionalizadas, que organizem condições para que o ideal de qualidade de vida seja alcançado. Desse modo a educação se configura como instrumento para a saúde na dimensão das práticas que geram e mantêm a qualidade de vida. (SEVERO, 2015a, p. 123).

Entendemos que a prática social em saúde toma outros contornos quando é percebida a partir desses contextos, sendo que a prática educativa, transposta para prática pedagógica, servirá de instrumento para a saúde para gerar e manter a qualidade de vida dos sujeitos inseridos dessa realidade. Assim, as práticas pedagógicas especializadas desenvolvidas por pedagogos nos processos de prevenção e promoção da saúde compreendem ações intencionais

e pedagógicas que envolvem planejamento, execução e avaliação os campos não formais ocorridos em setores públicos ou privados, com a finalidade de provocar e consolidar a atitude dos sujeitos e da comunidade para ao que se refere à saúde, “[...] bem-estar biopsicossocial pela socialização de saberes, valores e atitudes que potencializem o senso de (auto)cuidado individual e coletivo” (SEVERO, 2015a, p. 123).

Segundo o autor, com regularidade tem se tornado comum que pedagogos sejam contratados para os recursos humanos de setores públicos de gestão da saúde, como secretarias estaduais e municipais que possuem repartições específicas de educação/promoção em saúde, pois a presença de um profissional especializado nas práticas educativas é um fator que otimiza obtenção e aprofundamento das ações desenvolvidas (SEVERO, 2015<sup>a</sup>).

De acordo com Severo (2015a), há uma segunda vertente de Educação Especializada em Instituições de Saúde, esta, por sua vez, compreende a intervenção dos pedagogos em processos educativos dentro de instituições hospitalares, casas de longa permanência, centros de reabilitação e cuidados psiquiátricos. Os processos destes contextos se referem a ações formais ou não formais que promovem aprendizagem em amplos sentidos.

Objetivam o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas que auxiliam na recuperação, tida como processo de restauração global do bem-estar do indivíduo, e, no caso da classe hospitalar, a reinserção de crianças e adolescentes na escola após o período de estadia no hospital e casas de recuperação. A intervenção do pedagogo também se mostra significativa para projetos de educação continuada e permanente de profissionais e trabalhadores em saúde, cuja realização se dá de forma colaborativa em equipes multidisciplinares. (SEVERO, 2015a, p. 123).

Considerando o exposto nessa afirmativa, compreendemos que a atuação do pedagogo nesses contextos envolve o desenvolvimento das habilidades sociocognitivas que contribuam para a recuperação dos sujeitos inseridos nesses ambientes, além de contribuir para a educação continuada e permanente dos profissionais e trabalhadores da saúde.

Nesse sentido, o pedagogo ainda pode exercer a função de professor do sistema escolar formal, quando se refere à classe hospitalar, e ainda pode atuar como profissional não escolar se utilizando de metodologias “[...] alternativas que mobilizam recursos lúdicos, criativos e diversas linguagens artísticas para que, com um atendimento humanizado, promovam ações formativas dinâmicas que se adequam às especificidades e limitações desse tipo de contexto” (SEVERO, 2015a, p. 124).

A classe hospitalar, salientamos, é um contexto estabelecido por via oficial, mediante as políticas educacionais brasileiras, e possui normativa própria, embora sua prática não seja

usual. No caso brasileiro, denominou-se esse campo de Pedagogia Hospitalar, que consiste em uma “[...] área de atendimento educacional especializado à criança e ao adolescente hospitalizado ou em centros de reabilitação, na perspectiva de estabelecer um elo entre o desenvolvimento escolar e a situação de internação” (SEVERO, 2015a, p. 124).

O atendimento a crianças em ambientes hospitalares é previsto no Artigo 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando define “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação em saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1990, s.p.). Severo (2015a) entende que tais normativos contribuem para a inserção do pedagogo em contextos hospitalares que se valem de processos educativos especializados.

A Pedagogia Hospitalar visa estabelecer parâmetros para o pensar e o agir educativos especiais num cenário em que o sujeito que se encontra fragilizado e fora de seu contexto habitual possa se adaptar e dar continuidade ao seu processo de escolarização, mas não se concentra apenas na transmissão de conteúdos curriculares, pois visa promover aprendizagens junto a esses sujeitos por meio do brincar, em brinquedotecas ou ludotecas, e outras técnicas que ativam a criatividade, a imaginação e favorecem o seu bem-estar (SEVERO, 2015a, p. 124).

Outro cenário emergente, no contexto brasileiro, refere-se ao da Pedagogia Jurídica. As ações nele estabelecidas possibilitam a definição de saberes e habilidades educativas especiais que visam a melhoria dos sujeitos que se encontram nesses contextos e estão fragilizados e fora do habitual. Os processos educativos desses espaços não centralizam as ações nos saberes curriculares, mas também em propiciar aprendizagens junto aos sujeitos, por meio do “[...] brincar, em brinquedotecas ou ludotecas, e outras técnicas que ativam a criatividade, a imaginação e favorecem o seu bem-estar” (SEVERO, 2015a, p. 124).

Na sequência, mapeamos nos normativos para formação de professores, o espaço e a consolidação da Educação Não Escolar como um saber disciplinar que integra a formação de pedagogos/as.

### **3.4 Aspectos normativos da Educação Não Escolar**

De acordo com Zoppei (2015), a temática sobre a Educação Não Escolar (ENE) não tinha sido identificada em nenhum normativo até a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Por sua vez, o Art. 1º desta Lei entende que os processos formativos também ocorrem em outros espaços que não sejam a escola, sendo eles o seio familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, porém em seu parágrafo (BRASIL, 1996).

A compreensão dada pelo normativo auxilia na ampliação dos diversos espaços de educação que podem ocorrer de diferentes maneiras de educar. Desse modo, compreendemos que o reconhecimento desses espaços contribuiu para que os normativos posteriores pudessem aprofundar esse tema e até mesmo inseri-los nos cursos de formação de professores, em especial, o Curso de Pedagogia, que, por excelência, como vimos, prevê os estudos dos diversos espaços e ações educativas.

Salientamos que a ENE tratada nos próximos normativos complementares, em alguns casos, não faz menção objetiva ao tema, mas algumas aproximações que nos induziram estabelecer relação com nosso tema e influenciaram a institucionalização do ECSOENE na formação dos professores, em nosso caso, o Curso de Pedagogia.

Essas inferências começaram a ser materializadas desde o Parecer do CNE/CP nº 9, aprovado em 5 de maio de 2001, que tratava a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a), em que no item 3.1.3, “Isolamento das escolas de formação”, expressa o seguinte:

Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário **integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania.** Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si. **Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social.** Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar (BRASIL, 2001a, p. 18, grifo nosso).

Na perspectiva em que se apresenta, inferimos que os legisladores do Parecer delineavam a necessidade de a escola se abrir e dialogar com os outros espaços educacionais (sem deixar claro quais seriam), pois, em nosso entender, eles também formam os sujeitos. Desse modo, o normativo indica que a esses espaços também se agregam às redes televisivas, aos meios de comunicação em massa, às tecnologias, às relações sociais, entre outros.

Se observarmos os elementos destacados veremos que, em sua maioria, influenciam a construção das opiniões dos cidadãos. Depreendemos, portanto, que a escola, ao realizar o

diálogo com esses outros espaços educativos, com a finalidade de estabelecer vínculos com a comunidade em que está inserida, auxiliaria na construção da cidadania, na aproximação e participação dos responsáveis pelos estudantes.

Posteriormente, o Parecer do CNE/CP nº 21/2001, que tratava da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no item “II – MÉRITO”, quando versa sobre a Prática de Ensino, afirmando que esta é uma prática que produz algo no âmbito do ensino, sinaliza:

A prática de ensino que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. **Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB [...]** (BRASIL, 2001b, p. 10, grifo nosso).

Os legisladores passaram a entender que poderia haver práticas de ensino realizadas em outros órgãos normativos e executivos dos sistemas, os quais, depreendemos, são as Secretarias de Educação, Secretarias de Assistência Social e outras entidades que se enquadrem como normativas ou executivas. Um outro ponto desse mesmo Parecer dá a seguinte redação:

Deve-se acrescentar que a **diversificação dos espaços educacionais**, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino. (BRASIL, 2001b, 10, grifo nosso).

Notemos que os professores são nomeados aqui de profissionais do ensino, o que nos levar a crer que não se trata meramente de uma questão de termo análogo, mas, sim, de um posicionamento em relação à formação que este profissional teria e os espaços que atuaria. Fica explícito que, além dos conhecimentos específicos da educação básica, também devem possuir uma formação que compreenda a diversificação de espaços educacionais.

Mais adiante, o Parecer do CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001d) deu nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação



de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001d), no entanto, manteve o posicionamento anterior.

Interessante destacar que em ambos – Parecer do CNE/CP nº 21/2001 e nº 28/2001 – o aspecto da realização do estágio supervisionado é considerado como capacitação em serviço e só pode ser realizado em unidades escolares, local em que os estagiários fossem supervisionados por um professor. Sendo assim obliteradas as discussões e experiências na Educação Não Escolar.

A homologação da Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASILa, 2002), não sinalizou em nenhum momento de sua redação a formação para atuar em diversos espaços educacionais, mesmo que seus respectivos pareceres o tenham feito.

Nesse ínterim, mediante as aprovações dos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e a homologação das Resolução do CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as DCNP, percebemos um profícuo enriquecimento da ENE e alargamento dos campos de atuação do licenciado em Pedagogia. O Art. 2º das DCNP define o profissional que será formado no Curso, sendo que dentre o estabelecido, é formar o egresso para exercer à docência em outras áreas em que sejam previstos os seus conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Sobretudo, estabelece no § 2º, do Art. 2º, que a formação propicia estudos voltados para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Em seguida, no parágrafo único, do Art. 3º e inciso III expressa que na formação do licenciado em Pedagogia é central a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Além disso, o parágrafo único, do Art. 4º e incisos II e III, afirma que as atividades de docência compreendem a participação na organização e gestão dos sistemas de ensino, articulando:

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, 2006b, p. 2, grifo nosso).

O normativo em questão elenca que a formação do licenciado em Pedagogia deve abranger a ENE. Essa formação é direcionada para exercer a docência, a gestão e a pesquisa, nesses diferentes espaços educativos. Tais percepções vão ficando mais nítidas quando a redação do Art. 5º dispõe:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
 [...]. IV - **trabalhar, em espaços escolares e não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...].  
 XIII - **participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes** escolares e não-escolares;  
 XIV - **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; [...] (BRASIL, 2006b, p. 2, grifo nosso).

Considerando esses destaques, compreendemos que o Curso deve proporcionar ao estudante de Pedagogia, já na formação inicial, conhecimentos relativos à atuação em espaços escolares e não escolares, ou seja, ele deve sair apto para desenvolver as atividades pedagógicas relativas aos ambientes não escolares. E para propiciar essa formação, as DCNP, no Art. 6, incisos I, II e III definem:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:  
 I - **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, **articulará**: [...];  
 b) **aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares**;  
 c) **observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares**; [...];  
 II - **um núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:  
 a) **investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras**; [...].  
 III - **um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: [...];  
 b) atividades práticas, de modo **a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional**, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;  
 (BRASIL, 2006b, p. 3-4, grifo nosso).

A partir dessa organização curricular depreendemos que o curso deverá dispor de disciplinas ou componentes curriculares, nos três núcleos compreendidos acima. Ou seja, a formação para a ENE deve perpassar toda processo formativo do licenciado em Pedagogia. O

ECSO é mencionado em dois Artigos o 7º e 8º. Com relação ao primeiro estabelece que será de 300 horas<sup>39</sup>, sendo prioritária sua realização na EIn e AIEF. Quando ao segundo, define:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...];

IV - **estágio curricular a ser realizado**, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, **em ambientes escolares e não-escolares** que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **prioritariamente**; [...];

e) na participação em atividades da **gestão de processos educativos**, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e **avaliação de atividades e projetos educativos**; [...];

(BRASIL, 2006b, p. 4-5, grifo nosso).

Considerando o lugar que a ENE ocupou nas DCNP, antes dos Art. 7º e 8º, compreendemos que ele ganha destaque na formação do licenciado. No entanto, ao dispor nos artigos supracitados, que o ECSO fosse prioritário nas duas primeiras etapas da Educação Básica, acreditamos que essa delimitação restringiria os estudantes de Pedagogia a vivenciar experiências em outros espaços educativos, pois estaria a encargo das IES preverem no PPC de Curso esse componente específico.

Posteriormente, com a revisão da Resolução do CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), se deu a construção do Parecer nº 2/2015 (BRASIL, 2015c), que previa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015c). Nesse normativo há uma série de indicativos a respeito da temática da ENE, dentre eles destacamos o item “2.3.1 Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo: a) cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar” que fixava

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, **incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares**, a produção e difusão do conhecimento

---

<sup>39</sup> Mais tarde, essa carga horária seria alterada para 400 horas, de acordo com a Resolução do CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b).

científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, **contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;** [...] (BRASIL, 2015c, p. 30, grifo nosso).

Depreendemos que o entendimento dado nessa redação a respeito da ENE é de que a formação inicial deveria prever, dentro do quantitativo mínimo estabelecido, a formação para o ensino e a gestão dos processos educativos em espaços não escolares. Além disso, a novidade que permeia esse Parecer é abertura para possibilidade de realizar estágio supervisionado nessa área, contudo, isso ficaria a critério da instituição.

A Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) também trata da temática, mas de maneira restrita. Assim, logo no início das Diretrizes, delinea:

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, **às práticas educativas formais e não formais** e à orientação para o trabalho; (BRASIL, 2015b, p. 2, grifo nosso).

Essas considerações iniciais demarcam uma concepção de currículo em que este resultaria da articulação de valores que contribuem para a socialização e construção de identidade do futuro professor, bem como propicia a construção de práticas educativas, dentre elas, as não formais. Assim, a Resolução do CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) se aplica à

Art. 3º. **A formação inicial** e a formação continuada destinam-se [...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para **funções de magistério** na educação básica em suas etapas [...] e modalidades [...] **a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação** e educação escolar [...]. [...] § 4º **Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas**, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...], e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015b, p. 03-04, grifo nosso)

A destinação dada pela Resolução é para formar professores do magistério na educação básica, contudo, pretende-se que essa formação seja fundamentada numa perspectiva ampla e contextualizada sobre a educação. Ao mesmo tempo, sinaliza para uma definição ampla do que se entende por profissional da educação, não ficando restrito somente àquele que exerce a docência apenas, mas, também, as outras atividades pedagógicas. Por sua vez, essa concepção abrangente fundamenta no que está posto no Art. 3º, § 1º:

Art. 3º. [...]. § 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (BRASIL, 2015b, p. 3-4).

Essa compreensão de educação é a mesma expressa no Art. 1º da Lei nº 9.394/1996, acrescentando somente a extensão como parte do processo formativo. Ademais, a Resolução traz em seu bojo outras questões que se relacionam com a temática da ENE, tais como, identificar problemas socioculturais relativos à exclusão social, étnico-raciais, de gênero, classes sociais, questões religiosas dentre outras (BRASIL, 2015b).

Com o advento da Resolução nº 2/2019, notamos que não tem nenhuma menção a respeito dos elementos destacados até o momento (ENE). O que as Diretrizes enfatizam é a formação centrada em espaços de aprendizagem, aspecto presente no capítulo VII, no item “Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão”, em que há uma retomada da formação dos especialistas em “Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica [...] ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico” (BRASIL, 2019b, p. 10-11, grifo nosso).

As compreensões a que chegamos, a partir da leitura dos normativos, sinalizam para atuação do licenciado em Pedagogia em outros espaços escolares, sem, contudo, definir, explicitamente, quais seriam estes espaços. Consideramos, sobretudo, que há um retrocesso advindo pela homologação da Resolução do CNE/CP nº 2/2019, pois esta sequer faz menção às possibilidades de professores atuarem em outros espaços, como o fez a Resolução do CNE/CP nº 2/2015.

Na seção seguinte, centralizamos as discussões a respeito de como as Licenciaturas em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul organizam a oferta da Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar, mediante as análises dos normativos institucionais como o Projeto Pedagógico de Curso e os Regulamentos de Estágio e Prática Pedagógica.

#### **4 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS) PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS NORMATIVOS INSTITUCIONAIS DA UFMS**

Analisamos, neste item, os aspectos que envolvem a Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar, a partir dos normativos institucionais das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS. O *corpus* documental incluiu os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, o Regulamento (Geral) de Estágio dos Cursos de Graduação, presenciais, os Regulamentos dos Estágios Obrigatórios das Licenciaturas em Pedagogia e o Regulamento de Práticas Pedagógicas do Curso de Pedagogia do CPAN.

De modo geral, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFMS estão divididos em seções que comportam identificação, fundamentação legal, contextualização, necessidade social do curso, concepção do curso – que engloba dimensões formativas, perfil do egresso e objetivos do curso entre outros –, organização acadêmica do curso, currículo – que engloba os componentes curriculares/disciplinares e ementário –, políticas de formação, sistemas de avaliação, atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação – incluindo a extensão, estágio, prática de ensino entre outras –, plano de infraestrutura, de incorporação de avanços tecnológicos, considerações finais e referências bibliográficas. Há alguns casos de estarem anexos os regulamentos de estágio obrigatório e não obrigatório, regulamento de trabalho de conclusão de curso e regulamentos de atividades complementares.

O Regulamento (Geral) do Estágio para acadêmicos dos Cursos de Graduação presenciais é constituído por seções que abrangem: a) a natureza do estágio e objeto – que engloba as definições e relações de estágio; b) das condições do desenvolvimento do estágio – que inclui os campos de estágio e UFMS, os instrumentos jurídicos; c) a realização do estágio – que engloba os procedimentos iniciais, avaliação e relatórios; d) a organização – que engloba as competências e obrigações, a orientação e supervisão, os regulamentos dos estágios; e) as disposições gerais e transitórias.

Já os Regulamentos dos Estágios Obrigatórios das Licenciaturas em Pedagogia, têm conteúdo diverso e singular. Geralmente, são compostas por seções que tratam sobre a natureza e objetivo de estágio, suas finalidades, formas de organização, realização e avaliação, direitos e deveres dos envolvidos e as disposições finais, há alguns casos em que estão anexas as atividades previstas a serem realizadas – como é o caso do Campus de Aquidauana (CPAQ).

Por sua vez, o Regulamento de Práticas Pedagógicas do Curso de Pedagogia do CPAN é formado por seções que tratam sobre a natureza, finalidade e objetivo das práticas, bem como

os locais de realização, carga horária, procedimentos a serem adotados, formas de organização, de acompanhamento, de avaliação, das atribuições dos envolvidos e as disposições finais.

Desse modo, apresentamos, primeiramente, a contextualização dos *loci*. Em seguida, a análise documental dos seguintes itens: a) Concepção de Pedagogia, Perfis dos Egressos, os Objetivos do Curso; b) Estágio, Prática e Pesquisa em Educação Não Escolar nos Projetos Pedagógicos de Curso; a) ECSOENE e PPENE, suas definições nos Regulamentos de Estágio e nos Regulamentos de Práticas Pedagógicas das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS.

#### 4.1 Contextualização dos *loci* da Pesquisa

A sede da UFMS está localizada na capital do Estado, Campo Grande (Figura 01), que, por sua vez, situava-se, até 2017, na Mesorregião Centro-Norte de MS e Microrregião de Campo Grande/MS. Atualmente, localiza-se nas Região Geográfica Intermediária (Figura 02) e Imediata de Campo Grande (Figura 3) do Mato Grosso do Sul (IBGE, 2017)<sup>40</sup>.

Figura 1 – Localização da Capital, Campo Grande

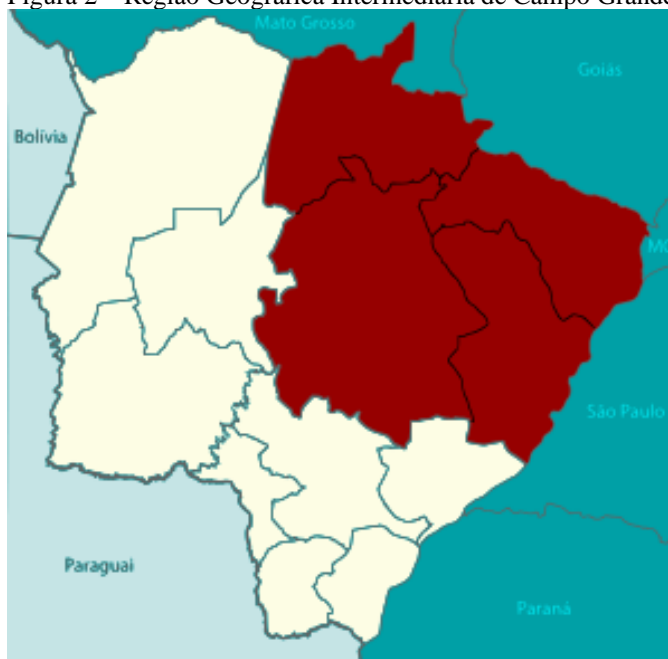


Fonte: Marcos Elias de Oliveira Júnior, 2018<sup>41</sup>

<sup>40</sup> As informações apresentadas se baseiam na nova divisão regional do Brasil elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, para consultar: <https://www.encurtador.com.br/npuEK>.

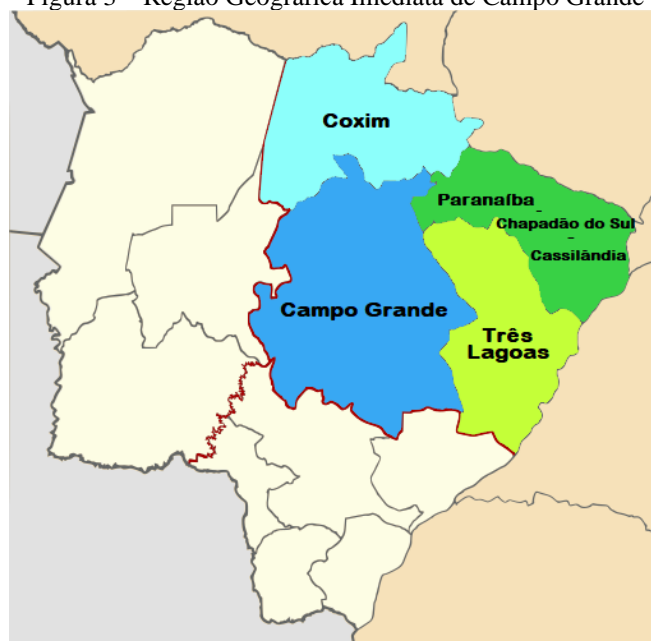
<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/rO479>. Acesso em: 27 fev. 2022.

Figura 2 – Região Geográfica Intermediária de Campo Grande



Fonte: Alice Hunter (2018)

Figura 3 – Região Geográfica Imediata de Campo Grande



Fonte: Elaboração própria do autor (2021)

Antes da divisão territorial de Mato Grosso (MT), em 1962, a Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT) teve sua origem com a criação das Faculdades de Odontologia e Farmácia na cidade de Campo Grande, embrião do Ensino Superior público no sul do Estado. No entanto, em 26 de julho de 1966, mediante a Lei Estadual nº 2.260, ambos os cursos foram absorvidos pelo Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), sendo reformulados instituiu departamentos e criou o primeiro Curso de Medicina (UFMS, 2018a).



Decorrente da divisão do Estado de MT, em 1977, e da Lei Federal nº 6.674, de 05 de julho de 1979, a UEMT foi federalizada e passou a ser UFMS, enquanto o Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis-MT, passou a integrar a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Atualmente, a UFMS mantém, na Cidade Universitária, em Campo Grande, a Escola de Administração e Negócios (Esan), a Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), a Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (Facfan), a Faculdade de Ciências Humanas (Fach), a Faculdade de Computação (Facom), **a Faculdade de Educação (Faed)**, a Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (Faeng), a Faculdade de Medicina (Famed), a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (Famez), a Faculdade de Odontologia (Faodo), a Faculdade de Direito (Fadir), o Instituto de Biociências (Inbio), o Instituto de Física (Infi), o Instituto Integrado de Saúde (Inisa), o Instituto de Matemática (Inma) e o Instituto de Química (Inqui) (UFMS, 2018a, grifo nosso).

Cabe destacar que também mantém outras nove Unidades de Administração Setorial (Campus) nas cidades de **Aquidauana** (CPAQ), Bonito (CPBO), Chapadão do Sul (CPCS), **Corumbá** (CPAN), Coxim (CPCX), **Naviraí** (CPNV), Nova Andradina (CPNA), Paranaíba (CPAR), **Ponta Porã** (CPPP) e **Três Lagoas** (CPTL), com a finalidade de poder atender as principais regiões de desenvolvimento do Estado (UFMS, 2018a, grifo nosso).

Enfatizamos que as unidades universitárias em negrito são lócus da pesquisa e, portanto, descrevemos abaixo a história de criação de sua Faculdade de Educação e respectivos Campus.

A Faed foi criada em 2017, pela Resolução do Conselho Universitário (Coun), nº 18 de 21 de março de 2017. Atualmente, oferece os seguintes cursos de graduação: Educação Física (presencial e a distância), Educação do Campo e Pedagogia (presencial e a distância), além de ofertar um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) *Strictu sensu* em nível de Mestrado e Doutorado. Seu Curso de Pedagogia se originou pela solicitação, via Ofício nº 6071/1030/SE/MS/1980, da Secretaria Estadual de Educação, para suprir a demanda de cursos superiores na área pedagógica, em período noturno (UFMS, 2018a).

Quanto ao CPAN (anterior Instituto Superior de Pedagogia) e seu Curso de Pedagogia, ambos foram criados pelo Decreto nº 402, de 13 de novembro de 1967. Atualmente, está composto por 13 cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Geografia, História, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação. Além de dois Cursos de Pós-Graduação *Strictu sensu*: Mestrado em Estudos Fronteiriços e Mestrado em Educação (UFMS, 2018i).

Já o CPTL (antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras) surgiu pelo mesmo Decreto do CPAN e seu Curso de Pedagogia, em 1970. Atualmente, o campus possui duas Unidades. Na Unidade I são oferecidos os cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, e Letras/Português, bem como Cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Letras e o Mestrado Profissional em Letras. Na Unidade II são oferecidos os cursos de licenciaturas em Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática e os cursos de bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Direito (Integral e Noturno), Enfermagem, Engenharia de Produção, Geografia, Sistemas de Informação e Medicina, além de Mestrado Acadêmico em Geografia e o Mestrado Profissional em Matemática (UFMS, 2018j).

Por seu turno, o CPAQ (antigo Centro Pedagógico) foi criado pelo Decreto nº 1.146, de 13 de agosto de 1970, e seu Curso de Pedagogia, em 1995. Atualmente, funciona com cursos de graduação em Administração, Turismo, Geografia – que são bacharelados – e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Letras Português/Literatura, Intercultural Indígena, Matemática e Pedagogia, bem como de Pós-graduação, sendo uma Especialização *Latu sensu* em Gestão de Organizações Públicas e Privadas e dois cursos de Mestrado Acadêmico, um em Geografia – área de concentração em Análise Socioambiental dos Domínios Cerrado e Pantanal – e outro em Estudos Culturais (UFMS, 2018j).

Quanto ao CPNV e seu Curso de Pedagogia, ambos foram criados pela Resolução Coun nº 65, de 28 de agosto de 2008, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Atualmente, conta com cursos de Graduação em Administração, Arquitetura e Urbanismo – ambos bacharelados –, as Licenciaturas em Ciências Sociais e Pedagogia, bem como uma Especialização *Latu sensu* MBA em Gestão de Negócios e um Especialização *Latu sensu* em Ensino de Sociologia (UFMS, 2018d).

O CPPP foi criado pela Resolução do Coun nº 88, de 28 de outubro de 2008, também decorrente do REUNI. Seu Curso de Pedagogia foi pensado em 2010 e implantado em 2014. Atualmente, além do Curso em questão, conta com uma Licenciatura em Matemática e dois Bacharelados – Ciências da Computação e Sistemas de Informação (UFMS, 2018g).

Dada essa contextualização, partimos para os objetos de análise deste subitem – a concepção de curso de pedagogia, perfil dos egressos, objetivos do curso. Analisamos 6 (seis) Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) quanto às bases conceituais que fundamentam a proposta e organização do curso de Pedagogia e apresentamos os resultados na sequência.

## 4.2 A Pedagogia, Perfil do Egresso e Objetivos nos Projetos Pedagógicos de Curso

As fundamentações teóricas se exprimem na seção Concepção de Curso – parte integrante dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) – e seu conteúdo textual, geralmente, se refere à conceituação de educação, escola, sociedade, universidade, professor/educador, aluno/discente, pedagogo e gestor. Em apenas um projeto – CPNV – são evidenciadas duas tendências pedagógicas, a sociointeracionista e a histórico-crítica, que fundamentam a concepção do currículo. Não há nenhuma conceituação epistemológica de Pedagogia nos PPCs. Quanto a isso, em pesquisa anterior, Severo (2012), sobre os significados de Pedagogia nos discursos curriculares e dos sujeitos, aponta que os

[...] elementos ausentes do discurso são objeto de uma crítica que pretende evidenciar que a presença/ausência de determinados elementos se justifica pela adoção de matrizes de significação que adquirem lugar e relevância no texto em virtude de opções teóricas, metodológicas, políticas e institucionais dos sujeitos que o assina. (SEVERO, 2012, p. 102).

Assim, depreendemos que a ausência de uma conceituação epistemológica sobre a Pedagogia pode estar relacionada a fatores de ordem teórica, metodológica, política e institucionais. Neste caso, como apresentamos antes, lembramos que diversas críticas foram feitas às DCNP, incluindo questões conceituais, teóricas, metodológicas e políticas.

A críticas apontam que as DCNP resultaram numa epistemologia prática, resultante de um embate político consensuado entre as entidades sociais e científicas do campo educacional com os MEC, CNE e OMs, o que acabou por descaracterizar a Ciência Pedagógica, o Curso de Pedagogia e seus profissionais, transformando-o em um campo de saberes-fazeres praticistas focados na instrumentalização do conhecimento para a docência.

O documento nacional que orienta o curso não se preocupou em discriminar as diferentes matrizes conceituais que delineiam as análises sobre a Pedagogia, ou seja, “a Pedagogia como área do conhecimento; a Pedagogia como curso de formação e a Pedagogia como prática social” (FRANCO, 2008, p. 145); este último entendido como campo de atuação profissional.

De acordo com Franco (2008), essas três abordagens deveriam caminhar de forma articulada, de maneira fecunda e recíproca, em que a práxis nutrisse a construção de saberes pedagógicos que sistematizassem conhecimentos para dialogar com as teorias da educação, mas não foi esse o resultado alcançado na elaboração das DCNP. Portanto, no normativo nacional

do referido curso, a Pedagogia não foi tomada como campo científico, dificultando a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo.

Em decorrência disso, podia-se esperar que os PPCs de diversas instituições que ofertam o Curso de Pedagogia refletiriam essas imprecisões e desarticulações, no âmbito das microimplementações<sup>42</sup> de cada instituição de ensino e que, como evidenciado pela análise dos PPCs das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS, há falta de especificidade quanto às três dimensões citadas anteriormente. Notamos, entretanto, que os PPCs analisados estão colonizados por disciplinas referentes às Ciências da Educação – filosofia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação etc.

Em relação aos perfis e objetivos do Curso, evidenciamos que eles são distintos e diversos entre si, por isso, na sequência, passamos a descrevê-los e no final elaboramos uma análise geral a respeito desses elementos.

O PPC do Curso de Pedagogia da Faed afirma que o perfil do egresso do curso terá como base de sua identidade a docência, o profissionalismo, a ética e a estética. Quanto aos objetivos gerais e específicos do Curso, o profissional que pretende formar é: a) professor, das duas primeiras etapas da educação básica; b) gestor da educação básica; c) pedagogo, para funções do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares; d) professor-pesquisador (UFMS, 2018a).

No caso do PPC de Pedagogia do CPAN, a definição do perfil do egresso é de que sua formação será para a prática pedagógica em instituições escolares de ensino, podendo atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Direcionando a análise para o objetivo geral do referido curso, notamos a mesma afirmativa de formar um profissional capaz de realizar atividades do processo ensino-aprendizagem, para exercer a docência e as funções do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Em seus objetivos específicos definem que será formado: a) professor-pesquisador; b) professor que atue com alunos com deficiência; c) educador que atue em espaços não escolares; d) Gestor; (UFMS, 2018i).

Quanto ao perfil de egresso delineado no PPC de Pedagogia do CPAQ, aventamos que toma a docência como base da formação e identidade profissional do futuro licenciado. Desse modo, afirma que se pretende formar um pesquisador crítico-reflexivo habilitado para exercer

---

<sup>42</sup> Embora não seja nossa intenção aprofundar o debate da microimplementação das políticas, entendemos ser necessário conceituar para o leitor seu significado. Compreende-se a microimplementação como o momento em que as organizações desenham e materializam suas próprias políticas internas, que são orientadas por políticas superiores (BERMAN, 1993). Neste contexto, a DCNP é compreendida como política superior e os PPCs como políticas internas.

o ensino, a pesquisa, a organização e gestão de projetos educacionais e a produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação (UFMS, 2017b).

Em suma, o curso firma que pretende formar professores das duas primeiras etapas da educação básica e do ensino médio, modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos seus conhecimentos pedagógicos. Também pretendem formar profissionais que participam da organização e gestão e que produzam e difundam conhecimentos científicos-tecnológicos no campo educacional, sempre em espaços escolares e não escolares (UFMS, 2017b).

No que se refere ao PPC de Pedagogia do CPNV, elegem a docência como base da formação e identidade profissional do futuro licenciado, habilitando-o para atuar no ensino, no planejamento, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em espaços escolares e não escolares. Em seu objetivo geral define que pretende formar profissionais para realizar atividades de ensino-aprendizagem, na docência da EIn e AIEF, Educação Profissional e em funções do trabalho de Pedagogo em espaços escolares e não escolares. Quanto aos objetivos específicos, são os de formar: a) professor-pesquisador; b) professor para atuar nas áreas de diversidade e alunos com deficiência; c) educadores para atuar em espaços escolares e não escolares; d) Gestor (UFMS, 2018d).

O PPC de Pedagogia do CPPP prevê o perfil de um profissional que tenha consistente formação teórica para que possa: atuar com ética e comprometimento nos processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de administração de instituições educacionais, escolares e não escolares; reunir conhecimentos do campo teórico investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; utilizar as TICs em seu trabalho docente; utilizar os conhecimentos adquiridos por meio de prática reflexiva, teórico-prática, sobre a educação, ensino, aprendizagem e conhecimento científico tecnológico para planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas e projetos de gestão e de docência, daquelas próprias do setor da educação e de experiências educativas não escolares; respeitar a diversidade e diferenças, aplicando conhecimentos adquiridos no curso com sujeitos de diversos grupos sociais, culturais e com sujeitos com deficiência (UFMS, 2018g).

Assim, em seus objetivos, afirma-se que pretendem formar profissionais para realizar atividades de ensino-aprendizagem, na docência e nas funções de trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, bem como professor das duas primeiras etapas da educação básica, professor de alunos com deficiência, professor para atuar em escolas de fronteira, educador para atuar em espaços não escolares, gestor e organizador dos sistemas de ensino e

pesquisador da realidade educacional e os diversos problemas e potencialidades que a permeiam (UFMS, 2018g).

O projeto do Curso de Pedagogia do CPTL define que o perfil do egresso que se pretende formar é de um profissional preocupado e comprometido com suas responsabilidades sociais e na busca da democratização do acesso às informações de modo qualificado, com a finalidade e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Sobretudo, que seja um profissional assíduo nas disciplinas do currículo, em grupos de estudos e pesquisas, em projetos de extensão e ensino e em eventos científicos. Em seus objetivos, define-se que, prioritariamente, formará professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, depois especialistas/gestores (diretores, coordenadores etc) e pedagogo para atuar em outros espaços (UFMS, 2018j).

Posto isso, é possível identificar que três PPCs – FAED, CPAQ e CPNV – expressam de maneira direta que a docência será base da identidade e perfil do/a pedagogo/a. Enquanto, as demais não exprimem isso de forma objetiva, mas é possível inferir, a partir da descrição do perfil e dos objetivos, que a docência está na base dessa formação.

Com relação aos objetivos dos PPCs, identificamos os profissionais que pretendem se formar nos respectivos Cursos, e todos, sem exceção, querem se formar o professor, o gestor e o pesquisador, sendo possível ver inserido timidamente a questão de se formar o(a) pedagogo(a)/educador(a) para atuar em Educação Não Escolar. Observa-se que, entre o único a descrever como prioridade a formação de professores, para EIn e AIEF é o CPTL.

Na sequência, discorreremos acerca dos conteúdos relativos à ENE e aos Estágios, Práticas Pedagógicas, mediante o *corpus* documental apresentando, no início desta seção, os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, o Regulamento (Geral) de Estágio dos Cursos de Graduação, presenciais, os Regulamentos dos Estágios Obrigatórios das Licenciaturas em Pedagogia e do Regulamento de Práticas Pedagógicas.

### **4.3 A Formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS: Estágio e Prática**

Foi contabilizado o total de 530 componentes curriculares/disciplinas diferentes nos 6 (seis) Projetos Pedagógicos de Curso analisados, totalizando 20.180 horas aula de carga horária total. As disciplinas em questão são de natureza teórica, teórico-práticas, obrigatórias (e/ou eletivas) e optativas. Ambas estão inseridas nos seguintes Núcleos<sup>43</sup>: a) Núcleos de Estudos

---

<sup>43</sup> Os Núcleos observados no PPCs são normatizados pelas DCNP e pela Resolução do CNE/CP nº 2/2015, com exceção do Núcleo de Estágio, que aparece no PPC da CPAQ.

Básicos (ou de Formação Geral); b) Núcleo de Estágio; c) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; d) Núcleo de Estudos Integradores.

A seleção das disciplinas específicas deveria atender aos seguintes critérios: a) o componente curricular/disciplina possuir em sua nomenclatura alguma menção sobre os objetos ou campos da ENE; b) a ementa do componente curricular/disciplina fazer referência central aos objetos ou campos da ENE; c) quanto às não específicas, fazer alguma citação a respeito dos objetos ou campos da ENE; d) além disso, levar em consideração os cenários (vertentes) educativos em ENE que foram apresentados na seção 2 deste estudo.

Do total de disciplinas contabilizadas, identificamos 50 disciplinas<sup>44</sup> que, de maneira específica, tematizam a ENE como objeto de formação e prática pedagógica, compreendendo um percentual próximo de 9,4%. Junto a essas disciplinas específicas, mapeamos outras 26 (vinte e seis)<sup>45</sup> que, embora não focalizem a ENE, se inserem de maneira tangencial no conteúdo de suas ementas, integrando um percentual perto de 4,9% do total das disciplinas.

Nesse sentido, salientamos que nem todos os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Pedagogia dispunham de informações nas ementas, por isso, os números de componentes curriculares/disciplinas e os percentuais podem ser maiores. Elaboramos o Quadro 6 para apresentar os componentes curriculares/disciplinas que tematizam a respeito da ENE na forma de Estágio, Prática e Pesquisa.

Quadro 6 – Componentes Curriculares/Disciplinas que tematizam a ENE nas Licenciaturas em Pedagogia da UFMS (2017-2018)

UAS*	Nome da disciplina	CH**	S***	Status
FAED	Práticas de Ensino em Educação e Diversidade	68 h	8°	Eletiva
	Práticas de Ensino em Educação Especial	68 h	8°	Eletiva
	Educação em Espaços Não Escolares	68 h	NI	Optativa
CPAN	Práticas Pedagógicas e a Educação Ambiental	51 h	8°	Eletiva
	Práticas Pedagógicas e Pesquisa VI (Educação Não Escolar)	51 h	8°	Obrigatória
	Estágio em Pedagogia Social	68 h	NI	Optativa
CPTL	Pesquisa e Prática Docente em Espaços Não Escolares	68 h	3°	Obrigatória
CPAQ	Estágio Obrigatório em Educação Especial	68 h	8°	Obrigatória
	Estágio Obrigatório na Educação Profissional e Ambientes Não Escolares	68 h	8°	Obrigatória
	Práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar	51 h	NI	Optativa
CPNV	Estágio Obrigatório em Educação e Trabalho	68 h	8°	Eletiva
CPPP	Estágio Obrigatório em Espaços Não Escolares	85 h	4°	Obrigatória
<b>TOTAL</b>		782 h	–	–

Fonte: Elaborado com base no “item 7 – Currículo” dos PPCs das Licenciaturas de Pedagogia da UFMS  
\*Unidade de Administração Setorial. \*\*Carga Horária. \*\*\*Semestre. NI - Não Informado.

<sup>44</sup> APÊNDICE D.

<sup>45</sup> APÊNDICE E.

Depreendemos, a partir desse panorama, os componentes curriculares/disciplinas que tematizam a respeito da ENE sob a forma de Estágio, Prática e/ou Pesquisa. De modo geral, as disciplinas acima estão alocadas em diferentes semestres – entre 3º e 8º semestres – variando de uma instituição para outra. Deste Quadro, há apenas três disciplinas que não são obrigatórias, enquanto que as demais (9) são Obrigatórias e/ou Eletivas.

Conforme o PPC das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS, as disciplinas eletivas estão bloqueadas, em sua maioria, nos Núcleos de Aprofundamento (obrigatórios) e estes, por sua vez, nos diferentes PPCs que se desdobram em eixos escolhidos – apenas um – pelos estudantes.

Há 5 (cinco) componentes curriculares/disciplinas que tematizam a respeito da ENE na forma de Estágio, sendo 3 (três) de caráter obrigatório, 1 (uma) eletiva e 2 (duas) optativas – como é o caso dos PPCs do CPAN, CPAQ, CPNV e CPPP. Em relação àquelas no formato de Práticas são 5 (cinco), sendo 3 (três) de caráter eletivo, 1 (uma) obrigatória e 1 (uma) optativa – como é o caso dos PPCs da FAED, CPAN e CPAQ. Restam duas que assumem a forma de Pesquisa/Estudo de Caso, como é o caso da FAED e do CPTL – as disciplinas “Educação em Espaços Não Escolares” e “Pesquisa e Prática Docente em Espaços Não Escolares”.

Ao analisarmos as ementas e os referenciais teóricos destes componentes curriculares/disciplinares, notamos que, no caso dos PPCs da FAED, do CPTL e do CPNV, estes elementos destoam em alguns aspectos. Porém, quanto aos demais PPCs, em grande maioria, os elementos se encontram, conforme explicitamos na sequência.

As disciplinas da FAED – com exceção da Educação em Espaços Não Escolares – propõem visitas técnicas em instituições escolares e não escolares, porém, não especificam nada a respeito disto e seus referenciais teóricos, em maioria, tratam da Educação Escolar. Com relação à disciplina optativa de Educação em Espaços Não Escolares, sua ementa propõe estudos de caso e dos fundamentos epistemológicos da Pedagogia e dos processos educativos em espaços não escolares como “hospitais, setor produtivo, movimentos sociais, organizações populares e entidades da sociedade civil, espaços de acolhimento de idosos, espaços de proteção e de direito da criança e do adolescente. Experiências e estudo de casos” (UFMS, 2017d, s./p.).

A disciplina do CPTL propõe que seja feito um estudo teórico e de campo a respeito das práticas educativas de pedagogos em instituições ou órgãos que atuam na formação dos sujeitos, seja direta ou indiretamente. Além disso, seus referenciais teóricos, embora tratem da contribuição do pedagogo em espaços não escolares, não abordam os Campos de Atuação do Pedagogo.

A disciplina do CPNV define que será realizado planejamento, organização e execução de atividades que correlacionam Educação e Trabalho, porém, não especificam a respeito de



quais seriam estas atividades, deixando margens para diversas interpretações. Os referenciais teóricos desse componente abordam as relações entre Educação e Trabalho, no entanto, como veremos mais adiante, esta disciplina integra um Núcleo de Aprofundamento, sendo composta por uma disciplina de fundamentos a respeito de outros contextos educativos.

Em relação aos componentes curriculares/disciplinas do CPAN, depreendemos que a disciplina Práticas Pedagógicas e Educação Ambiental comporta práticas de oficinas pedagógicas em educação não escolar e seu referencial não aborda especificamente a respeito dos objetos da ENE. Por sua vez, a disciplina Práticas Pedagógicas e Pesquisa VI (Educação Não Escolar) compreende a articulação do estudo, prática e pesquisa a respeito dos Campos de Atuação do pedagogo e seus referenciais teóricos se encontram com a proposta da ementa. A optativa Estágio em Pedagogia Social destina-se para observação, análise e intervenção de processos pedagógicos não escolares e suas referências se adequam a proposição da ementa e abordam as três vertentes de trabalho do pedagogo em ENE, dadas na seção 2 deste estudo.

Sobre os componentes curriculares/disciplinares do CPAQ, depreendemos que o componente Estágio Obrigatório em Educação Especial se destina ao planejamento, observação, participação e regência em Educação Escolar e Educação Não Escolar, além da observação em empresas e/ou órgãos que empregam Pessoas com Deficiência (PcD), no entanto, seus referenciais teóricos se centram a na formação de professores que atuam na educação especial.

No tocante ao componente de Estágio Obrigatório na Educação Profissional e Ambientes Não Escolares do CPAQ, sua proposta é observar as práticas pedagógicas em educação profissional e em ambientes não escolares tais como no Sistema S (SENAC, SESC, SEBRAE, SENAI, SEST/SENAT), no IFMS, na classe hospitalar, na Brinquedoteca hospitalar, em Organizações Não Governamentais (ONGs), no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), em Abrigos, em Empresas, no Exército, na Polícia Civil/Militar, no Departamento Estadual de Trânsito (Detran), poder judiciário, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e em asilos. Embora haja essa gama de possibilidade para observar a prática pedagógica em ENE, os referenciais teóricos dados na bibliografia não abrangem todos esses campos de atuação, mas aqueles da vertente Sociocomunitária e Pedagogia Empresarial.

No que se refere à disciplina optativa Práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar, esta prevê a criação e/ou recriação de dinâmicas e aprendizagem nos Hospitais e seus referenciais teóricos estão adequados com o objeto de estudo, uma vez que centralizam o estudo e desenvolvimentos de práticas pedagógicas da vertente da Pedagogia Hospitalar.

Já o componente Estágio Obrigatório em Espaços Não Escolares do CPPP comporta a realização de práticas de observação, acompanhamento, planejamento, execução e avaliação do Estágio em ENE, sem especificar os campos de atuação. Além disso, depreendemos que o referencial teórico propõe discussões a respeito da vertente Sociocomunitária.

Compreendendo as distinções de cada um dos componentes curriculares/disciplinas apresentados, observamos os pontos que se destoam e que se encontram. Desse modo, cabe destacar outras preocupações que urgem a partir disto. Primeiro, em relação àqueles que propõem atividades em ENE, mas não especificam quais os campos em que se dariam, como é o caso de alguns componentes/disciplinas da FAED, CPTL, CPNV, CPAN e CPPP. Segundo, se dá por alguns componentes/disciplinas proporem o desenvolvimento de atividades em Educação Escolar e ENE, simultaneamente, como é caso da FAED e CPAQ. Dificilmente, um componente/disciplina conseguiria abordar em uma única disciplina dois objetos distintos como esse, afinal possuem especificidades e conhecimentos específicos.

Podemos afirmar que, em grande parte, os componentes curriculares/disciplinas que tematizam a ENE na forma de Estágio, Prática ou Pesquisa. Quanto aos referenciais teóricos, mostram-se uma literatura profusa, indefinida e pouco relacionável com o que se propõe nesses componentes. Tal problemática se aprofunda, principalmente, em relação ao Estágio e a Prática, uma vez que ambos os componentes têm a proposição de que os estudantes articulem teoria e prática, conforme Lima e Pimenta (2017). Os referenciais pouco relacionáveis sinalizam para ausência de uma literatura específica sobre o tema, como já apontara Severo (2015a):

Trata-se de construir e mobilizar parâmetros que ajudem na definição da estrutura dos estágios em ENE, pois sem o conhecimento das especificidades dos campos de atuação do pedagogo nesse âmbito e de princípios teórico-metodológicos que sustentam modos de abordagem pedagógica, as práticas de estágio podem ficar sem especificidade e terem seus propósitos comprometidos pela ausência de direcionamento específico. Ademais, sem a aplicação desses princípios o processo de avaliação do estágio também se torna limitado, haja vista a ausência de um esquema de saberes a serem contemplados como base da reflexão sobre o alcance das aprendizagens e os resultados da práxis decorrentes do contato com a realidade das práticas educativas não escolares como atitude de crítica e ação propositiva. (SEVERO, 2015a, p. 166).

Posto essa compreensão, de que a falta de especificidade pode comprometer o processo avaliativo do estágio em ENE e seu alcance de aprendizado, recordamos a concepção de que o estágio deve ser um momento em que a teoria seja instrumentalizadora da prática educativa, visando a práxis transformadora da realidade, como afirmam Lima e Pimenta (2017).

Disto isso, apresentamos outra problemática. Considerando a carga horária total dos componentes curriculares/disciplinas do Quadro do Apêndice D, temos 782 (setecentos e oitenta e duas) horas de atividades formativas em ENE, número que representa, aproximadamente, o percentual de 3,87% do total geral da carga horária – 20.180 horas – das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS. Pressupondo que as disciplinas optativas do Quadro não sejam escolhidas e/ou ofertadas pelos/aos estudantes, este percentual reduziria, aproximadamente, para 2,94%, considerando apenas as disciplinas obrigatórias.

Os percentuais sinalizam uma incógnita para os Cursos em questão, pois se considerarmos os objetivos e perfis dos egressos de formar um profissional para atuar em espaços escolares e não escolares, conforme dispõe as DCNP e os PPCs das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS, a carga horária destinada para componentes curriculares/disciplinas de Estágio e Práticas em ENE, é inexpressível. Há, pois, uma fragilidade nestes Cursos, pois não conseguiriam formar um/a profissional Pedagogo/a para atuar na Educação Não Escolar.

Na sequência, apresentamos as definições dadas ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar e as Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar, a partir dos Regulamentos de Estágio Obrigatório e dos Regulamentos de Práticas Pedagógicas Obrigatórias.

#### **4.4 O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar nos Regulamentos de Estágio das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS**

Para introduzir o/a leitor/a a respeito deste subitem, destacamos que o Regulamento (Geral) de Estágio dos Cursos de Graduação (RGECGrad), presenciais, homologado pela Resolução nº 107, de 16 de junho de 2010<sup>46</sup>, define os aspectos relativos ao Estágio para todas as Unidades Administrativas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

O RGECGrad define que compõem a organização administrativa dos Estágios a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD – antiga PREG), a Comissão de Estágio (COE) e Professor Orientador, bem como os caracteriza pelos Artigos 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47 da Seção I e as competências e atribuições de cada um de seus integrantes (UFMS, 2010).

---

<sup>46</sup> Destaca-se que este documento teve alterações realizadas por quatro vezes, sendo elas pelas: a) Resolução nº 107, de 16 de junho de 2010 – que inclui no Artigo 43 o § 6º e dá nova redação o Artigo 44 (UFMS, 2010b); b) Resolução nº 286, de 30 de novembro de 2012 – que altera a redação dos Artigos 48 e 49 (UFMS, 2012); c) Resolução nº 266, de 1º agosto de 2013 – dá nova redação ao § 3º do Artigo 21 e ao § 2º do Artigo 23, também revoga o §3º do art. 23, o §2º do art. 29 e o inciso VI do art. 46 (UFMS, 2013); d) Resolução nº 64, de 17 de fevereiro de 2017 – dá nova redação e/ou revoga e/ou acresce o: a) caput e/ou parágrafos e/ou incisos dos Artigos 16, 17, 18, 19, 21, 37, 41, 42, 43, 44, 45 e 46 (UFMS, 2017a).

Quanto à COE, esta é composta pelo Coordenador de Curso – membro nato –, por, no mínimo, três docentes (permanentes) pertencentes à Carreira do Magistério Superior, do quadro permanente da UFMS, preferencialmente em regime de dedicação exclusiva, e por representantes discentes que não excedam 1/5 (um quinto) do total integrantes docentes da COE (UFMS, 2010). Desse modo, destacamos no Quadro 7 as atribuições da COE.

Quadro 7 – Competências da Comissão de Estágio (COE) no RGECCGrad – 2010

<b>Competências da COE</b>
I - <u>elaborar o Regulamento de Estágio do curso</u> e encaminhá-lo para aprovação do Conselho de Centro/Câmpus ou Congregação;
II - <u>identificar os campos de estágios</u> e fomentar a celebração de Acordos de Cooperação;
III - verificar <i>in loco</i> as instalações da concedente, de acordo com o disposto no artigo 18 deste Regulamento;
IV - aprovar o perfil do Supervisor de Estágio indicado pela concedente, verificando a sua formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário;
V - verificar a compatibilidade entre as atividades estabelecidas no Plano de Atividades do Estagiário e a área de conhecimento desenvolvida no curso;
VI - certificar-se de que o estagiário está seguro contra acidentes pessoais;
VII - coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pertinentes aos estágios, em conjunto com os demais Professores Orientadores;
VIII - convocar, sempre que necessário, os Professores Orientadores de estágio para discutir questões relativas ao planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio, para análise de critérios, métodos e instrumentos necessários ao seu desenvolvimento;
IX - <u>distribuir os campos de estágio, grupos de estagiários e seus respectivos Professores Orientadores</u> ;
X - comunicar oficialmente à concedente, com antecedência mínima de dez dias, as datas de realização de avaliações acadêmicas, para fins de redução de carga horária do estágio, conforme estipulado no Termo de Compromisso;
XI - exigir do Professor Orientador os Relatórios Parciais e Finais de Atividades elaborados pelos acadêmicos;
XII - exigir do Professor Orientador a entrega dos Relatórios Parciais e Finais de Atividades, elaborados pelas concedentes;
XIII - arquivar os documentos referentes à realização do estágio de cada acadêmico, até que seja expedido o seu diploma;
XIV - manter à disposição da Preg (sic) documentos atualizados e organizados que comprovem a relação de estágio;
XV - encaminhar anualmente à Preg (sic) relatório geral, contendo os resultados decorrentes das atividades de estágio;
XVI - emitir certificados referentes ao estágio.
XVII - zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas para os estágios; e
XVIII - comunicar à Preg (sic) qualquer irregularidade no desenvolvimento dos estágios;

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do RGECCGrad (UFMS, 2010, s./p)

Das competências registradas acima, destacamos a I, II e IX. A primeira (I) porque expressa que a responsabilidade de elaborar o Regulamento de Estágio do Curso é da COE –

compreendemos que cada Curso de Graduação terá sua COE e Regulamento. A segunda (II) é de que a COE deverá fazer um mapeamento dos possíveis Campos de Estágio, celebrar os acordos com estes e, posteriormente, fazer a distribuição (IX) dos respectivos Campos de Estágio, grupos de estagiários e Professores Orientadores.

Nesse sentido, a COE torna-se o eixo articulador de organização administrativa e pedagógica do estágio nos Cursos de Graduação da UFMS. Além disso, nota-se que cabe a ela o mapeamento das instituições que poderão se constituir como Campos para realização dos Estágios.

Na sequência, apresentamos a composição e as competências da COE das Licenciaturas em Pedagogia do Campus de Aquidauana, Campus de Naviraí<sup>47</sup> e Campus de Ponta Porã. Conforme definido na Introdução deste estudo, estes são os Campus que ofertam ECSO em Educação Não Escolar e, por isso, foram analisados apenas esses Regulamentos.

Em relação às competências da COE, o Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana define que esta é responsável por coordenar, acompanhar e avaliar a realização do estágio, em parceria com os professores responsáveis por ele. Além disso, a COE tem as atribuições de: a) atualizar o regulamento, mediante as exigências legais vigentes; b) estabelecer contato com as instituições escolares, campos de estágio; c) acompanhar os convênios consolidados entre a Universidade e as Instituições Campos de Estágio; d) elaborar uma Ata Final, mediante a ata entregue pelos docentes envolvidos no Estágio e encaminhá-la para Secretaria Acadêmica; e) manter reuniões sempre que necessário (UFMS, 2017c).

Quanto ao Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, observamos que ele define como atribuições da COE o mesmo exposto no RGECCGrad, com exceção dos incisos III, IV, V, VI, VII, X, XII e XVI. Além disso, acrescenta ao normativo outras atribuições, como a de: a) acompanhar e avaliar atividades relacionadas ao desenvolvimento do estágio; b) coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das ações relacionadas ao estágio; c) criar fichas de acompanhamento, controle e avaliação das ações do estágio; d) disponibilizar ao CROGRAD documentações atualizadas e organizadas que atestem a realização do estágio; e) atualizar e organizar o cadastro dos Campos de Estágio Escolares e Não Escolares (UFMS, 2018f).

A respeito das atribuições da COE, o Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã delimita as mesmas colocadas no Quadro 7, com a exceção do inciso XVI. No entanto, acrescenta outras atribuições, a saber: a) atualização do regulamento de acordo com as

---

<sup>47</sup> Informa-se ao leitor/a que foi aprovado em maio/2021 um novo regulamento de estágio para a Licenciatura de Pedagogia, da UFMS/CPNV, porém, como os dados foram coletados anterior a esse período, decidiu-se manter as análises sob o Regulamento de Estágio anterior.

normativas vigentes; b) elaborar critérios e instrumentos para acompanhar as atividades do Estágio; c) proposição de um calendário para cumprimento da carga horária do Estágio; d) reunir-se sempre que necessário; e) acompanhar os convênios firmados entre a Universidade e as instituições, campo de estágio (UFMS, 2019).

Depreendemos, a partir desta contextualização, que as Instituições formadoras – CPAQ, CPNV e CPPP – em grande parte atendem ao dispositivo orientador dos cursos (o RGECGrad), uma vez que duas delas (CPNV e CPPP) buscam atender o máximo das atribuições dadas à COE, complementando o normativo com atribuições próprias de cada realidade acadêmica. Por outro lado, as atribuições da COE do CPAQ parecem não estar em concordância com o exposto no RGECGrad, uma vez que no corpo de seu texto não faz menção ao conjunto de responsabilidades definidas pelo documento norteador.

Feitas essas considerações, entendemos ser necessário apreender como o RGECGrad e os Regulamento de Estágio dos Campuses de Aquidauana, de Naviraí e de Ponta Porã definem o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) de modo geral e os sujeitos com ele envolvidos. É esta discussão que se propôs nas linhas seguintes.

O RGECGrad compreende a existências de duas modalidades de estágio – o estágio obrigatório e o estágio não obrigatório. O estágio obrigatório “[...] é aquele definido como tal no Projeto Pedagógico do Curso, cujo cumprimento da carga horária é um dos requisitos para a integralização do curso” (UFMS, 2010, s./p.), enquanto o estágio não obrigatório “[...] é aquele de natureza opcional, com a finalidade de enriquecer os conhecimentos teóricos do acadêmico (UFMS, 2010, s./p.).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é também definido pelo RGECGrad como um ato educativo supervisionado, que ocorrerá dentro do campo de atuação profissional, com vistas à preparação do acadêmico para as atividades relativas a ele, de modo que os conhecimentos técnicos, práticos e científicos dos estudantes sejam integrados, “[...] permitindo a execução dos ensinamentos teóricos e a socialização dos resultados obtidos, mediante intercâmbio acadêmico-profissional” (UFMS, 2010, s./p.).

Os Regulamentos de Estágio do Campus de Ponta Porã e do de Aquidauana apresentam a mesma concepção dada acima em relação ao ECSO, porém, acrescentam outras três. Sendo o ECSO, primeiramente, um instrumento de integração do acadêmico com a realidade educacional brasileira – em seus níveis nacionais, estaduais e municipais – mediante a análise do contexto político e econômico que mantém a estrutura de seu Curso de Graduação/Licenciatura (UFMS, 2017c; 2019).

Aliada a essa compreensão, os regulamentos mencionados acima, há a segunda concepção, a do ECSO como núcleo unificador entre conhecimentos científicos culturais, obtidos na Licenciatura, e a prática pedagógica realizada nos níveis de ensino da Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial – como é o caso do Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana – ou nos níveis de ensino da Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos, nos Espaços Não Escolares e na Educação Especial Inclusiva – como é o caso do Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã (UFMS, 2017c; 2019).

A terceira compreensão dada ao ECSO é a de que “[...] é um instrumento de iniciação à reflexão sistematizada e ao aperfeiçoamento da prática profissional, além de introduzir a prática da pesquisa na formação de professores [...]” (UFMS, 2017c, p. 31; 2019, p. 89) para a da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial – como é o caso do Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana – e para a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, nos Espaços Não Escolares e na Educação Especial Inclusiva, como forma de um constante repensar da prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – no caso do Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã (UFMS, 2017c; 2019).

Quanto ao Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, observamos que este faz uma introdução a respeito do ECSO, mediante uma contextualização do espectro de normativos nacionais que abordam a respeito dessa temática, bem como apresenta concepções teóricas do Estágio assumidas no documento.

Em tese, afirma que o ECSO é uma atividade formativa de alta complexidade e, por isso, ele seria uma oportunidade dos/as futuros/as pedagogos/as direcionarem suas carreiras, agregar conhecimentos, prover, aos estudantes, vivências no mercado de trabalho, dando pistas a respeito de seu futuro profissional e, ainda, o estudante “aprende a fazer fazendo” (UFMS, 2018f). O Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí fundamenta essa concepção a partir de dois referenciais teóricos:

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.62), o “[...] estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente com essa finalidade’.

O estágio obrigatório do curso deve estar “[...] voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir’ (KULCSAR, 2007, p. 64).

Na primeira, temos que o Estágio é uma oportunidade de constituir, construir e referenciar a identidade profissional, além de ser uma atividade que se volta para a vivência, reflexão e crítica a respeito daquele contexto, devendo ser planejado e sistematizado para essa finalidade. Em relação à segunda, o Estágio deve atender às demandas da comunidade, por meio do engajamento dos/as estagiários/as na realidade, os quais possam perceber os desafios que a carreira do magistério lhes oferece e, assim, possam refletir a respeito da profissão que irá assumir. Por fim, o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí define em seu Art. 5º, § 3º:

§ 3º O estágio obrigatório é uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades acadêmicas constantes da matriz curricular do curso e tem como finalidade propiciar ao aluno reflexão contextualizada por meio da vivência sistemática e intencional da prática educativa nos âmbitos escolares e não escolares (UFMS, 2018f, p. 75).

O enunciado acima afirma que o ECSO se constitui a partir de uma relação entre a teoria, prática e as atividades estudantis previstas na matriz curricular do curso, sendo seu fim possibilitar que os acadêmicos reflexão contextualizada, mediante ações sistematizadas e intencionais da prática educativa, seja em contextos de Educação Escolar ou Não Escolar.

Essas conceituações apresentadas a respeito do ECSO, possibilitam perceber que quando comparadas com aquela prevista pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 – vulgo Lei do Estágio – em seu Artigo 1º<sup>48</sup> nota-se que os Regulamentos explicitados acima seguem o normativo em questão, porém, também ampliam, em menor ou maior medida, as definições dadas ao ECSO nas Licenciaturas do CPAQ, CPPP e CPNV.

No que se refere aos Campos de Estágio o RGECCGrad em seu Art. 8º afirma que estes podem se constituir de “[...] entidades privadas, órgãos da administração pública, as instituições de ensino e/ou pesquisa, as próprias unidades da UFMS e os profissionais liberais de nível superior, devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional” (UFMS, 2010, s./p.) desde que demonstrem condições para “I - planejamento e execução das atividades de estágio juntamente com as partes envolvidas; II - aprimoramento dos conhecimentos teóricos; III - vivência de situações no campo profissional; e IV – avaliação” (UFMS, 2012, s./p.).

---

<sup>48</sup> “Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, s./p.).



Desse modo, no Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana, observou-se que este define como Campos de Estágio em ENE as seguintes entidades/órgãos/instituições “Sistema S: SENAC, SESC, SEBRAE, SENAI, SEST/SENAT), IFMS, classe hospitalar, Brinquedoteca hospitalar, ONG, PET, Abrigos, Empresas, Exército, Polícia Civil/Militar, Detran, poder judiciário, CRAS, asilos” (UFMS, 2017c, p. 16). Entretanto, nos Regulamentos de Estágio dos Campuses de Ponta Porã e de Naviraí estes os Campos de Estágio em ENE não aparecem tão delimitados quanto no caso do anterior, pois, em ambos constam apenas a previsão do ECSO em Espaços Não Escolares, sem sinalizar o que/quais estes seriam.

No que concerne a Orientação e ao Professor Orientador do ECSO, o RGECCGrad prevê no parágrafo único do Art. 6 que o estágio deverá ter acompanhamento efetivo de Professor Orientador e Supervisor. Desse modo, quanta à Orientação de ECSO, o normativo define

Art. 48. A orientação de estágio deverá ser realizada por Professor Orientador e compreende o acompanhamento do acadêmico no decorrer de suas atividades de estágio, de forma a permitir o melhor desempenho de ações definidas no Plano de Atividades do Estagiário (UFMS, 2010, s./p.).

O excerto em questão nos permite entender a natureza da Orientação do ECSO, que consiste em acompanhar os acadêmicos em todo o seu percurso de estágio, que seria desde seus aspectos iniciais, planejamento, desenvolvimento e finalização. Quanto Orientação do ECSO, notou-se que o RGECCGrad a delimita a partir de três possibilidades (modalidades), a saber: (1) orientação direta, de (2) orientação semidireta e (3) orientação indireta. Apesar destas o normativo explicita em seu Artigo 49:

Art. 49. [...].

I - orientação direta: o Professor Orientador está fisicamente presente e monitora contínua e pessoalmente todas as atividades desenvolvidas pelo acadêmico no campo de estágio, ao longo de todo o processo;

II - orientação semidireta: orientação e acompanhamento por meio de visitas à concedente, a fim de manter contato com o Supervisor de Estágio, além de entrevistas e reuniões periódicas com os acadêmicos; e

III - orientação indireta: acompanhamento do estágio por meio de contatos esporádicos com o estagiário e com o Supervisor de Estágio, além de meios mecânicos, fotográficos ou eletrônicos, relatórios e, sempre que possível, visitas aos campos de estágio (UFMS, 2012, p. 23, grifo nosso).

A Orientação do ECSO pode se dar de forma direta, em que o Professor Orientador acompanhará pessoalmente, no campo de Estágio, todas as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, durante todo percurso. Em relação à orientação semidireta, faria orientação e acompanhamento, mediante visitas ao campo em que se realiza o estágio, com finalidade de

estar em contato com o Supervisor de ECSO, além disso, realizaria entrevistas e reuniões periódicas com os acadêmicos. Quanto à orientação indireta, seria aquela em que o Professor Orientador faria por meio de conversas eventuais com os acadêmicos e com o Supervisor de ECSO, se utilizando de meios mecânicos – como e-mail, mensagens, fotos, vídeos, relatórios e, sempre que puder, visitas aos campos de estágio. Sobre o Professor Orientador do ECSO define

Art. 48 [...].

§ 1º O Professor Orientador de Estágio será um docente pertencente à Carreira do Magistério Superior da UFMS, respeitando-se a área de formação, a experiência profissional e as peculiaridades do campo de trabalho em que se realiza o estágio.

§ 2º Excepcionalmente, o Conselho de Unidade poderá autorizar orientação por professor substituto ou temporário, mediante justificativa do Colegiado de Curso.

§ 3º Na situação prevista no parágrafo anterior, o Conselho de Unidade deverá indicar um docente pertencente à Carreira do Magistério Superior da UFMS, para atuar como tutor corresponsável pelas atividades relacionadas à orientação de estágio (UFMS, 2012, p. 23).

Depreende-se a partir do parágrafo em destaque que o Professor Orientador do ECSO além de fazer parte do corpo docente permanente da instituição, deverá possuir formação, experiência e características do campo onde se realizará o estágio. Essa compreensão permite inferir que quando se tratar do Estágio Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (ECSENE) das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS, o Professor Orientador do ECSENE deverá possuir o mesmo perfil definido pelo normativo. Nota-se que a única condição excepcional é de que seja um docente substituto ou temporário, porém, terá um docente permanente como corresponsável.

De acordo com o RGECCGrad, o Professor Orientador do ECSO, também, possui as seguintes atribuições para sua função, conforme posto no Art. 47 e respectivos incisos:

Art. 47. São atribuições do Professor Orientador:

- I - orientar os acadêmicos na escolha da área e campo de estágio;
- II - participar de reuniões, quando convocado pela COE;
- III - orientar a elaboração de Planos de Atividades do Estagiário;
- IV - acompanhar, orientar e avaliar estagiários;
- V - visitar o local de estágio, esporadicamente, sem prévio aviso;
- VI - exigir da concedente e do estagiário, os Relatórios Parciais e Finais de Atividades;
- VII - encaminhar à COE os Relatórios Parciais e Finais de Atividades; e
- VIII - encaminhar à COE relatório circunstanciado, quando houver indício de desvirtuamento do estágio (UFMS, 2010, s./p.).

Considerando as atribuições acima, pode-se dizer que em relação a orientação aos estagiários, o Professor Orientador deverá orientá-los na escolha da área e campo de estágio, orientar a elaboração de planos de atividades, visitar o local de estágio, eventualmente, sem aviso prévio, bem como acompanhar e avaliar os estagiários.

Observando os elementos – Orientação do ECSO e suas modalidades – nos Regulamentos de Estágio – dos Campuses de Aquidauana, de Ponta Porã e de Naviraí – é possível perceber que o único a aludir a respeito da Orientação, é do Campus de Naviraí, destacando em seu Art. 13 a mesma definição dada pelo RGECCGrad em seu Art. 48, já citado acima. Quanto aos demais, não mencionam a compreensão sobre a Orientação do ECSO. No que tange as modalidades de orientação adotadas nos Regulamentos de Estágio, do Campus de Naviraí opta pela a modalidade de orientação direta, o Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã seleciona a modalidade semidireta e o Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana não delimita, especificamente, qual a modalidade será trabalhada.

Com relação ao Professor Orientador do ECSO e suas atribuições, os Regulamentos de Estágio do CPNV e CPPP, são os únicos a dedicar um item a esse respeito, ao contrário do Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana. De modo geral, nos Regulamentos de Estágio dos Campuses de Naviraí e de Ponta Porã, o perfil de docente que dará a disciplina de ECSO é o mesmo definido no § 1º, do Art. 48 do RGECCGrad, sendo que o do CPNV não define se há obrigatoriedade de que o Professor Orientador do ECSO seja efetivo do Curso de Pedagogia. Em relação ao Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana, apenas define que orientação será dada por docentes efetivos, porém, não especificam o perfil.

As atribuições dos Professores Orientadores do ECSO são as mesmas do Art. 47 do RGECCGrad, como é o caso dos Regulamentos de Estágio dos Campuses de Naviraí e de Ponta Porã, com algumas modificações e/ou acréscimos de atribuições. O Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí acrescenta duas novas atribuições: (I) relacionada à decisão de que forma serão os registros das atividades parciais e finais – podendo ocorrer na forma de relatórios, artigos etc; e (II) que os Professores Orientadores do ECSO deverão encaminhar a COE, outros documentos, a saber: o Termo de Compromisso, o Plano de Atividades, a Ficha Frequência e a Ficha Avaliativa. Além disso, em seu inciso VII, do Art. 14 não está de acordo com o inciso VI, do Art. 47 do RGECCGrad, uma vez que parece deixar de exigir das concedentes os relatórios parciais e finais (UFMS, 2018f). Quanto ao Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã, acrescento que os Professores Orientadores do ECSO devem os acadêmicos acerca do preenchimento do Termo de Compromisso do Estágio (UFMS, 2019).

Em relação à Supervisão do ECSO, o RGECCGrad define em seu Art. 50 que esta “[...]deverá ser realizada por um profissional pertencente ao quadro de pessoal da concedente e compreende o acompanhamento direto do acadêmico na prática de suas atividades no local do estágio” (UFMS, 2010, s./p.). Cumpre salientar que o RGECCGrad não explicita se na Supervisão do ECSO há modalidades, tal como ocorre na Orientação de ECSO. Desse modo, quando afirma que ao afirmar que a Supervisão do ECSO compreende o acompanhamento direto do acadêmico na prática de suas atividades, infere-se que tal como na orientação direta, o acompanhamento direto seria aquele em que o Supervisor está o tempo todo com o estagiário.

No que se refere ao Supervisor do ECSO, o Art. 6 do estabelece que ele deve realizar um acompanhamento efetivo, sendo que seu perfil deve atender o que esta posto no Parágrafo único do Art. 50

Art. 50 [...].

Parágrafo único. O Supervisor de Estágio deverá ter formação ou experiência profissional na área de conhecimento ou afim ao curso do estagiário, definida pelo Regulamento de Estágio do curso, e ser previamente aprovado pela COE (UFMS, 2010, s./p., grifo nosso).

Nesse sentido, o perfil do Supervisor do ECSO, diferente do Professor Orientador, que deve atender as três exigências, é diferente, pois, necessita apenas de algum dos critérios acima. Assim, pode-se afirmar que há maior flexibilidade quanto a seleção do Supervisor do ECSO, em relação ao perfil do Professor Orientador do ECSO.

Destaca-se um ponto que merece atenção, o RGECCGrad define as competências e atribuições de cada membro— a PROGRAD, a COE e o Professor Orientador — da organização administrativa dos estágios, como vimos no início, com exceção do Supervisor do ECSO e o Estagiário. Nesse sentido, é interessante observar que o Art. 53 define

Art. 53. Os Regulamentos de Estágio de cada curso devem ser elaborados de acordo com este Regulamento e contemplar:

I - objetivos do estágio;

II - responsabilidades e competências da COE, do Professor Orientador, do Estagiário e do Supervisor de Estágio;

III - relatórios de estágios;

IV - avaliação;

V - outros itens julgados necessários (UFMS, 2010, s./p.).

Compreende-se, portanto, que os Cursos de Graduação, por meio de sua COE, deverão elaborar o Regulamento de Estágio próprio, seguindo o normativo geral e contemplar alguns pontos essenciais, dentre eles as responsabilidades e competências de seus integrantes —

membros da COE, Professor Orientador do ECSO, Supervisor do ECSO e Estagiário. Portanto, entende-se que o RGECCGrad transfere para a COE de cada curso a tarefa de definir as responsabilidades e competências dos Supervisores do ECSO e do Estagiário sem, contudo, dar subsídios ou orientações gerais sobre os papéis em questão.

Considerando isso, ao analisarmos os Regulamentos do ECSO das Licenciaturas em Pedagogia, observamos algumas características em relação ao que se apontou acima, ou seja, a compreensão da Supervisão e das atribuições do Supervisor do ECSO nos Regulamentos de Estágio dos Campuses de Aquidauana e de Ponta Porã – apresentam-se dispersas e inespecíficas, enquanto que, o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, possui um Capítulo (V) delimitando a compreensão e atribuição destes elementos.

Desse modo, pode-se inferir que a compreensão a respeito da Supervisão do ECSO é: a) no caso do Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana, inexistente; b) no caso do Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã, corresponde a orientar e acompanhar os Estagiários; c) no caso do Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, é a mesma do Art. 50 do RGECCGrad enfatizando que, esse acompanhamento deve ser, integralmente, durante a realização das atividades do ECSO (UFMS, 2017c; 2018f; 2019).

Com relação ao perfil dos Supervisores do ECSO é especificado apenas no Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã e no Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, seguindo, exatamente, a mesma redação do Parágrafo único, no Art. 50 do RGECCGrad citado anteriormente.

Nesse sentido, são atribuídos aos Supervisores do ECSO as responsabilidades, a saber: a) Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana – de acompanhar e avaliar o desempenho dos Estagiários, além de definir, junto ao Professor dos ECSO e os estudantes, as atividades, o local e o horário, destinado ao ECSO; b) Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã – de orientar, cooperar, elaborar e avaliar o Plano de Atividades do ECSO e seu desenvolvimento, em conjunto com os Professores Orientadores do ECSO e os Estagiários (UFMS, 2017c; 2019). Quanto ao Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, define:

Art. 18. São atribuições do Supervisor de Estágio:

- I - Inserir o aluno estagiário nas atividades de estágio, responsabilizando-se pela definição e organização das mesmas, durante o período que o aluno estiver sob sua responsabilidade;
- II - Decidir, juntamente com o Professor Orientador de Estágio, sobre o tipo de atividade que os alunos deverão realizar durante o estágio;
- III - Responsabilizar-se pelo processo de orientação do aluno estagiário durante o cumprimento do estágio;

IV - Participar das atividades avaliativas do aluno estagiário durante o período em que o mesmo estiver sob sua responsabilidade, emitindo parecer por escrito;

Art. 19. As atribuições de Orientação e Supervisão de Estágio serão acumuladas pelo Professor quando o Estágio acontecer na UFMS (UFMS, 2018f, p. 78).

Considerando o exposto acima e ao inciso II, do Art. 53 do RGECCGrad, pode-se afirmar que o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí contemplou o tema que se refere às atribuições do Supervisor do ECSO, uma vez que, estabeleceu para este as responsabilidades de integração, definição, organização e avaliação das atividades relacionadas ao ECSO e que serão desenvolvidas em parceria com os Estagiários e Professores Orientadores do ECSO.

Com relação aos Estagiários do ECSO, o RGECCGrad apenas define direitos para o mesmo, como no Art. 39 que afirma que no ECSO é facultado a oferta de bolsa aos estagiários e no Art. 40 é assegurado a eles, caso o estágio tenha duração superior a um ano, um recesso de trinta dias, preferencialmente, durante as férias das instituições educativas (UFMS, 2010).

Sabendo disso, bem como do disposto no inciso V, do Art. 53 do RGECCGrad, citado acima, observamos que os Regulamentos de Estágio dos Campuses de Aquidauana e de Ponta Porã foram os únicos a contemplar os direitos e os deveres dos Estagiários, enquanto que, o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, não faz menção nenhuma a respeito. Com a finalidade de apresentar esses direitos e deveres, elaboramos o Quadro 8.

Quadro 8 – Direitos e deveres dos Estagiários – CPAQ (2017) e CPPP (2019)

<b>Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana</b>	<b>Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã</b>
<p>a) Receber orientações, cooperações constantes do coletivo de professores(as) do curso e professores(as) responsáveis pelas salas de aulas das escolas campo de estágio;</p> <p>b) Comunicar a realização dos estágios à Instituição, mediante carta de apresentação e outros documentos conforme determinação de convênios; c) Recorrer à Comissão de Estágio/COE, ao Colegiado de Curso do Curso de Pedagogia e Colegiado de Curso de Pedagogia e às demais instâncias deliberativas da UFMS;</p> <p>d) Cumprir o Regulamento do Estágio Obrigatório e demais normas;</p> <p>e) Seguir as orientações e recomendações dos (as) professores(as) envolvidos na execução do Estágio, sem intervenção em problemas de qualquer espécie;</p> <p>f) Levar ao conhecimento dos docentes orientadores, irregularidades ocorridas no local do Estágio Obrigatório;</p>	<p>I- receber orientações, cooperações constantes do coletivo de professores(as) do curso e dos(as) supervisores(as) responsáveis pelo campo de estágio;</p> <p>II- apresentar-se as Instituições concedentes do Estágio, com pontualidade e assiduidade;</p> <p>III- trajar-se de forma a respeitar as normas de utilização nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação, segundo as necessidades estabelecidas para a segurança, saúde e proteção individual e coletiva;</p> <p>IV- respeitar os dispositivos do ordenamento jurídico brasileiro vigente e as normas institucionais, ao se expressar nos ambientes físicos e virtuais da UFMS, ou quando participarem de atividades externas, cooperando para manter o prestígio e boa imagem institucional da UFMS;</p> <p>V- proceder com urbanidade no trato com estudantes, servidores, prestadores de serviço e visitantes, dispensando a todos tratamento com base no respeito, na sociabilidade, na igualdade e na equidade;</p>

<p>g) Manter sigilo sobre a Instituição responsável pelo Estágio;</p> <p>h) Se o professor orientador optar em desenvolver Projeto de Estágio, é necessário que o acadêmico elabore com antecedência as propostas que, primeiramente deverão ser analisadas e aprovadas para posteriormente serem aplicados.</p>	<p>VI- comunicar a realização dos estágios à Instituição, mediante carta de apresentação e outros documentos conforme determinação de convênios;</p> <p>VII- recorrer à Comissão de Estágio/COE, ao Colegiado de Curso do Curso de Pedagogia e às demais instâncias deliberativas da UFMS, quando necessário;</p> <p>VIII- conhecer e cumprir o Regulamento do Estágio Obrigatório e demais normas pertinentes;</p> <p>IX- seguir as orientações e recomendações dos(as) professores(as) envolvidos na execução do Estágio;</p> <p>X- levar ao conhecimento dos(as) professores(as) orientadores(as), irregularidades ocorridas no local do Estágio Obrigatório;</p> <p>XI- manter sigilo sobre dados e informações das Instituições concedentes do Estágio;</p> <p>XII - preencher o Termo de Compromisso em três vias e elaborar o Plano de Atividades do(a) Estagiário(a), assessorado pelo(a) Professor(a) Orientador(a);</p> <p>XIII- entregar o Termo de Compromisso e o Plano de Atividades do Estagiário à COE, devidamente preenchidos e assinados;</p> <p>XIV- elaborar, com antecedência, os Projetos Pedagógicos que, primeiramente serão aprovados pelos(as) professores(as) responsáveis pelos estágios;</p> <p>XV- elaborar e entregar relatórios e demais documentos obrigatórios;</p> <p>XVI- preencher e manter atualizada a ficha de Frequência dos Estágios Obrigatórios;</p> <p>XVII- buscar informações de vagas, com orientação da COE-PED para realizar o estágio.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, conforme Regulamentos do ECSO do CPAQ e CPPP (2021)

O Quadro 8 nos permite apreender os direitos e deveres pertinente às ações dos Estagiários no ECSO. Do mesmo modo, é possível perceber as semelhanças e diferenças nos normativos. As alíneas de “a” à “h” do Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana são semelhantes à redação dos incisos I, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XIV do Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã. Por sua vez, os demais requisitos deste último Regulamento definem os horários e vestimentas, respeito aos normativos e os sujeitos das instituições concedentes, bem como o cumprimento de requisitos burocráticos e pedagógicos, todos relacionados ao ECSO. Observa-se que nenhum dos Regulamentos caracteriza a respeito do papel do Estagiário no ECSO, apenas estabelece os direitos e deveres destes.

Quanto à avaliação o RGECCGrad, também transfere para a COE a responsabilidade de definir os critérios avaliativos, conforme “Art. 34. Os critérios de avaliação do estágio obrigatório deverão constar nos Regulamentos de Estágio de cada curso, respeitando-se a legislação vigente na Instituição”.

Posto isso, ao analisar os Regulamentos de Estágio dos Campuses de Aquidauana, de Ponta Porã e de Naviraí – pode-se apreender que cada um delimitou um Capítulo específico sobre a temática, bem como os instrumentos didáticos pedagógicos para a avaliação, consolidando, portanto, o que fora definido no RGECCGrad. Sendo, que todos os Regulamentos em questão afirmam que será elaborado uma Ata final, pelo Professor Orientador do ECSO, constando o conceito de Aprovação ou Reprovação (UFMS, 2017c; 2018f; 2019).

De modo geral, a respeito da Avaliação, os Regulamentos definiram os critérios, a saber: a) Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana – a avaliação será feita pelo Professor Orientador do ECSO, em parceria com o Presidente da COE, sobre o desempenho qualitativo dos Estagiários, sendo acordado com estes, previamente, os critérios avaliativos; b) Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã – os Professores Orientadores do ECSO cumprirão esta etapa com base nos instrumentos avaliativos, podendo, ser utilizado como mais um critério, a organização de um Colóquio com os estagiários, apresentando os Relatórios Finais; c) Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí – a avaliação se realizará pelo cumprimento, mínimo, da frequência, domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes, indispensáveis para a docência (UFMS, 2017c; 2018f; 2019).

Em relação aos instrumentos avaliativos, foram firmados estes, a saber: a) Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana – relatório final do ECSO, padronizado e elaborado pelo acadêmico; b) Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã – relatórios finais e parciais elaborados e/ou preenchidos pela instituição concedente, bem como os relatórios parciais e finais elaborado/preenchido pelo Estagiário, o Projeto Pedagógico (elaborado e padronizado, pelo Estagiário) e a ficha de frequência (timbrada, assinada e carimbada pela instituição concedente); c) Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí – os instrumentos de avaliação são a análise do conteúdo presente nos relatórios parciais e finais entregue pelo Estagiário, bem como pelo acompanhamento do Professor Orientador do ECSO, de forma direta, durante a intervenção realizada no Campo de Estágio (UFMS, 2017c; 2018f; 2019).

Depreende-se a partir das compreensões dos elementos – a) Estágio; b) perfil e atribuições do Professor Orientador; c) perfil e atribuições do Supervisor; d) Avaliação – que o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar (ECSOENE), será atravessado pelas concepções de Estágio e mediado pelo perfil e atribuição de cada um dos sujeitos envolvidos, diretamente, no planejamento, execução e avaliação das atividades estagiais. Assim, passamos a explicitar como o ECSOENE é organizado, a partir dos Regulamentos de Estágio dos Campuses de Aquidauana, de Naviraí e de Ponta Porã.



Ao analisar os Regulamentos supracitados, identificaram-se algumas semelhanças relacionadas a Organização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar, em dois Regulamentos – o primeiro e o segundo.

Desse modo, quanto ao Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana, seu Art. 5º no Título “Dinâmica”, definiu-se que o ECSOENE e os demais ECSOs deverão ser orientados e supervisionados, estabelecendo interdisciplinaridade com a disciplina de Planejamentos e Fundamentos Educacionais, bem como com as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da formação específica e a disciplina de Didática (UFMS, 2017c). Essa mesma redação é dada no Art. 12, do Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã (UFMS, 2019).

Relacionando essas informações com aquelas discutidas no item 4.3 desta dissertação, causa estranheza que o ECSOENE deva estabelecer interdisciplinaridade com estas disciplinas, uma vez que, suas ementas e referências bibliográficas, em ambos os PPCs, não fazem menção sobre o campo de atuação do pedagogo em ENE.

O Art. 7º do Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana estabelece que o ECSOENE será desenvolvido com base no Plano de Atividades, incorporado no Termo de Compromisso (UFMS, 2017c). Além disso, o mesmo afirma no Art. 6º, § 1º, do Capítulo IV – Das Atividades, que o ECSO compreenderá dos Estagiários:

- a) Identificar **seu papel como professor(a)** comprometido e envolvido com a profissão;
- b) Analisar a realidade educacional e os seus problemas escolares;**
- c) Incrementar as condições e os usos de instrumentos de elaboração e execução de projetos de estágios (UFMS, 2017c, p. 19, grifo nosso).

Observa-se que os elementos em destaque fazem referência direta a sujeitos e objetos da Educação Escolar. Embora pareça mera questão de linguagem, entende-se que o fato das DCNP e do PPC do CPAQ assumir como base da identidade do pedagogo a docência, provocou a submissão deste profissional ao campo escolar, quando na realidade as posições teóricas mencionadas no último item, da primeira seção desta dissertação, apontam para a necessidade de uma revisão conceitual da identidade do pedagogo, assumindo como base de sua identidade a própria Ciência da Educação (a Pedagogia) e o trabalho pedagógico, pois abrangeria todos os processos educativos de escolares e não escolares.

Voltando ao que se refere a organização do ECSOENE no Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana, identificamos a organização e as atividades previstas para serem desenvolvidas na disciplina em questão. Assim, para explicitar esses elementos reproduzimos o Quadro 9, semelhante ao do Regulamento em questão.

Quadro 9 – Atividades previstas no ECSONENE do Curso de Pedagogia do CPAQ (2018)

ATIVIDADE	DISCRIMINAÇÃO	C. H.*
1	Atividade de orientação e discussão de estágio.	18
2	Seleção de campo de estágio.	1
3	Entrevista com um dos responsáveis pela gestão da unidade selecionada.	2
4	Leitura e análise do estatuto, regimento interno, ou outro documento oficial da unidade selecionada.	5
5	Participação de atividades internas da instituição (reuniões, atividades de atualização/formação, comemorações, etc).	5
6	Elaboração do Projeto.	10
7	Execução do Projeto.	25
8	Elaboração do Relatório Final.	2
<b>TOTAL</b>		<b>68</b>

\*C. H. – Carga Horária

Fonte: Resolução nº 31, de 15 de junho de 2018 (UFMS, 2018c, p. 30).

Ao analisar o Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã não identificamos o Plano de Atividades detalhando a organização da carga horária do ECSONENE. Assim, a carga horária total do ECSONENE é, no Curso de Pedagogia do CPPP, de 408 horas, sendo que destas, 85 horas são para destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar. Este, por sua vez, de acordo com o Art. 10, o inciso II, será realizado em contextos não escolares, por meio convênio e parceria firmada com instituições não escolares da cidade de Ponta Porã (UFMS, 2019). Ademais, em seu Art. 17 afirma que o ECSONENE consiste em duas fases, a saber

Art. 17. O Estágio Obrigatório consistirá de duas fases:

**I - na primeira** fase o(a) estagiário(a) irá realizar observação e coparticipação, de acordo com o plano de atividades do(a) estagiário(a);

**II – Posteriormente, na segunda fase:**

[...].

f) o Estágio Obrigatório em Espaços Não Escolares, terá como proposta elaborar, apresentar e desenvolver um Projeto Pedagógico na instituição concedente, **a partir do diagnóstico da realidade** e avaliação por parte da instituição [supervisor(a)/coordenador(a)/diretor(a)], e em um segundo momento reflexões [professor(a) orientador(a) e estagiários(as)] a partir desta avaliação (UFMS, 2019, p. 96, grifo nosso).

Entende-se que o ECSONENE, a partir do enunciado acima, será desenvolvido em duas etapas. A primeira consiste na observação e coparticipação dos estagiários a partir do que fora definido no Plano de Atividades, enquanto que, na segunda a elaboração, apresentar e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico na instituição – sendo que este será feito a partir do diagnóstico do contexto e da participação do Supervisor do ECSONENE, bem como das reflexões possibilitadas em sala com Professor Orientador do ECSONENE e os demais colegas.

Por Projeto Pedagógico o Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã compreende uma proposta reflexiva que abrange

Art. 18 [...].

I - uma leitura da realidade do campo em que irá atuar, visando conhecê-lo quanto às necessidades e demandas de ações pedagógicas;

II - articulação com referencial teórico pertinente a cada estágio, culminando com a proposta de ação pedagógica que contemple todas as atividades necessárias para os objetivos propostos;

a) todo o trabalho voltado para a prática docente realizado nos estágios deve estar vinculado à constituição do perfil profissional do(a) professor(a) reflexivo (ação-reflexão-ação), ao conhecimento do contexto em que se dá a ação pedagógica contribuindo para uma ambiência de pesquisa (UFMS, 2019, p. 96).

A compreensão acima permite inferir que os Projetos Pedagógicos do ECSOENE na UFMS/CPPP devem ser elaborados e executados a partir de modelo de formação do professor reflexivo, sem desconsiderar o contexto em que será realizado as ações pedagógicas, articulando teoria e prática, referente ao Campo de Estágio. Quanto ao diagnóstico da realidade, apontando anteriormente, foi possível encontrar disponível no sítio eletrônico do Curso de Pedagogia, da UFMS, Campus de Ponta Porã, um modelo de ficha de diagnóstico para o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (Anexo 1).

Destaca-se que não foi possível ter acesso ao Plano de Atividades para poder apreender a distribuição da carga horária do ECSOENE no CPNV. Desse modo, a partir do Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, depreende-se, a partir do parágrafo primeiro, no Art. 7º que o ECSOENE deverá ocorrer, preferencialmente, na cidade da Naviraí e seu cronograma deve ser compatível com os das instituições concedentes, conforme Art. 8º. O ECSO terá carga horária total de 442 horas, sendo que destas, 68 horas são destinadas para o ECSOENE. Assim, essa carga horária deverá ser distribuída entre observações/coparticipações e regência, de caráter interventivo no ambiente da unidade concedente (UFMS, 2018f).

Nas definições e caracterizações assinaladas nos Regulamentos de ECSO da UFMS, do CPAQ, CPNV e CPPP, pode-se compreender que cada um dos Campus é orientado a partir do normativo geral para elaborar o normativo específico. Do mesmo modo, foi possível apreender os sujeitos que estão envolvidos nos processos estagiais dos Cursos de Pedagogia, bem como as responsabilidades atribuídas a cada um deles, além de como organizam a oferta dos Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Não Escolar.

Na sequência apresenta-se as definições em relação as Práticas Pedagógicas (PP) em Educação Não Escolar nos Regulamentos que tratam a respeito deste objeto, descrevendo e

analisando as compreensões das PP, dos sujeitos envolvidos (suas atribuições) nela e sua organização. Os Regulamentos se referem ao da FAED, CPAN e CPTL – que ofertam Licenciatura em Pedagogia.

#### **4.5 A Prática Pedagógica em Educação Não Escolar nos Regulamentos de Práticas Pedagógicas das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS**

Este item trata dos Regulamentos de Práticas Pedagógicas (RPP) da Faculdade de Educação (FAED) e Campus do Pantanal (CPAN). Desse modo, destacamos que o CPAN é o único a dispor, até o momento deste estudo, de um Regulamento próprio a respeito da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar (PPENE), ao contrário da FAED e do CPTL.

Em relação à FAED, até o ano de 2018, a PP possuía regulamento em conjunto com o ECSO<sup>49</sup>. A partir desta data o ECSO passou a ter Regulamento próprio, não sendo possível identificar se há, atualmente, Regulamento específico para PP. Sendo assim, por meio das entrevistas, identificamos que, ainda em 2020, o Curso de Pedagogia da FAED ofertava o componente curricular/disciplina na forma de Prática Pedagógica, mesmo sendo aprovado nova matriz curricular substituindo o termo Prática pelo termo Estágio (UFMS, 2018a). Considerando isso, apresentamos a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar da FAED, a partir de sua configuração anterior.

Posto isso, passamos a identificar, nos Regulamentos, o entendimento sobre Prática Pedagógica e os Sujeitos envolvidos com a mesma. Assim, o RPP/FAED, em seu Art. 3º, compreende a PP como as disciplinas curriculares de caráter obrigatório ou optativo, sendo que, dentre elas, encontra-se a de Práticas Pedagógicas em Educação e Diversidade (UFMS, 2017e).

A partir do Art. 7º, depreendemos que a PP possuirá um Docente Orientador e/ou Supervisor, que terá as atribuições, a saber:

- I. Orientar os acadêmicos quanto à escolha do local das atividades curriculares.
- II. Manter contato com as instituições onde ocorrerão as atividades curriculares.
- III. Distribuir os campos de Estágio Obrigatório e Prática Pedagógica aos grupos de acadêmicos matriculados;
- IV. Comunicar oficialmente às instituições concedentes dos campos de Estágio Obrigatório e Prática Pedagógica, com antecedência mínima de dez dias, as datas de realização das atividades previstas no Plano de Trabalho;

---

<sup>49</sup> A esse respeito ver a Resolução nº 21, de 16 de março de 2017. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=281136>. Acesso em: 26 fev. 2022.

- V. Realizar encontros periódicos com os acadêmicos, no horário reservado à orientação, conforme a matrícula.
- VI. Participar de reuniões, quando convocado pela Presidência da COE ou Colegiado de Curso;
- VII. Orientar as atividades a serem realizadas, no que se refere ao Plano de Trabalho do Acadêmico (UFMS, 2017e, p. 112-113).

Considerando as atribuições acima, o Docente Orientador e/ou Supervisor deverá privilegiar no desenvolvimento do Plano de Trabalho Acadêmico os procedimentos de “observação, participação, formas de registro, investigação, planejamento e desenvolvimento das atividades e aulas e/ou projetos de trabalho a serem realizados na instituição concedente” (UFMS, 2017e, p. 113). Aspecto interesse em relação ao RPP/FAED é o de que ele não define a compreensão sobre a Orientação e Supervisão, nem mesmo o perfil do(s) profissional(ais) responsável(eis) por essas atividades, apenas a respeito das atribuições da Instituição Concedente, diferindo dos Regulamentos do ECSO.

Art. 8º – Cabe a Instituição:

- I. Possibilitar a formação profissional dos acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia.
- II. Prover condições para o desenvolvimento das atividades curriculares previstas para a formação acadêmica.
- III. Contribuir com a formação profissional do acadêmico.
- IV. Facilitar aos docentes orientadores e supervisores e aos acadêmicos o acesso à Instituição e às demais informações necessárias para a execução das atividades; e
- V. Fornecer subsídios que possibilitem uma adequada avaliação deste processo de formação, bem como indicando outros quando necessário (UFMS, 2017e, p. 113).

Compreendemos, portanto, que a Instituição concedente deverá proporcionar e contribuir com os acadêmicos em sua formação profissional, bem como oferecer condições para o desenvolvimento das atividades curriculares. Assim, a Instituição assume um papel formador durante as Práticas Pedagógicas, de modo específico, aquelas que se referem à ENE.

Quanto à avaliação, o Capítulo VI do RPP/FAED dedica um espaço para especificar que a avaliação ocorrerá pelos instrumentos avaliativos elaborados pela COE, que deverão ser preenchidos e assinados pelo representante da Instituição. Assim, identificamos que a “[...] avaliação do rendimento do aluno [...] na Prática Pedagógica é de responsabilidade de cada Professor Orientador e/ou Supervisor, conforme critérios estabelecidos em seu Plano de Ensino, ouvindo representantes das instituições concedentes” (UFMS, 2017e, 114).

No que se refere à Organização da PPENE, o RPP/FAED estabelece que as disciplinas e suas respectivas atividades serão oferecidas conforme o Calendário Acadêmico da UFMS, em

consonância com as instituições não escolares envolvidas no processo. Além disso, as atividades devem ser desenvolvidas no município de Campo Grande, prioritariamente, em instituições públicas que estejam conveniadas com a Instituição formadora (UFMS, 2017e).

A PPENE, deverá possuir carga horária total, conforme prevê o PPC de Pedagogia da FAED, ou seja, 68 horas, sendo que estas deverão observar a distribuição a partir dos seguintes percentuais: 60% destinados à observação e participação nas instituições concedentes e 40% aos encontros em sala de aula, na UFMS. As atividades de organização da PPENE devem ser planejadas pelos acadêmicos, em conjunto, com o Professor Orientador e/ou Supervisor e encaminhada à COE para aprovação (UFMS, 2017e).

O RPP/CPAN normatiza que a Prática Pedagógica são componentes curriculares obrigatórios, vivenciados no decorrer do Curso, atravessando toda formação do licenciado em Pedagogia. Do mesmo modo, a PP deve priorizar a articulação entre a teoria e a prática, por meio das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar e de iniciação à investigação científica observada na realidade sócio educacional (UFMS, 2014).

O Art. 4º do RPP/CPAN afirma que as Práticas Pedagógicas devem atender a alguns objetivos específicos, sendo eles:

- I - Possibilitar a articulação entre teoria e prática;
- II - Estimular a reflexão sobre o fazer do educador;
- III - Oferecer momento de reflexão coletiva e sistemática sobre o fenômeno educacional;
- IV - Viabilizar a mobilização de conhecimentos de diferentes natureza e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares;
- V - Estimular o processo de construção da autonomia intelectual do licenciado em Pedagogia;
- VI – Provocar a teorização das experiências vividas a partir das reflexões suscitadas na inserção dialógica com a práxis pedagógica (UFMS, 2014, p. 18).

Depreendemos que as Práticas Pedagógicas se orientarão pelos objetivos elencados, fundamentados em bases conceituais bem definidas, tal como a união entre teoria e prática, reflexão do saber e fazer, mobilização de conhecimentos de diversos campos do saber, seus tempos e espaços, além de provocar aos acadêmicos a constituição de sua autonomia e teorização das experiências vivências na práxis pedagógica.

De acordo com o RPP/CPAN, a carga horária total de 306 horas da PP será distribuída ao longo do curso, entre seis disciplinas denominadas como Práticas Pedagógicas, sendo enumeradas por algarismos romanos de I a VI, dentre as quais encontra-se a de Práticas Pedagógicas e Pesquisa I (Educação Não Escolar), com 51 horas (UFMS, 2014).

Desse modo, cada uma destas disciplinas acima possuirá um docente responsável por sua organização e acompanhamento, bem como pela avaliação, a partir dos critérios de: a) frequência; b) domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas para a docência – estes, por sua vez, são definidos pelos professores responsáveis da disciplina, em parceria com os estudantes matriculados nela (UFMS, 2014).

Com relação à organização e realização da PPENE no CPAN, o Art. 5º do RPP define que estas podem ser realizadas no âmbito das dependências do Curso de Pedagogia, mediante atividades situacionais e contextualizadas, bem como em instituições, agências e entidades não escolares. Assim, o contato com a prática profissional contextualizada pode se dar por meio de: observação direta; investigação; produção de materiais; situações simuladas; estudo de caso e outros. Ademais, a PPENE deverá priorizar procedimentos como observar, refletir e escrever os modos de compreensão e atuação nas atividades contextualizadas da realidade educacional onde se inserem (UFMS, 2014).

Não foi possível identificar nenhum regulamento que pudesse nos dar mais informações a respeito da disciplina de Pesquisa e Prática Docente em Espaços Não Escolares, da Licenciatura em Pedagogia, Campus de Três Lagoas. Os únicos dados apreendidos foram do PPC/CPTL definindo esta disciplina como Atividade Teórico-Prática (ATP-D) e Atividade Experimental (AES-D). Posteriormente, na ementa da disciplina afirma que se trata de realizar estudos de práticas educativas não formais (UFMS, 2018j).

Quanto às definições do que seriam Atividades Teórico-práticas (ATP-D) e Atividades Experimentais (AES-D), não encontramos nenhum normativo geral ou específicos dos Campus que pudessem nos auxiliar a respeito, apenas o normativo de Orientações Gerais para Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação, que estabelece essas duas atividades como parte do rol dos Componentes Curriculares Disciplinares (CCD) – estas, por sua vez, compreendem o componentes que são cumpridos na forma de disciplina (UFMS, 2016).

As definições e caracterizações assinaladas acima nos Regulamentos de PP da FAED, do CPAN e do CPTL, são orientadas a partir do normativo geral para elaborar o normativo específico. Do mesmo modo, foi possível apreender os sujeitos envolvidos nos processos das práticas dos Cursos de Pedagogia, bem como as responsabilidades atribuídas a cada um deles, além da organização das Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar.

Posto isso, na próxima seção, buscamos compreender os aspectos relacionados à formação de pedagogos/as para Educação Não Escolar, a partir dos sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar e nas Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar.





## **5 PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFMS**

A proposta desta seção foi a de compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos das Licenciaturas em Pedagogia da UFMS, como se dá a oferta da formação de pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar. Nesse sentido, a organizamos a partir dos sete eixos de análise, a saber: 1) Campos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar; 2) Perfil, formação e experiência profissional: os/as Professores/as Orientadores/as do ECSOENE e da PPENE; 3) Organização da Orientação do ECSOENE e PPENE; 4) A Supervisão do ECSOENE e PPENE: organização e contribuição; 5) O Supervisor é/se vê formador? 6) A organização da oferta do ECSOENE e da PPENE, que é composta por outros quatro subeixos: i) A organização da carga horária do ECSOENE e PPENE; ii) As atividades do ECSOENE e PPENE na Universidade; iii) As atividades do ECSOENE e do PPENE em seus Campos; iv) Os procedimentos de avaliação do ECSOENE e da PPENE; e 7) A formação para Educação Não Escolar e a percepção dos participantes.

Desse modo, considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e buscando manter o anonimato dos participantes, estes foram assim denominados neste estudo:

✓ **(I)** As Professoras Orientadoras do ECSOENE: a) Professora Orientadora 1 (POA1) e Professora Orientadora 2 (POA2) – ambas do CPAQ; b) Professora Orientadora 3 (POA3) – do CPNV e; c) Professora Orientadora 4 (POA4) – do CPPP;

✓ **(II)** As Supervisores do ECSOENE: Supervisor 1 (SP1), Supervisor 2 (SP2) e Supervisor 3 (SP3), todos do CPNV;

✓ **(III)** As Estagiários do ECSOENE: a) Estagiária 1 (EGA1) – do CPAQ; b) Estagiária 2 (EGA2) e Estagiário 3 (EG3) e Estagiária 4 (EGA4) – do CPNV e; c) Estagiária 5 (EGA5), Estagiária 6 (EGA6) e Estagiária 7 (EGA7) – do CPPP.

✓ **(IV)** Os/as Professores/as Orientadores de PPENE: a) Professora Orientadora de Prática 1 (POAP1) e Professora Orientadora de Prática 2 (POAP2) – ambas da FAED; b) Professora Orientadora de Prática 3 (POAP3) – do CPAN; c) Professor de Pesquisa (PP) – do CPTL;

✓ **(V)** As/os Acadêmicas/as de PPENE: a) Acadêmica de Prática 1 (AP1) e Acadêmica de Prática 2 (AP2) – ambas da FAED; b) Acadêmica de Prática 3 (AP3), Acadêmica de Prática 4 (AP4) e Acadêmica de Prática 5 (AP5) – do CPAN; c) Acadêmica de Pesquisa 1 (APE1), Acadêmica de Pesquisa 2 (APE2) e Acadêmico de Pesquisa 3 (APE3).

## 5.1 Campos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar

Destacamos que, a partir das entrevistas com os sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (ECSOENE), são feitos diferentes campos e formas de seleção para o desenvolvimento deste componente. Quando interrogadas a respeito dos *Campos de Estágio em Educação Não Escolar*, as depoentes deram as seguintes respostas:

[...] aqui, no nosso caso de Aquidauana, nós temos uma biblioteca hospitalar, nós temos uma associação adote um atleta, [...], tem um abrigo (POA1, 2021, informação verbal).

Nós temos o Projeto Florestinha, nós temos o PETI, [...] a brinquedoteca escolar, [...] a Casa do Idoso, [...] a unidade de acolhimento, que são os espaços [...] aonde [...] temos convênio com a Prefeitura, até por conta de seguro, [...] porque, para atuarmos nesses espaços, é necessário convênio por questão de segurança dos nossos acadêmicos [...] (POA2, 2021, informação verbal).

[...] a princípio eu tive esses quatro contatos [...], o CRAS, Centro de Convivência dos Idosos, a Guarda Mirim e a Aquarela [...] (POA3, 2020, informação verbal).

São lar dos idosos, casas de acolhimento para menores, [...] o Centro de Referência de Assistência Social, o CRAS, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social, o CREAS, e há também a espécie de um internato, uma escola pra menores infratores (POA4, 2020, informação verbal).

Observa-se que os Campos de Estágio em ENE na UFMS/CPAQ volta-se para as seguintes instituições: Biblioteca/Brinquedoteca Hospitalar, Associação Atlética “Adote 1 Atleta”, Asilo São Francisco – para Idosos, Unidade de Acolhimento, Projeto Florestinha da Polícia Ambiental e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). No caso da UFMS/CPNV, tem-se o Centro de Referência e Atendimento Social, o Centro de Convivência para Idosos “Maria do Céu”, a Guarda Mirim e o Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Aquarela. Em relação à UFMS/CPPP, há a Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), o Centro de Referência de Assistência Social, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social e a Unidade Educacional de Internação (UNEI) Mitaí.

Considerando isso, ao questionarmos as Professoras Orientadoras do ECSOENE a respeito da *Seleção dos Campos de Estágio em ENE*, notamos que nas falas das Professoras Orientadoras do CPAQ não há menção a respeito de um convênio específico com as Instituições concedentes, porém, ao analisarmos a resposta dada anteriormente, notamos que POA2 afirma

que há um convênio com a Prefeitura de Aquidauana, para garantir a seguridade dos Estagiários. Quanto à fala das demais Professoras Orientadoras, obtivemos as seguintes:

[...] **antes, a universidade tinha que fazer um convênio com essas instituições**, mas no ano passado isso mudou. Então a gente não tem mais o convênio, [...] **tem essa conversa mesmo informal e [...] a partir dessa conversa, desse aceite das instituições, é só elaborado aquele termo de compromisso, igual nos estágios**. Sabe o que cria o vínculo? É o termo de compromisso. O aluno tem que ir lá, fazer três cópias, pegar as assinaturas, é a mesma coisa da escola e aí (sic) ele vai desenvolver o estágio, e vai formalizado por meio desse documento que é o termo de estágio, termo de compromisso de estágio (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**O campo de estágio é escolhido de acordo com a disponibilidade que geralmente é nos dada pela Secretaria de Assistência Social do município de Ponta Porã**. Então os professores de estágio, os orientadores de estágio, geralmente marcam um horário com a assistente social do município, a secretária de assistência social, e ela nos disponibiliza quais espaços não escolares ela pode nos ceder, nos oferecer como campo, porque sempre partimos de um discurso de que essa experiência, essa prática pedagógica é importante para nossos alunos, mas é também uma contrapartida para eles de realização de atividades, de participação, de ligação de instituição de ensino superior e município. Então como uma contrapartida mesmo [...], **então essa pessoa responsável pela secretaria de assistência nos disponibiliza e de acordo com isso trabalhamos com a divisão da turma pra esses espaços** (POA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Antes de analisar as falas acima, retomamos alguns aspectos relacionados aos instrumentos jurídicos do ECSO. Nas questões normativas do RGECGrad, é possível identificar que no ano de 2010, no Art. 17, a firmação do convênio se dava por meio de Acordo de Cooperação entre a UFMS e as concedentes do Estágio. Porém, no ano de 2017, houve alteração nessa redação, mediante a Resolução nº 64, de 17 de fevereiro, definindo que a relação entre a UFMS e as concedentes passariam a se dar apenas por meio do Termo de Compromisso, firmado diretamente entre as partes ou pela interveniência da direção da Unidade Setorial (leia-se Campus) da COE (UFMS, 2017a).

Posto isso, cumpre salientar que a Lei do Estágio, em seu Art. 8º, define que a celebração de convênios com as instituições públicas e privadas (as concedentes) é facultativa para as instituições de ensino, sendo obrigatória apenas a celebração do Termo de Compromisso entre o educando, a concedente e as instituições de ensino (BRASIL, 2018).

Desse modo, consideramos que as alterações dadas no RGECGrad ocorreram por meio do novo entendimento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) acerca dos instrumentos jurídicos que celebram a concessão dos Estágios. A análise das questões normativas foi provocada pela fala das Professoras Orientadoras do ECSOENE, explicitadas acima, uma vez

que a docente do CPAQ afirma haver a existência de Convênios e as demais apenas afirmam a celebração de um Termo de Compromisso com as Instituições Campos de Estágio. Portanto, que no que tange à seleção dos Campos de Estágio em ENE, estes serão celebrados por meio do Termo de Compromisso entre os Estagiários, as concedentes e a UFMS.

Do mesmo modo, em relação à Prática Pedagógica em Educação Não Escolar (PPENE), há diferentes espaços e formas de seleção de seus Campos. Assim, quando perguntamos a respeito dos *Campos de Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar*, apreendemos as seguintes respostas:

[...] **Foi no Instituto do Cego**, que tem ali perto da Afonso Pensa - não me recordo o nome. Na instituição da mulher, tentamos ir à **Casa da Mulher Brasileira**, mas não deu. Alguma agência estadual que trata sobre os direitos da mulher – eu não lembro o nome, [...]. Da criança nós fomos em uma instituição muito interessante, nós fomos no **Conselho Tutelar**. São essas as instituições que eu me recordo (AP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Então grupos [...] foram para o **Conselho Tutelar**, outros grupos foram para a **APAE**, outros grupos foram para a **Casa da Mulher brasileira**, outras pessoas foram para **instituições que velam sobre mulheres trans**, enfim (POAP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

[...] É um abrigo que se chama **Casa de Abraão**. Foi lá que eu os levei. E depois, na **UNEI Los Angeles**, que tem um caráter... de que até que os internos tenham o julgamento na Vara da Infância eles ficam nessa UNEI, aí é depois que eles seguem para a **UNEI Dom Bosco** (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Olha, observamos **instituições não-governamentais que possam ter espaços para trabalhar com crianças e adolescentes** [...], que é a grande maioria, e instituições aqui na nossa região que atendem como programas sociais. Tem **escola de reforço, tem escola de rap, tem escola de circo**, tem um monte de lugares aqui na cidade que atendem crianças em situação de vulnerabilidade [...]. Então **se levanta abrigos de idosos, abrigos pra crianças e adolescentes** que têm problema com a lei [...] não têm problema com a lei, mas foram tiradas de suas famílias por situações de vulnerabilidade ou violência; temos os **hospitais da região**; [...] temos [...] os **projetos das escolas de samba** que acolhem crianças; temos **os projetos policiais**. [...]. Nós oferecemos um curso de Pedagogia que em sua raiz está a Pedagogia Social. E o Mestrado também em Educação, que tem a área de concentração que tem a Educação Social. Então a Universidade aqui tem uma função [...], que é formar pessoas para o convívio na comunidade (POAP3, 2020, informação verbal).

Conseguimos ver a questão de **presídio**, conseguimos ver essas **ONGs** – a maioria do pessoal foi em ONGs –, tem a questão das **brinquedotecas**, que havia bastante, e **biblioteca** também (PP, 2020, informação verbal).

Observa-se que há vários de Campos PPENE. No caso da **FAED**, são: Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivaldo Vargas, Casa da Mulher Brasileira, Conselho Tutelar e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação dos Amigos da Casa Abrão, Unidade Educacional de Internação Provisória Masculina – Novo Caminho, Unidade Educacional de Internação Masculina – Dom Bosco. Em relação ao **CPAN**, há uma profusão de instituições, porém, não foi possível identificar seus nomes, ocorrendo o mesmo quanto ao **CPTL**. Mais adiante algumas dessas instituições aparecem na próxima questão.

Considerando isso, ao questionarmos os/as entrevistados/as a respeito da *Seleção e/ou escolha dos Campos Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar*, notamos que este processo é distinto em cada Campus investigado. Assim, em relação à **FAED**, a seleção e/ou escolha dos Campos de PPENE dependeram da metodologia utilizada pela Professora Orientadora, uma vez que, segundo os participantes, o processo ocorreu de dois modos.

No primeiro, os/as acadêmicos/as selecionaram as instituições a serem visitadas, observando os critérios, previamente definidos pela Professora Orientadora, de que fossem instituições que defendessem e garantissem os direitos das mulheres, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexual/Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e todas as diversas possibilidades de Orientação Sexual e/ou identidade de gênero (LGBTQIA+). Além disso, levaram consigo uma carta de apresentação para abordarem as instituições em questão. Na segunda forma, quem selecionou as instituições foi a Professora Orientadora, privilegiando os espaços que estão fora do marco escolar e que, segundo ela, contribuiriam para a formação inicial dos discentes estagiários. Neste caso, a Professora Orientadora quem os acompanhou na instituição, ao contrário da situação anterior.

Outro ponto que merece destaque na fala das participantes é a dificuldade na comunicação com as instituições concedentes, bem como a resistência em permitir que os/as acadêmicos/as pudessem visitar e conhecer os espaços. Sobretudo, segundo a POAP1, há as dificuldades relacionadas ao transporte local para os/as estudantes e as questões éticas com algumas instituições. Esses apontamentos podem ser observados nas seguintes falas:

**Olha, ela falou pra irmos atrás de uma instituição que tratava sobre os direitos das mulheres, outra sobre os direitos das crianças, e outra, se eu não me engano, de pessoas com deficiência. Aí nós poderíamos escolher qual instituição [...] dentro dessa área nós queríamos visitar. [...]. Então mesmo que ela tentasse contato inicial, muitas vezes tínhamos que chegar lá [...] com a carta de apresentação e tentar ali, pessoalmente mesmo. Por telefone era muito difícil porque eles a transferiam para outro lugar, falavam que para nos receber teriam que falar... enfim, iam passando de um para o outro (AP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).**

Sim, mas [as instituições] precisavam abranger esses quatro grupos. **Todo mundo tinha que passar por uma instituição que atendesse mulheres, uma instituição que atendesse crianças, uma que atendesse pessoas com deficiência e uma que atendesse LGBTs** (AP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Só que a gente tem muita dificuldade de tornar isso uma questão oficial**, porque a gente sabe que tem **todo um trâmite** para que esses alunos possam **ir até o local, tem a questão do trajeto, a gente tem as questões éticas** [...] (POAP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Eu privilegiei, nessas práticas, sair do ambiente escolar por considerar que em outras práticas, outros estágios [...] são realizados dentro do ambiente escolar.** Então era um momento de também levá-los a vivenciar e um momento que não estava já em outras práticas. Então o primeiro em que quis fazer a prática foi em um abrigo para crianças [...]. Há também uma vivência que eu fiz nas práticas, em um quilombo [...]. E também na UNEI. **Então são três espaços que eu escolhi para fazer Práticas. [...]. Elas foram do meu interesse, pensando que eram espaços que enriqueceriam a formação desses alunos** [...] (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

No que se refere ao **CPAN**, a partir da fala de AP3, AP4 e AP5, foi possível identificar alguns dos Campos de PPENE, sendo eles o Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi), o Centro de Atendimento Integrado às Crianças (CAIC) e o Centro de Apoio Infante Juvenil (CAIJ), todos destinados para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Com relação à seleção e/ou escolha desses Campos de PPENE, observamos que, primeiramente, realiza-se uma pesquisa para levantar as Instituições não escolares disponíveis, em seguida discute-se a respeito do papel de cada uma destas e com o que trabalham e, a partir disto, verifica-se se os projetos de práticas desenvolvidos anteriormente – na disciplina teórica – se encaixam na proposta da instituição. Quando concluem a discussão referida, os/as acadêmicos/as escolhem a instituição com a qual mais se identificaram, para realizarem a prática. Isto é o que fora apreendido nas respostas:

**Visitamos [no primeiro semestre] alguns desses espaços, acho nós ficamos uns dois meses conhecendo. [...] No segundo semestre, nós escolhemos [em] que lugar nós queríamos fazer a prática;** eu lembro que fiquei em dois lugares, eu fui tanto no **Asilo da cidade como em um CAPSi** que é o Centro de Atendimento Psicossocial Infantil daqui da cidade (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Então, foi nosso primeiro grupo [...], e **[a formação] desse grupo foi por sorteio.** Aqui em Corumbá tem muitas instituições. [...] **Teve gente que escolheu hospital, teve gente que escolheu abrigo.** Nós ficamos com a instituição do **CAIC**, que é uma instituição que é contra turno na escola

formal. [...] Então nós fizemos no CAIC a nossa prática (AP4, 2020, informação verbal).

**[...] Assim, ela deu várias opções pra gente e a gente que escolheu onde a gente queria ir.** Aí eu conheci, eu já tinha ouvido falar sobre a instituição onde eu fiquei, que era o **CAIJ**, eu fiquei lá um bocado de dias, aí depois eu fui no asilo, porque tinha **umas amigas minha que tinham escolhido** o asilo, como eu sou contadora de história, elas me convidaram para eu ir. [...]. **Sim, ela falou para gente que cada uma poderia escolher a instituição que tinha... é se sentisse mais identificação** [...] (AP5, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Fazemos um movimento de levantar todas as instituições, criamos tipo um cardápio, um portfólio.** Instituição tal faz isso, aquilo... Todo mundo consegue o papelzinho e fazemos uma reunião gigante na sala, e vamos delimitando os eixos, entendeu? **O grupo tem um projeto que se encaixa... Sua ideia se encaixa aonde?** Na instituição B, D e M. O do outro na A, na C, na F, e assim por diante. Então vamos fechando o funil [...] para adequar a cada uma (POAP3, 2020, informação verbal).

Com relação ao **CPTL**, notamos que a escolha dos Campos de PPENE ocorre por autonomia dos/as acadêmicos/as, levando em consideração o critério de que esses Campos precisam se caracterizar como espaços de educação não escolar, conforme a resposta dada: “Ele [o acadêmico] quem faz. Não, não é o professor. [...]. [Escolhe] após a apresentação de um conjunto de espaços que se caracterizam como não escolar” (PP, 2020, informação verbal).

Considerando o exposto até aqui, verificamos que em todas as unidades – FAED, CPAN e CPTL – não há, pela fala dos/as entrevistados/as, nenhuma norma específica definindo os Campos de PPENE e nem como estes são selecionados e/ou escolhidos. Confirmando o que fora observado anteriormente nos RPP/FAED e RPP/CPAN, portanto, fica a critério e autonomia dos Professores/as Orientadores/as decidir como estas etapas ocorrem.

Na sequência, analisamos o perfil, formação e experiência profissional dos docentes que orientam componentes do ECSOENE e da PPENE.

## **5.2 Perfil, formação e experiência profissional: Professores Orientadores do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar**

Considerando este eixo de análise, buscamos compreender aspectos do perfil, da formação e da experiência profissional dos Professores/as Orientadores/as do ECSOENE e da PPENE, apresentados nessa respectiva ordem. Para apreender estes aspectos fora questionado

às docentes a respeito da *existência de um Perfil para ser Professora Orientadora do ECSOENE* e foi possível alcançarmos as seguintes respostas:

**Não, desde que seja professor do curso.** Os professores não são obrigados a pegar, mas sempre acabam pegando, são os professores de Psicologia, porque [têm] formação em psicologia. Mas os outros professores do curso têm que pegar uma disciplina. **Mas [...] professoras de psicologia, temos duas [...], elas pegam numa boa, somente em ambientes não escolares.** Já assumiram [outros], mas [...] hoje elas só assumem em ambientes não escolares (POA2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Olha é na verdade é assim... ainda não existe nada muito específico,** porque no nosso no currículo da Pedagogia, em geral, a gente tem que atuar com todas as disciplinas, porém, **é claro até nos próprios concursos, quando você vai fazer um concurso, tem lá as áreas do concurso. Então as áreas pedagógicas, as de metodologias enfim. Você acaba se enquadrando em áreas mais específicas, e você assume essas disciplinas.** Um exemplo, eu não daria uma disciplina de alfabetização, porém, se eu tiver que dar essa disciplina eu vou ter que estudar para isso, porque aí já não é o meu perfil. [...], **mas não existe assim, uma... ‘olha para atuar nessa disciplina tem que ter um determinado perfil’, aí claro que o curso, a organização do curso, o coordenador do curso, [e] o colegiado vai montar, atribuir a grade, as disciplinas, os componentes curriculares de acordo com a afinidade de cada professor.** Isso é legal porque você acaba assumindo aquilo ao qual você se dedicou. **Então, o perfil é conhecer os espaços não escolares [...]. Eu penso que a gente precisa ter um perfil, mas não é essa exigência, infelizmente** (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**[...] Preferencialmente, que os professores tenham formação em práticas pedagógicas, que pesquisam,** pensando em mestrado ou doutorado, que fizeram suas pesquisas nas linhas de práticas. **Mas dadas as condições objetivas, uma realidade limitada, acabamos selecionando de acordo com o interesse ou alguma experiência em alguma outra situação** (POA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Analisando as respostas a partir da Lei do Estágio, dos Regulamentos dos Cursos de Pedagogia e os teóricos da área, compreendemos que a exigência de um perfil é uma questão legal, pois o inciso III, do Art. 7º da Lei do Estágio define que é necessário que o Professor Orientador do ECSO seja da área em que o Estagiário irá realizá-lo, sendo aquele o responsável por acompanhá-lo e avaliá-lo no processo (BRASIL, 2008). Relacionando a fala da POA2 com o Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana, confirmamos o aspecto observado anteriormente, ou seja, não há um perfil para ser docente desta disciplina. Isto nos leva a crer que o Regulamento de Estágio do Campus de Aquidauana não está de acordo com o normativo nacional e institucional (o RGECCGrad).

Em relação às fala das demais professoras, notamos que mesmo o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí definindo que há um perfil para ser Professor Orientador do ECSOENE, a POA3 afirma que não há exigência quanto a isso, mas acredita ser uma



necessidade. Além disso, apreendemos, pela fala da docente, que ser professor deste componente curricular/disciplina estaria, diretamente, relacionado a uma questão de concurso. Quanto à fala da POA4, observamos que há relação com o Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã, uma vez que sua fala vai ao encontro daquilo que este Regulamento define a respeito do perfil para ser Professor Orientador do ECSOENE.

Considerando as respostas dadas pelas Professoras Orientadoras do ECSOENE e pelo fato de serem ou terem sido responsáveis pelo ECSOENE, vimos a necessidade de questionar a respeito de elas *possuírem formação e experiência profissional na área de Educação Não Escolar*, porquanto o § 1º, do Art. 48, estabelece que o Professor Orientador do ECSO deve possuir formação e experiência profissional, além de peculiaridades ao campo de estágio. Desse modo, apreendemos as seguintes respostas:

Não, não trabalhei em ambientes não escolares. Sempre trabalhei [...] orientando os alunos nesses ambientes não escolares, mas, diretamente, não. (POA1, 2021, informação verbal).

Já atuei, sim. Já. Eu tenho [...] 36 anos. Na verdade, minha trajetória começou [quando] eu tinha 15 anos, como assistente pedagógica, lá no maternal. Fui assistente pedagógica, fui professora alfabetizadora, fui professora coordenadora, fui diretora, [...] fui chefe do núcleo de vida e rede escolar e hoje eu estou na universidade. Então, do chão da escola, eu conheço bem, em todos os níveis. (POA2, 2021, informação verbal).

Eu trabalho com a educação social já há muitos anos, desde 1999. Só que eu trabalhava na área da educação física até então. Primeiro comecei como aluna, depois como professora social em uma instituição e fui indo para essa área da educação social, que é a educação nos contextos não escolares. E aí com o Mestrado e o Doutorado eu fui mais para a área da Educação e depois eu fiz pedagogia. Mas, eu atuo nessa área do espaço não escolar, é o que eu mais gosto de fazer. O meu histórico me auxiliou, quando eu pedi a transferência para o Campus de Naviraí, essa disciplina era uma das que precisava de professor e aí eu me enquadrei justamente por trabalhar muitos anos nesta área. (POA3, 2020, informação verbal).

Eu não atuo mais, mas já atuei por três anos como funcionária pública como pedagoga da Assistência Social de um município. E aí eu ficava responsável pela parte socioeducativa do Centro de Referência de Assistência Social, o CRAS [...]. (POA4, 2020, informação verbal).

Analisando essas respostas pode-se apreender que das quatro Professoras Orientadoras do ECSOENE responsáveis pela disciplina, apenas metade possui formação e experiência profissional na área de Educação Não Escolar e são justamente aquelas em que os Regulamentos do ECSO estão de acordo, quanto ao perfil profissional definido pela Lei do

Estágio e pelo RGECCGrad. Além desses fatores do campo educacional, foi possível observar na fala da POA4 que *há outra (s) variante (s)*, a saber que implicam na não existência

Então, Fláubertt... Como alguns campi, que é uma característica do campus de Ponta Porã, têm um tamanho bastante limitado [...], nós não temos um número de professores muito grande, então nós acabamos ficando com atribuições primeiro de acordo com a área de formação, mas no final de contas, como a rotatividade de professores é muito grande, ou passam em outros concursos ou estamos com temporários [...]. Então a atribuição para esse estágio se deu por uma experiência anterior que eu já tinha, por uma escolha minha, e uma necessidade imposta naquele momento. (POA4, 2020, informação verbal).

Os aspectos destacados acima pela professora, tais como: infraestrutura, número de professores limitados, além da alta rotatividade profissionais devido alguns se efetivarem em outros concursos ou por estarem em contratos de serviço temporário. Acredita-se que esse dado aponta para a necessidade de investimento e financiamento da Educação Superior, valorização do magistério superior, por meio da realização de concursos públicos para cargos efetivos das Instituições de Ensino Superior Públicas, de acordo com a área de formação e experiência profissional, além do financiamento de novas pesquisas para o campo da área de ENE.

No que se refere os/as Professores/as Orientadores/as do PPENE, também, perguntamos sobre a *existência de um perfil para atuar nas Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar* e todas as respostas foram afirmativas, pois consideram que para um docente exercer essa disciplina, é necessário possuir pesquisa, formação e experiência profissional na área de Educação Não Escolar, observe-se as afirmações:

**Na Universidade, o perfil principal na Faculdade de Educação, é desenvolver pesquisas [...] que tenham articulação com essa área. [...] . Então o primeiro perfil seria pessoas que tenham pesquisa na área, e teoricamente quem pesquisa essas temáticas tem um perfil acadêmico que eu posso pensar de uma resistência por trabalhar essas temáticas. [...].** Então, por exemplo, são pessoas que trabalham com a questão étnico racial, sou eu que trabalho com gênero e sexualidade, a [Professora X] que trabalha com a questão antropológica, mas pensa com essa questão do preconceito, da cultura; a [Professora Y] que trabalha também com essa questão da cultura, da questão da educação para trabalhar com as questões da deficiência. [...]. **Então eu vejo esse misto entre formação profissional, atuação em pesquisa com pessoas que têm um compromisso político-acadêmico, não só de militância, mas pessoas com perfil, com possibilidade política-acadêmica pensando [...] em zelar mesmo pelos Direitos Humanos** (POAP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Eu penso que **o professor da Prática tem que ser alguém que pesquise, um estudioso da temática Educação e Diversidade, tem que ter esse perfil para operacionalizar essa disciplina** (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Eu acredito que você tenha que ter um perfil de um profissional que já tenha tido experiências em educação em espaços não escolares.** E eu venho de uma longa prática de espaços não escolares, sempre trabalhando na área da educação, [...] e uma condição que é adaptabilidade ao espaço que você está querendo, com o qual você quer interagir. Há que se desenvolver essa habilidade, sim (POAP3, 2020, informação verbal).

**Não necessariamente um perfil, Fláubertt.** Porque nós temos um grupo da Pedagogia em Três Lagoas muito coerente com o que faz. **Organizamos as áreas de acordo com a área de atuação de cada um, área de pesquisa etc.,** mas todos são capacitados. **Pelo menos em Três Lagoas, todos os docentes do curso de Pedagogia teriam perfil para trabalhar com essa disciplina.** Evidentemente, que acaba ficando mais para o pessoal das políticas educacionais, **então seria, digamos, não o perfil do profissional, do professor, mas do perfil das áreas de atuação.** [...] Então está dentro das políticas, que aqui eu divido com o professor [X], com a professora [Y], entre outros colegas [...], mas seria o perfil da área, [...] não necessariamente o perfil do professor (PP, 2020, informação verbal).

Posta a questão anterior e as respostas obtidas, consideramos pertinente questionar aos docentes se os mesmos possuem *pesquisa, formação e experiência profissional na área de Educação Não Escolar*. Suas respostas foram positivas, pois eles ou realizam pesquisas ou têm formação ou atuaram na área. A respeito do que fora assinalado acima, Severo (2015b) já apontou em pesquisa anterior que é recente produção e pesquisas na área de ENE, por parte de Professores de Magistério Superior e Pesquisadores da área Educacional.

Em relação às Professoras Orientadoras da **FAED**, identificamos que a POAP1 é atuante na temática por meio de pesquisa e projetos de extensão universitários, além de sua experiência anterior na Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. Com relação à POAP2, esta possui experiência na formação de agentes penitenciários da Secretaria de Segurança Pública do Mato Grosso do Sul e do mesmo modo possui conhecimento acerca do funcionamento do sistema prisional. Estas experiências foram ressaltadas em suas falas:

[...] **porque eu sou uma pesquisadora muito atuante** [...] na extensão universitária, **então durante esses anos todos eu atuei muito com formação docente continuada nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade** [...]. Desenvolvi muitos projetos, muitos mesmos. [...]. **Eu trabalho com isso antes de entrar na Universidade, quando eu estava na Secretaria de Educação,** enfim, então eu acho que o que me levou, de fato, para o Núcleo [de Aprofundamento em Educação e Diversidade], foi o querer trabalhar mais, socializar mais as discussões de direitos humanos, porque [...] as outras questões, de certa forma, **eu já trabalhava, mas em 2015 [surgiu] esse desejo de estudar mais, de pensar mais, problematizar mais e socializar isso no curso de Pedagogia** [...] (POAP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Olha, bem no início da minha carreira eu trabalhei** – eu sou professora de Sociologia – **com a formação de agentes penitenciários**. Foi uma experiência muito louca – quando a gente é muito novinha a gente faz cada coisa –, mas foi interessante, foi um outro contato. Foi lá onde conheci o sistema prisional, fiquei quase um ano trabalhando com Segurança, foi lá que conheci... [...]. **Então a minha experiência advém dessa minha [vivência] que eu realizei há muitos anos [...] pela Secretaria de Segurança Pública na formação de agentes penitenciários com a disciplina de Sociologia** (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Quanto à Professora Orientadora do PPENE do CPAN, apreendemos que a sua trajetória é marcada por uma vasta experiência (de mais de 20 anos) no campo da saúde – em ações do contexto nacional e internacional –, nas questões de vulnerabilidade social de famílias e crianças, bem como com políticas de enfrentamento a todos os tipos de violência – também no contexto nacional e internacional. Isto é o que ela evidencia em sua resposta:

Durante bastante tempo eu atuei em espaços não escolares, **mais ou menos uns vinte e poucos anos** em treinamentos, em qualificações, em questões da formação de pessoas, mas não para a educação formal. **Trabalhei bastante tempo no Ministério da Saúde, [...] no treinamento dos profissionais da saúde** dos hospitais, treinamento pra gestores, treinamento para as comunidades; **participei de alguns projetos do governo onde acessávamos crianças em situação de vulnerabilidade, famílias em situação de vulnerabilidade**, preparando essas pessoas para o desenvolvimento sustentável, para o enfrentamento à violência. **Trabalhei um tempo na Cooperação Internacional Brasil-Cuba-Haiti, [...] com a capacitação de movimento de mulheres e [...] com a qualificação de agentes comunitários de saúde**, da criação dos primeiros agentes comunitários de saúde do Haiti. **Trabalhei bastante, depois do terremoto, na reconstrução do sistema de Saúde do Haiti, [...] qualificando epidemiologistas, enfermeiros [e] médicos para reconstruir a estratégia a questão da saúde de lá. Trabalhei um tempo, também, com a Federação Internacional de Ginecologia e Obstetrícia** para qualificar os principais médicos da área da ginecologia da América do Sul, **nos quesitos de atendimento à violência, à violência sexual**, às medicações utilizadas para isso. Eu venho de uma trajetória de trabalhar com pessoas no trato de Educação de temas e espaços não formais (POAP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

No que diz respeito ao Professor de PPENE, do CPTL, foi possível sabermos que ele possui experiência como professor dentro do sistema penitenciário de São Paulo e em um Projeto Social – Guri – que atendia crianças e adolescentes. O Professor enfatiza que o Sistema Prisional não é caracterizado como Espaço Não Escolar, pois não possui regulamentação como o espaço formal. Essas questões podem ser observadas em sua resposta:

**Eu atuei como professor no sistema penitenciário, sistema prisional. [...]** Quando eu fiz Pedagogia, nós tínhamos um projeto... Nós tínhamos, não... O

governo do Estado tinha um projeto que era um projeto ligado a uma fundação chamava FUNAP, que ainda existe, que é a Fundação Nacional de Auxílio ao Trabalhador Preso, e o pré-requisito era o aluno estar cursando Pedagogia e nesse sentido ele podia atuar dentro das penitenciárias – era penitenciária, não era presídio – [...] do estado de São Paulo, **como professor, como alfabetizador**. Então esse espaço também é caracterizado com espaço não escolar porque, do ponto de vista teórico, [...] um espaço não escolar é o espaço em que há uma ação educacional com uma intenção, mas ele não é escola, não é regulamentado como espaço formal. [...]. **Eu atuei nesse e em outros projetos de ordem social, mas eu já atuava como professor de educação básica e concomitante a gente trabalhava naquele projeto [...]** Projeto Guri, também no Estado de São Paulo, porque eu sou do Estado de São Paulo [...]. **Também não era dentro da escola, era uma entidade que acolhia crianças** (PP, 2021, informação verbal).

Ao analisarmos a questão dos perfis dos docentes, notamos que eles reconhecem a necessidade de existir um perfil para atuar nessa componente curricular/disciplina – Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar – e coerente à fala dos participantes estão suas formações e experiências profissionais. Assim, compreendemos a necessidade de formalizar, por meio da elaboração de regulamento específico, o perfil desejado para atuar neste componente curricular/disciplina.

Na sequência, apreendemos como os/as Professores/as do ECSOENE e da PPENE organizam a orientação de ambos componentes.

### **5.3 Organização da Orientação do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar**

Este item assume relevância para conhecer como ocorre a organização dos/as Professores/as em relação às atividades de orientação do ECSOENE e PPENE. Nesse sentido, questionamos aos sujeitos responsáveis pela Orientação do ECSOENE a respeito *da forma como eram orientadas, supervisionadas e/ou acompanhadas as atividades do ECSOENE*. Em relação à Orientação/Acompanhamento das Professoras Orientadoras do ECSOENE *respondem os/as Estagiários/as*, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – A Orientação do ECSOENE na fala dos Estagiários (2020-2021)

<b>ESTAGIÁRIA DO CPAQ</b>
A nossa professora, que foi a professora [X], [...] <b>fazia uma visita uma vez por semana para ver como estava a organização do grupo, se as tarefas estavam sendo divididas</b> favoravelmente para todo mundo, sem sobrecarregar ninguém (EGA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).
<b>ESTAGIÁRIOS DO CPNV</b>

**Ela foi uma vez presencialmente**, observou como fizemos, fez perguntas para a supervisora do local, ficou lá com algumas crianças, **registrou com fotos, ela acompanhava as fotos, corrigia o plano também**. Essas coisas. (EGA2, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Ela foi, acho que no primeiro ou no segundo dia**, conhecer o espaço com a gente, **e depois na nossa regência** [...]. (EG3, 2020, informação verbal).

**Na verdade, [...] ela nos deixou à vontade, não ficou...** [...]. No nosso estágio mesmo ela não conseguiu ir porque éramos nove meninas muito ativas, muito espertas, foi um grupo que deu muito certo. [...] Ela falou assim: “Gente, vocês são muito adiantadas, tem gente que ainda está iniciando a coparticipação”. [...] Então ela [...] não conseguiu acompanhar nosso ritmo, [...] não deu muito suporte, mas porque estávamos bem tranquilas em relação aos conteúdos, em relação a tudo o que íamos aplicar (EGA4, 2020, informação verbal).

#### ESTAGIÁRIOS DO CPPP

[...] **Então ela marcava aula a cada duas semanas** [...] nesse período de observação; para irmos para a sala e trocarmos as experiências. [...]. Mas, acompanhar fisicamente [...] ela não chegou a ir, no nosso caso. (EGA5, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Sim, a professora de estágio [...] acompanhava o tempo todo nossos passos, perguntava como estava o andamento, o que observamos. Antes de realizarmos o projeto de intervenção passávamos para ela analisar se estava de acordo ou não; ela também dava sugestão de melhoria. **Então foi um trabalho de parceria entre nós alunos, o professor de estágio e a pedagoga do Serviço de Convivência, [...] foi um trabalho em conjunto**. (EGA6, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Então... ela não foi conosco no espaço, a ela não chegou a ir**. Mas ela também era nova acho que ela não conhecia muito [...]. [...]. **Tiramos fotos e gravamos só no dia do projeto. [...]. Colocamos no relatório individual e fizemos uma breve apresentação na sala. Cada grupo fez**. (EGA7, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas com estagiários do ECSOENE (2021)

É possível perceber, a partir da perspectiva das/o Estagiárias/o, que cada Professor Orientador possuía uma forma de orientar e acompanhar o ECSOENE. Alguns professores se valiam da orientação direta, como no caso das Estagiárias EGA1 e EGA6, ou por orientação semidireta, como no caso do/a EGA2, EG3 e EGA5, e os demais por orientação indireta. Em relação às respostas das Professoras Orientadoras do ECSOENE, obtivemos as seguintes:

Marcamos a aula, **converso com todos eles, marcamos um dia, vamos até o Projeto Florestinha**, conversamos com a professora [...] que é responsável pela coordenação – é pedagoga, foi aluna nossa – e essa professora diz pra nós qual a dificuldade que eles estão tendo e o que eles gostariam que nós fizéssemos. A partir dessa primeira reunião que temos, nos reunimos e decidimos o que vamos fazer, o que vamos trabalhar, dividimos em grupo. [...]. **Então nós tínhamos, uma vez por semana, ou pela manhã ou pela tarde, das 7h às 11h ou das 13h às 17h, e esse grupo de alunos ia até o Projeto Florestinha, eu acompanhava**. [...]. Assim que funcionou no ano passado. (POA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

[...] Sempre quando eles estavam lá, planejávamos, organizávamos as atividades, **eu sempre estava lá junto** [...]. E eu acabei me apaixonando. (POA2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

[...] eles me mandavam fotos e em um dos encontros eu iria aparecer, e aí eu ia nos quatro locais, no dia da intervenção. Então eu acompanhava dessa forma. A gente fazia muita discussão na aula, que tem uma carga horária teórica, eles contavam o que acontecia, reclamavam, questionavam, a gente via também formas de solucionar alguns problemas, então tinha isso também. É porque, assim, no acompanhamento eu não consigo estar o tempo todo no campo de estágio, participando junto, não tem como. **O que eu me apoiava muita era em conversas, eu sempre tive muita conversa [com os coordenadores das instituições concedentes] por WhatsApp** para saber como eles estavam, se tiver algum problema [me dizer]. Eu sempre fui muito aberta, então eu falava pode me falar se tiver algum problema, se alguém está faltando. (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**O primeiro sinal de acompanhamento é o contato com as instituições,** primeiro na secretaria de assistência, e depois com os responsáveis dessas instituições. Precisamos fazer um contato para explicar como o estágio funciona. [...] Então fazemos essa ponte antes da primeira visita dos acadêmicos, **depois realizamos acompanhamentos esporádicos em observações, fazemos acompanhamento solicitando informações sobre a regularidade da frequência, se está sendo pertinente o apoio do estagiário naquela instituição.** E [...] quase em sua totalidade a permanência na observação dessa atividade dirigida que acontece no final do estágio. É claro que há uma dificuldade quando a turma é muito numerosa. Algumas instituições, mesmo dentro da UFMS, organizam o estágio de uma forma diferente. [...]. **Como nós temos a liberdade de auxiliar os alunos na organização de um quadro de horário de visitas, sempre tentamos conciliar essas visitas próximas, fazemos um conjunto de três instituições em uma tarde, e [...] faço uma rodada de acompanhamento. No dia seguinte faço mais uma rodada de visitas [...].** (POA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

A partir das respostas das Professoras Orientadoras, observamos que a Orientação e o Acompanhamento dos Estagiários no ECSOENE perpassa algumas etapas, que são: o primeiro contato com a Instituição concedente, a apresentação dos Estagiários, a levantamento das demandas, planejamento das atividades, algumas visitas durante o período de observação/coparticipação/regência, encontros para reclamação/dúvidas/soluções, conversas por aplicativos de celulares *smartphones* e registros de fotos e vídeos.

As falas explicitadas reforçam os depoimentos dos Estagiários e confirmam que, apesar de estar previsto em cada Regulamento de Estágio como devem ser realizadas as orientações dos ECSOENE, as Professoras Orientadoras da disciplina exercem uma certa autonomia quanto ao aspecto da Orientação e Acompanhamento dos processos estagiais em ENE. Sobretudo, notamos que, em algumas respostas, as Professoras Orientadoras constituem com mosaico de formas de Orientação, além daquelas previstas no Art. 49 do RGECGrad (UFMS, 2010).

Em relação ao PPENE, também perguntamos aos sujeitos sobre a *forma como eram orientadas, supervisionadas e/ou acompanhadas as atividades nas Práticas Pedagógicas e de*

*Pesquisa em Educação Não Escolar.* Foi possível entendermos que as formas de orientação dependiam da Professora responsável pelo componente curricular/disciplina em questão.

A partir da fala de AP1, AP2 e POAP – da **FAED** –, entendemos que não havia orientação e/ou acompanhamento no momento das atividades (em campo) do PPENE, somente antes. As ações por parte da Professora compreendiam organização e sistematização dos protocolos e roteiros das visitas a serem realizadas pelos/as acadêmicos/as, contato prévio com as instituições para solicitar autorização de visitas, preparação das cartas de apresentação, bem como orientações sobre como abordar, se portar nestes espaços e divisão da turma em grupos.

São apontadas pela AP2 as dificuldades que, aparentemente, impediam o acompanhamento da turma. Estas dizem respeito ao Curso ser integral, à questão geográfica da cidade (por ser muito grande) e a falta de disponibilidade da Professora, pois a sua dedicação exclusiva a outras atividades acadêmicas a impediam de acompanhar a turma em tantos locais. Esses dados podem ser observados pelas respostas:

**Não, no momento das entrevistas, não.** [...]. Ela só preparou uma carta de apresentação, mas ela não nos acompanhou. (AP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Como tudo dependia muito dos nossos horários porque fazíamos um curso integral**, então para conseguirmos nos encontrar em um mesmo lugar era muito difícil, pois **tem a questão geográfica** [...]. Então para conseguirmos **marcar com o grupo já era difícil**, então imagina para a **[Professora] que também trabalha [...] em jornada integral, [...] [não era possível] nos acompanhar. Então ela não acompanhava.** Por isso ela era **tão criteriosa em estabelecer os roteiros de visita e conversar bastante sobre a nossa ida. Então ela fez mais uma preparação sem sala de aula mesmo, que são aqueles momentos de discussão teórica, de nos orientar sobre o que falar, de como agir e como não agir, para ter esse cuidado, essa cautela.** [...]. Não ficar brava caso recebesse um não, jamais ficar brava, jamais discutir com alguém naquele ambiente, ter bastante respeito em relação a isso. Ética principalmente porque estávamos representando a Universidade [...]. (AP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Como essas práticas [...] têm [...] essa possibilidade às visitas técnicas, **o meu trabalho era muito mais organizar [...] aonde iam, esses protocolos todos da atuação da visita; em alguns locais, como conselhos tutelares, eu fiz o contato prévio solicitando a autorização**, em outros, não. Mas, nesta atividade, como ainda não era estágio, na nossa função não existia a oportunidade de estar mais presentemente [...]. (POAP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Contudo, outra forma de orientação/acompanhamento foi identificada pela fala da POAP2, da **FAED**, que afirma realizar o contato prévio com as instituições onde ocorrerá PPENE, ao retornar prepara os/as acadêmicos/as a respeito do local que visitarão. Além disso,



aponta que acompanha seus estudantes o tempo todo no campo de PPENE e acrescenta que, tanto na disciplina de prática quanto na de estágio, vê a necessidade de o/a professor/a estar presente acompanhando, pois a ele/a é atribuída essa disciplina, logo, há responsabilidade de orientar, agendar e acompanhar. A docente cita como exemplo uma atividade desenvolvida em uma instituição em que planejaram quem seria responsável pela atividade, quem levaria o material, ou seja, há planejamento e divisão das responsabilidades no campo de PPENE. Os dados acima podem ser apreendidos na resposta:

**Sim, com minha presença durante todo o tempo.** Eu vou, **faço o contato prévio**, volto, esclareço para eles, informo, **procuro prepará-los da melhor forma para eles saberem onde é que eles estarão entrando.** E quando nós realizamos a prática eu acompanho os alunos [...]. **Eu penso que quando você está dando uma prática, quando eu fui professora de estágio, eu sempre entendo que o professor da prática, o professor do estágio tem que estar presente. Você é atribuído a essa disciplina, não dá para você marcar, mandar e não ir.** Então sempre fui acompanhando, se vem alguma dúvida de imediato, se vejo alguma coisa que não está bacana eu já corrijo. Então eu sempre estou presente. [...]. **Acho que eles precisam, sim, da nossa orientação para montar esse plano. Por exemplo, para ir no quilombo foi feito um plano, eu corriji esse plano, principalmente [...] quanto tempo nós vamos gastar para essa atividade, quem vai ser responsável por essa atividade, tem que levar material para fazer essas bonecas, quem vai estar responsável por isso, quem vai levar aquilo.** Então nessas questões eu fico próxima para conseguirmos fazer. Não sei se eu consegui responder. (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

No caso do **CPAN**, apreendemos que as orientações/acompanhamentos dos/as acadêmicos/as ocorriam, primeiramente, a partir do planejamento das atividades do PPENE, pois havia um momento em que a Professora orientava sua elaboração, bem como as instituições em que elas ocorreriam. De acordo com as participantes AP3, AP4 e AP5, a Professora as acompanhava aos menos duas ou três vezes, no início, para apresentá-las às instituições, e, no final, para verificar como estava o andamento das atividades. A POAP3 afirma que as visitas ocorriam de forma alternada. Os dados referentes à orientação/acompanhamento constam nas respostas das participantes:

**Sim, ela visitou acho que uma duas ou três vezes cada lugar [em] que fazíamos a prática,** conversava com o supervisor do lugar [...]. Acho que era isso. **Ela não chegou a nos olhar fazendo a atividade, acho que ela só foi e conversou com a supervisora do lugar.** (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Então [...] no primeiro dia ela foi conosco porque no primeiro dia ela tem que estar para poder [...] conversar com a coordenadora, para falar “essa**

é a [beltrana], essa é a fulana, essa é cicrana”. [...]. E ela também acompanhou... teve dias em que ela estava presente. **Alguns dias ela não pôde até porque ela tinha vários outros lugares para visitar, não era só nosso.** Então, **no último dia, no dia que faríamos nossa prática ela estava lá,** que foi no último dia [...]. E no primeiro dia. Mas não foi sempre. (AP4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**A nossa professora ia, sempre.** [...]. Então ficava observando e [...] antes de apresentar na instituição o que a gente ia trabalhar, **a gente mostrava pra ela,** para ela aprovar tudo certinho, **depois a gente levava para [instituição] também aprovar. Quando a gente estava lá fazendo, ela sempre ia pra olhar como estava sendo aplicado, se a gente tava dando conta,** tava correndo tudo certinho né... Que as vezes você planeja alguma coisa e pode ser que não aconteça como a gente planejou né [risos]. (AP5, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Olha, não dá pra estar em todos os lugares ao mesmo tempo, então fazemos alternado.** [...] Quando a turma é muito grande, dá 6 ou 8 grupos trabalhando nas instituições locais, uma vez por semana, e o projeto prevê oito semanas de trabalho. **Então eu tento ir... tento não, eu vou um pouco em cada uma delas [...]. eu assisto pelo menos uma atividade inteira durante o período das oito semanas.** (POAP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Em relação ao **CPTL**, identificamos que os/as acadêmicos/as eram orientados a levar aos campos de PPENE uma declaração e um pedido de autorização – ambos assinados pelo Professor da disciplina e Diretor da unidade – para realizar a observação e registrar fotos ou vídeos para serem anexadas no relatório. Entretanto, não havia acompanhamento, uma vez que os/as estudantes iam a campo sozinhos. Esses pontos podem ser apreendidos a seguir:

**Pedimos para eles [...] anexarem fotos do local [no relatório]. Então tem uma declaração, um pedido de autorização para eles realizarem a observação, assinado por mim e pelo diretor da universidade,** e também vai junto com essa autorização essa solicitação para que os alunos possam não só observar, mas também tirar fotos, gravar com consentimento [...], então eles trazem anexado – geralmente são fotos que eles trazem anexado dessa [atividade experimental] [...]. Não exigimos durante porque não dá tempo nas 34 horas, ou talvez daria e você acaba não fazendo. Mas o trabalho é assim mesmo. (PP, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Em síntese, ao analisarmos os dados obtidos pelas falas dos sujeitos dos três Cursos de Licenciatura em Pedagogia, inferimos que nas PPENE não há uma exigência rigorosa de orientação/acompanhamento quando comparadas àquelas do ECSOENE. Mesmo que alguns desses Campus – FAED e CPAN – possuam Regulamento Específico sobre as Práticas Pedagógicas, na realização desse componente curricular/disciplina os/as Professores/as Orientadores/as têm autonomia para definir como as atividades de orientação e acompanhamento acontecem.

No eixo seguinte, analisamos os aspectos relacionados à organização e à contribuição da supervisão para o ECISOENE e PPENE.

#### **5.4 A Supervisão do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar: organização e contribuição**

A proposta deste item foi de analisar as características de organização e contribuições da Supervisão, no contexto da ECISOENE e PPENE. Assim, questionamos acerca *da existência de Supervisores do ECISOENE nos Campos de Estágio*, tendo sido as respostas afirmativas, tanto por parte dos Estagiários quanto por parte das Professoras Orientadoras e até mesmo pela dos próprios Supervisores. Essas afirmativas podem ser confirmadas a seguir:

[...] Nós tínhamos, em primeiro lugar, a enfermeira chefe do hospital regional daqui de Aquidauana. (EGA1, 2021, informação verbal).

[...] Lá no Projeto Florestinha, em que eu estava, a professora Adriana acompanhava as atividades. (POA1, 2021, informação verbal).

Tem alguém da instituição que vai acompanhar, que vai ser os nossos olhos. No caso [...], era a coordenadora da instituição [...]. (POA2, 2021, informação verbal).

[...] A gente [o coordenador da Instituição Guarda Mirim] foi escolhido através do Curso de Pedagogia, através da Gerência de Assistência Social [...]. (SP1, 2020, informação verbal).

Então a professora que era autora desse projeto ela procurou a nossa coordenadora [Gerente de Assistência Social] e a coordenadora dentro dos técnicos que estavam e trabalham aqui, achou que eu [Assistente Social] tinha mais a ver com esse projeto, daí ela me apresentou para professora [da UFMS/CPNV]. (SP2, 2020, informação verbal).

Então, através das redes sociais, Facebook e grupos de WhatsApp, a professora Doutora [da UFMS/CPNV] conseguiu me localizar e fez o convite para eu trabalhar [...] com o curso dela na UFMS. (SP3, 2020, informação verbal).

[...] aquele que acompanha o aluno no campo de estágio é o representante daquela instituição, algum coordenador, algo nesse sentido. (POA4, 2020, informação verbal).

Depreendemos, a partir disto, que os Supervisores do ECISOENE são quem ocupa funções superiores das instituições públicas e que, nos casos apresentados acima, são chefes de setor, coordenadores, técnicos, professores, representantes e, não necessariamente,

pedagogos/as, podendo ser outros profissionais que atuam ou são responsáveis pelos Campos de Estágio em ENE.

Desse modo, relacionando os dados acima ao inciso III, do Art. 9º da Lei do Estágio e com o parágrafo único, do Art. 50 do RGECCGrad, inferimos que o perfil dos Supervisores do ECSOENE é atendido, tendo em vista que o Supervisor precisa ter ou formação ou experiência na área afim do Curso do Estagiário (BRASIL, 2008; UFMS, 2010).

Posteriormente, questionamos os Estagiários quanto à *Supervisão e Acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, e os participantes responderam como no Quadro 11.

Quadro 11 – A Supervisão do ECSOENE na fala dos Estagiários (2020-2021)

<b>ESTAGIÁRIA DO CPAQ</b>
- Não [supervisionava] muito. <b>Era mais na parte burocrática mesmo.</b> [...]. Ela conversava conosco, perguntava: ‘Estão precisando de alguma coisa? O que vai ser feito hoje? O que vocês planejaram para hoje? Trouxeram algum plano de aula?’ Ou ela se sentava às vezes, ficava observando nosso trabalho com as crianças (EGA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).
<b>ESTAGIÁRIOS DO CPNV</b>
- Ela [a supervisora] estava sempre muito presente[...], <b>muito próxima de nós, acompanhando, perguntando se precisávamos de ajuda, sempre nos deixava muito à vontade.</b> Falávamos para ela o que faríamos e ela dava a opinião dela, se estava de acordo, o que podia melhorar, essas coisas. Sempre esteve muito presente, <b>passou uma segurança muito grande para os estagiários</b> (EGA2, 2020, grifo nosso, informação verbal).
- Não tinha alguém específico [...]. <b>Não fomos supervisionados dessa maneira por uma pessoa só, mas tem a supervisora [...], que é a coordenadora geral, [...], é a coordenadora de tudo, que é uma mulher, e ela quem assinou e falou conosco.</b> Só que ela é meio ocupada, então ela não ficou tanto conosco. [Quem acompanhou foi] um menino da recepção. Um menino e uma menina da recepção [que] nos instruíram a como auxiliá-los (EG3, 2020, grifo nosso, informação verbal).
- [...] Lá é um espaço pequeno, então a sala dele é bem do ladinho de onde ficávamos com os alunos, e <b>de vez em quando ele vinha, [...], parava lá, ia na cozinha [...], então ele observava e depois vinha e falava: ‘Olha, meninas, vocês podiam explicar isso dessa forma’.</b> Então ele dava umas dicas muito boas. [...]. Então explicamos, <b>ele estava perto e acabou complementando.</b> [...]. Ele viu nosso plano, ele não indicou coisas que poderíamos mudar ou não; foram poucas coisas, [porque] ele gostou bastante do conteúdo, <b>mas ele acompanhou, ele leu, ele foi bem ativo</b> (EGA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).
<b>ESTAGIÁRIOS DO CPPP</b>
- <b>Tem um supervisor de estágio,</b> que é da faculdade [leia-se Professora Orientadora] [...] e <b>do local onde estávamos.</b> [...]. <b>Basicamente era ela que instruía o que a gente faria, explicava as coisas de como funcionava a instituição.</b> O contato que nós alunos fazíamos com a instituição era por meio dela. Então... ela chegou a dar algumas sugestões de coisas que a gente poderia fazer com [...] o pessoal de lá, só que a nossa prática era de um dia só. Então não dava para fazer muita coisa. [...] (EGA5, 2020, grifo nosso, informação verbal).
- <b>Não, ela não chegou a nos observar. Ela ficou em uma sala ao lado, que era em frente [ao lugar] onde fazíamos [as atividades],</b> mas ela não ficava cuidado do que estávamos fazendo. [...] <b>estávamos muito inseguro[s] com isso, queríamos a presença dela ali, mas não queríamos forçar isso.</b> Primeiramente, achamos que faríamos um trabalho e ela estaria conosco; qualquer coisa ela nos

daria auxílio, orientar[ia], mas não foi isso que aconteceu. **Simplemente ela se dirigiu à sala dela, [disse] que tinha uma atividade pra fazer e que tinha um prazo para entregar, que a gente podia aplicar nossa atividade que ela estava tranquila.** Aí corremos a atividade, ela não nos observou nem nada. Não ficou presente ali observando, **contribuindo com o nosso aprendizado nessa questão** (EGA6, 2020, grifo nosso, informação verbal).

- **Acho que foi só a coordenadora.** Faz um tempinho já, minha memória não está lá essas coisas. Mas eu acho que foi só a coordenadora, acho que ela não estava. [...]. **Eu considero que seja a coordenadora porque [era] ela que assinava os papéis, [era] ela que preenchia tudo o que precisava.** Então acredito que seja ela. [...]. É... No começo das observações [ficávamos]... **quando a pedagoga estava lá era com a pedagoga, quando a pedagoga não estava, era ela.** Então ela acompanhou assim [...] (EGA7, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas com estagiários do ECSOENE (2021)

O Quadro 11 organiza as respostas dadas pelos Estagiários quanto à Supervisão e ao Acompanhamento realizado pelos Supervisores do ECSOENE. Percebemos, a partir de suas perspectivas, que a Supervisão possui pontos limitantes e outros a serem potencializados.

Em relação aos pontos limitantes, os Estagiários apontam para a ausência de Supervisão enquanto realizam as atividades. Indicam que o Supervisor apenas cumpre papéis burocráticos, como preenchimentos de fichas com as assinaturas, para falta de especificidade de quem cumpria o papel de Supervisor/a, bem como para a visão limitada que este último possa possuir em relação ao Plano Pedagógico (Plano de intervenção) – apenas como um instrumento de aplicação – a ser desenvolvido pelos Estagiários do Curso de Pedagogia

Já os pontos a serem potencializados referem-se à participação, acompanhamento, sugestões, orientações, complementações, acolhimento e apresentação do trabalho realizado dentro das instituições concedentes. Além disso, o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí, em seu Art. 18, define como uma das atribuições dos Supervisores do ECSOENE a inserção, orientação e participação dos mesmos no desenvolvimento das atividades, em parceria com os Estagiários, enquanto estiverem no Campos de Estágio (UFMS, 2018f).

Esses pontos contribuem para problematizar que o fato de os Supervisores do ECSOENE exercerem funções de responsabilidade nas Instituições concedentes, não quer dizer que eles desempenham ações voltadas, diretamente, com a práxis pedagógica, pois os processos organizacionais, filosóficos, educacionais e sociais divergem daqueles da Educação Escolar. Portanto, seria necessário que o Perfil deste profissional fosse bem delimitado nos Regulamentos de Estágio dos Campus do CPAQ, CPNV e CPPP.

Sobretudo, é preciso considerar que nas aulas de ECSOENE, na Universidade, os acadêmicos poderiam apresentar, no início, no meio ou no fim, essas percepções e, dessa forma, as Professoras Orientadoras levassem esses pontos para a COE avaliar e buscar delimitar com

a instituição concedente o papel a ser exercido pelo Supervisor do ECSOENE enquanto os estudantes estivessem sob sua responsabilidade. As pontuações feitas são com base no inciso IV da seção anterior, quando são definidas as atribuições da COE.

Considerando a percepção dos Estagiários, buscamos apreender como os Supervisores realizavam a *Supervisão e Acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*. As respostas desses sujeitos foram essas:

**Então a gente desenvolvia os trabalhos juntos, nós fazíamos o plano de aula [...] e eu estava presente sempre naquilo que eles estavam fazendo.** [...] Até porque, assim, [...] não teria como deixar eles sozinhos para desenvolver esse trabalho. **Então eu estava junto [para] desenvolver algumas atividades em parceria,** tentava utilizar também o que a gente fazia no dia a dia, para que eles pudessem estar trabalhando alguns rituais que a gente fazia. [Como] chamada de manhã ou hasteamento da Bandeira [do Brasil], então eles auxiliavam os alunos, [...] eles faziam um pouco daquele momento que a gente tinha dentro da instituição e depois no decorrer dos horários eles iam desenvolvendo as atividades (SP1, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Olha por período eu acho que foram três alunos de manhã e dois alunos à tarde totalizando cinco alunos. [...]. **Então [...] para trabalhar a gente cria um espaço querendo ou não diferente. [Criamos] os horários, o cronograma, o que cada um faria e dividiu por faixa etária,** porque aqui por exemplo, eu tenho [crianças] de zero, quatro, cinco anos e acima dessa idade (SP2, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Eu supervisionei, no período desse projeto, acho que [de] vinte [...] a trinta [alunos], agora não me recordo certinho de quantos alunos eram. [...] **O acompanhamento [...] era junto com os estagiários mesmo, na parte presencial, no caso, desenvolvendo o trabalho. Eu estava ali acompanhando, via, fazia até parte,** porque [...] os idosos têm uma confiança muito grande em mim, porque [temos] muito tempo juntos, então, se era eu fazendo junto com eles, todos queriam fazer. **E toda vez que terminava o estágio eu falava alguma coisa [...]** sobre o trabalho realizado para eles poderem entender porque [...] aquele trabalho foi realizado naquele momento com os idosos. E através de relatórios que eles faziam com os objetivos do trabalho, o que foi feito, quantos idosos tinham. Então eles faziam tipo um relatório de aula diário (SP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

A partir da fala dos Supervisores do ECSOENE, depreendemos que, no caso do CPNV, eles buscam realizar a supervisão a todo momento em que os Estagiários estiverem com eles, desde o primeiro contato com a instituição – os inserindo e os acolhendo –, passando pelo planejamento da intervenção, em conjunto, até o momento da intervenção – por meio de sugestões, dicas e orientações. Observamos, mais uma vez, que o fato de o Regulamento de Estágio do Campus de Naviraí ter bem delimitado o papel dos Supervisores do ECSOENE

corroborou para que houvesse maior participação dos mesmos nos processos de planejamento e desenvolvimento das intervenções.

Posto isso, questionamos aos Estagiários/as e às Professoras Orientadoras se *a supervisão/acompanhamento dos Supervisores do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar contribui para a formação* e suas respostas para essas perguntas foram afirmativas. As contribuições sinalizadas pelos participantes foram de que os Supervisores do ECSONE: a) davam dicas/toques para os Estagiários a respeito de uma atividade ou atitude; b) inseriam e apresentavam aos Estagiários a dinâmica da instituição concedente; c) a Supervisão de outro/a profissional pedagogo/a contribui para o planejamento e desenvolvimento das atividades em ENE. Isto pode ser observado pelas seguintes falas:

**Eu acho que sim porque, dependendo de alguma coisa que a gente ia fazer, ela dava um toque: “Olha, cuidado, essa criança acabou de tirar a sonda”, [...]. [então] tínhamos que tomar cuidado para não fazer exercício com essa criança. [...] Então ela estava sempre ali de olho dando um toque em nós para que nada desse errado.** (EGA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Sim, contribui, sim. **Porque ela pode, na primeira semana, dar dicas para os alunos:** “Olha, estão com dificuldade de leituras, vocês podem trabalhar dessa forma”. **Ela sempre dá sugestões,** sim. (POA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Chegamos ali muito deslocados [...] e é essa pessoa [o/a supervisor/a] **que vem e [...] fala como aquilo ali funciona, como deve ser feito, qual é a dinâmica daquele lugar.** [...] Houve um dia só para ele apresentar para nós como era a dinâmica, como era a instituição, como era o trabalho dele, e, a partir disso, o que ele queria do nosso trabalho ali. **Então, sim, [é] muito importante esse respaldo dele.** (EGA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Eu vejo que contribuiu porquê [...] era uma área que eu não tinha conhecimento de que a pedagoga poderia atuar. **Então a gente estando uma pedagoga que estava nos acompanhando no estágio, e ver o que ela fazia, foi uma forma vermos possibilidades de atuação.** [...]. Porque [...] eu não saberia o que fazer com essas crianças que estão em situação de vulnerabilidade [...]. (EGA5, 2020, grifo nosso, informação verbal).

[...] **espera-se que esse profissional contribua auxiliando nas possibilidades a serem realizadas dentro desse espaço não escolar,** mas, é claro, Fláubertt, que **encontramos muitas dificuldades, principalmente o fato de o pedagogo nem sempre ser um profissional presente nesses espaços não escolares.** Essa é uma das nossas principais dificuldades, porque, em alguns momentos, fica parecendo um espaço onde está todo mundo esperando o tempo passar. Então essa falta de apoio pedagógico profissional acaba fazendo uma diferença bem grande, uma ausência bem grande. **Observamos que quando esses acadêmicos vão para espaços em que há o pedagogo, as atividades são completamente diferentes, pensadas,**

**estruturadas, com relações, com aquilo que é necessário para o desenvolvimento daquela determinada turma**, mas, enfim, o papel dele é sempre auxiliar e acompanhar para que haja uma compreensão daquele espaço não escolar. (POA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Analisando as contribuições apontadas pelos participantes, notamos um ponto da Supervisão que pode ser potencializado: o da presença de um/a pedagogo/a para cumprir esse papel. Tal contribuição vai ao encontro de Severo (2015a) quando este afirma que o/a pedagogo/a atua de maneira distinta de outras profissões, pois exerce ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação dos processos educativos escolares e não escolares.

Acreditamos, desse modo, que, apesar de a ausência do/a pedagogo/a nesses espaços se constituir um desafio, tal como posto pela POA4, a instituição formadora (a Universidade) poderia dar preferência àqueles espaços educativos que em seu corpo profissional tenham a presença de um/a pedagogo/a e, assim, potencializar a aprendizagem e formação dos/as Estagiários/as do Curso de Pedagogia.

Posteriormente, quando questionamos a respeito da *existência de Supervisão nas Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar*, observamos, na fala dos participantes do CPAN, que este componente curricular/disciplina não necessita de um supervisor. Contudo, havia a figura do/a responsável e/ou do/a coordenador/a da instituição do campo de PPENE que, embora não assuma diretamente essa atribuição de “supervisionar” a prática, o fazia como forma de auxiliar os/as acadêmicos/as nas suas atividades no local. Em contrapartida, em alguns locais, os responsáveis não demonstravam interesse de desempenhá-la. Essas questões podem ser apreendidas pelas seguintes respostas:

**Na prática, não. Não tem supervisor** [...]. Eles mesmos fazem as anotações e temos, dentro dos dias de aula, o grupo se reunindo pra discutir sobre essas questões. E eu sento com cada grupo também. (POAP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Tinha [no CAPSi], era essa psicóloga. Mas era bem diferente essa supervisão.** [...]. Eu lembro que **tínhamos que levar as atividades pra ela antes de aplicar, pra ela analisar, olhar o que ela achava. Às vezes, ela observava o que fazíamos [...]** e assinava as nossas folhas. [...]. **Lá no asilo era um pouquinho diferente** porque ele era um pouquinho mais desorganizado, e **não tinha, de fato, uma pessoa que estava realmente interessada no que tínhamos para fazer lá.** Porque a pessoa que coordenava nos deixou entrar, fazer as coisas, mas ela não estava ligando muito, não. (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).



[...]. **Eram quatro educadores. A gente se dirigia a eles para perguntar, para [tirar] dúvidas.** [...]. Eles eram totalmente humildes. Tudo o que perguntávamos [sobre] **coisas que não sabíamos eles estavam lá para poder explicar** [...]. Era ótimo. (AP4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Tinha sempre alguém da instituição observando**, porque sempre assim as turmas... como quando a gente não tá tem alguém com eles, então a pessoa responsável por aquele horário ficava junto com a gente..., mas a professora da faculdade estava sempre por ali [...]. (AP5, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Com relação às outras unidades – FAED e CPTL –, observamos, nos depoimentos dos entrevistados, que não havia nenhum Supervisor: “Não[teve]” (AP1, 2021, informação verbal); “[...] uma pedagoga, mas ela não era supervisora. Apenas acompanhei as atividades com ela” (APE1, 2020, informação verbal). Deprendemos que, pelo fato de as disciplinas assumirem um caráter de visita, observação e/ou entrevista e como não seriam realizadas intervenções planejadas, não há necessidade de que haja um supervisor, como ocorre no ECSOENE.

Na sequência, problematizamos outro eixo de análise que nos permite apreender a compreensão que os/as Professores/as Orientadores/as e os próprios Supervisores têm acerca de seu papel na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia.

Durante a entrevistas com os participantes a respeito da Supervisão, emergiu outro eixo de análise relacionado ao papel formativo do Supervisor, na atuação junto aos Estagiários/as, que discutimos na sequência.

## **5.5 O Supervisor do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar é/se vê formador?**

Este eixo que propomos discutir emergiu do eixo anterior e dos Regulamentos do ECSOENE e PPENE, uma vez que, na maioria deles, o papel do Supervisor não está bem delimitado. Neste sentido, interrogamos as Professoras Orientadoras e os Supervisores do ECSOENE : *o Supervisor do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar, é formador?* Suas respostas são sinalizadas no Quadro 14.

Quadro 12 – Respostas a respeito do Supervisor ser um formador no ECSOENE (2020)

<b>PROFESSORA ORIENTADORA DO CPPP</b>
- Olha, Fláubertt, ele é um formador, mas... Essa pergunta é muito difícil. <b>De todo modo ele é um formador, mas nem sempre esse formador contribui positivamente pra formação dos nossos acadêmicos.</b> [...]. Na verdade, quando nós temos mais espaço e formação, quando esse profissional tem uma formação, ele contribui de forma fundamental com os nossos alunos. [...] <b>Quando esse profissional não tem uma formação, uma leitura acerca dos espaços não escolares, qual a função da instituição em que ele está trabalhando, os nossos alunos ficam bastante desanimados com a experiência realizada. Então eu não posso dizer que ele não é formador</b>

**porque ele forma; mas nem sempre toda formação é positiva; formação é formação.** Então acaba formando os nossos alunos, às vezes positivas, às vezes negativamente. [...]. Eu não estou partindo do pressuposto de que todo formador do campo de espaço não escolar é ruim. Estou dizendo que, assim como no Ensino Superior existem práticas que não são positivas, no campo de estágio não escolar também, assim como no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, mas acredito que ele seja um formador (POA4, 2020, grifo nosso).

**PROFESSORA SUPERVISORA DO CPNV**

- [...] **Ele contribui sim no processo de formação [...] enfim eles orientam bastante o processo de formação,** então eles acabam contribuindo muito com orientações, com dicas, com questões mais práticas do dia a dia mesmo [...] (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**SUPERVISORES DO CPNV**

- **Não, ele não é um formador de estagiário, ele é apenas uma pessoa que está ali conhece o ambiente onde ele tá (sic) trabalhando** e aquele profissional que tá (sic) ali que é o estagiário ele vai desenvolver a habilidade [...] [de se] adaptar ali dentro do ambiente onde ele tá (sic) desenvolvendo. Eu não tô (sic) ali pra poder ensinar eles a darem aula, mas sim, auxiliar eles nas dificuldades que eles têm no desenvolvimento do seu ofício ali como professor (SP1, 2020, grifo nosso, informação verbal).

- **Eu acredito que sim, porque assim, querendo ou não as matérias as disciplinas são parecidas, só o desenvolvimento é diferente o Serviço Social ele tá (sic) mais entrelaçado [com] a concepção de direitos e a Pedagogia está entrelaçada a educação,** mas são áreas humanas, são áreas que a gente tem uma ligação, então a gente pode trabalhar e desenvolver juntos (SP2, 2020, grifo nosso).

- **Sim, é um formador.** É um líder (SP3, 2020, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas das Professoras Orientadoras e os Supervisores do ECSOENE (2021)

O Quadro acima nos auxilia no entendimento de que as Professoras Orientadoras e os Supervisores do ECSOENE têm em relação ao papel destes últimos quanto a sua atuação com vistas à formação dos Estagiários. Embora os Regulamentos do ECSO analisados no item anterior não definam o papel/função de formador do Supervisor do ECSOENE, este, de forma indireta, atua na compreensão dos participantes como formadores – sendo que por meio da Supervisão eles estabelecem relações de orientações e troca de conhecimentos e saberes experienciais. No tocante ao recebimento dos Estagiários, Cyrino (2012) afirma que os Supervisores ao

[...] recebe[r] os licenciandos em sua sala de aula, abrindo as portas através de uma ‘boa vontade’, já que para esta ação não há uma relação formal estabelecida nas políticas públicas. Porém, ele não é alguém que tem interesse na formação dos estagiários, pois sua preocupação sempre se volta aos seus alunos da educação básica. (CYRINO, 2012, p. 132).

Apesar da citação acima estar relacionada à formação e à supervisão de professores da Educação Básica, consideramos que os aspectos analisados pelo autor possuem alguma relação com o campo da Educação Não Escolar, sobretudo, quanto à relação formal estabelecida entre o Estagiário e o Supervisor do ECSOENE; relação esta que nos Regulamentos do CPAQ e CPPP encontram-se indefinidas, pois não são apresentadas as atribuições do Supervisor.

Pensando que essa indefinição poderia interferir na visão sobre si, perguntamos aos Supervisores do ECSOENE *se eles se veem como formadores* dos estudantes do Curso de Pedagogia, e obtivemos algumas respostas. Porém, antes de apresentá-las, destacamos que, como apontado na Introdução, o contexto vigente causado pela Pandemia do novo coronavírus dificultou o acesso a outros sujeitos que seriam de interesse nesta pesquisa, dentre eles os Supervisores do ECSOENE – assim, estabelecemos contato apenas com os Supervisores da UFMS/CPNV. Na sequência, explicitamos as respostas dos participantes:

**Não, não me vejo como formador, mas me vejo no momento, [na verdade] me via como uma pessoa que estava auxiliando, ajudando e somando para que esses acadêmicos procurassem se especializar ou procurassem encontrar suas dificuldades e trabalhar suas dificuldades** pra que, futuramente, quando fossem exercer a profissão, não levassem tantos problemas. Pra [que] essa formação tentasse tirar essas dificuldades se caso encontrasse ou pudesse encontrar. [...]. **Olha talvez não talvez não me sinta preparado o suficiente pra poder é dar uma formação ao um professor,** mas também eu acho que há uma necessidade do professor ou do acadêmico passar por isso. Eu acho que é importante eles estarem em vários ambientes e em lugares novos. Então assim, mesmo que a gente não consiga dar uma formação ou auxiliar da forma que talvez seria necessária pra eles, mas eu acho que é positivo eles estarem desenvolvendo esses trabalhos. (SP1, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**Olha, formador? Eu acho que eu não me vejo como um formador, eu me vejo mais como um apoiador, porque assim, não é o meu curso, não é a minha área eu não tenho como ser formador de pedagogos,** porque eu sou assistente social, e no caso eu seria formador de estudantes de Serviço Social. **Agora neste momento eu acredito que esteja mais como um apoiador eu estou colaborando com os estudantes** tentando fazer com que eles consigam realizar as suas atividades. (SP2, 2020, grifo nosso, informação verbal).

[...] **É como eu falei para você... Na verdade, eu tive uma preparação.** Primeiro eu comecei como... Na verdade, quando eu comecei o meu trabalho – e eu estou falando como coordenador e como professor de estágio – [...], comecei como estagiário. E no tempo que eu passei como estagiário, eu fui efetivado, contratado para desenvolver essa função. Depois de ser contratado, eu fiz o concurso e passei no concurso e **fiquei como professor tendo outras orientações de outros profissionais; tinha pedagogia, tinha psicóloga e tinha assistente social.** E depois desse processo eu fui ser coordenador. Então, na verdade, eu tive uma escola, no degrau de cada vez que eu fui crescendo um pouquinho mais com alguns conhecimentos. **Eu já trabalhava com alguns estagiários do Instituto Federal, até mesmo tive reuniões com várias outras instituições, da UEMS mesmo e até mesmo da UFMS. Então, na verdade fui tendo preparo para poder lidar com essas situações.** Até mesmo [...] falo [...] que o professor orientador de um estagiário [...] tem que mostrar liderança e desenvolver [...] ideias para o estagiário se sentir à vontade para discutir e ter objetivos de atividades para serem alcançadas naquele momento. **Então eu acho que estou preparado nessa parte, sim.** (SP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Podemos apreender, pela fala dos participantes SP1 e SP2, que eles não se veem como formadores dos/as Estagiários/as do Curso de Pedagogia, justamente porque acreditam que sua área de formação não lhe confere essa habilidade de formação de pedagogos/as e, também, porque não se sentem preparados para realizar este ato formativo. Em contrapartida, acreditam que seu papel é apenas de ser um apoiador e ajudador enquanto desenvolvem seus projetos de intervenção. Diferentemente da percepção do SP3, que afirma se sentir preparado para atuar como formador, pois considera sua formação superior e que as suas experiências anteriores colaboraram para que pudesse desempenhar essa função.

Nessa direção, a pesquisa de Ferreira (2019) sobre a atuação do professor da educação básica na formação inicial através do ECSO, constatou que, no âmbito nacional, o Supervisor da Educação Básica não tem um papel/ função formal ou institucional na formação dos Estagiários e que esta ausência de vínculos e indefinições papéis provocam a obliteração do Supervisor no desenvolvimento do ECSO, limitando sua atuação apenas de forma indireta e informal na formação dos Estagiários. Ainda que a pesquisa referida relacione-se à formação inicial para Educação Básica, compreendemos o Curso de Pedagogia como uma graduação da formação inicial para profissionais desta modalidade, porém, é, também, formador de um profissional para atuar em contextos/instituições/situações educativas além da sala de aula.

Desse modo, as características da ação supervisora assumem, nas instituições concedentes em ENE, caminhos distintos daqueles que ocorrem na Educação Escolar, porquanto a atuação do/a pedagogo/a nesses contextos não está relacionada à docência (magistério), mas ao desenvolvimento humano. Logo, é necessário que, por meio de um estudo sólido a respeito da ENE e da percepção dos sujeitos envolvidos nos processos estagiais em ENE, se constitua um Regulamento de Estágio que delimite as funções/atribuições de cada um deles, com clareza e objetividade, considerando as especificidades da Educação Não Escolar.

Para apreender a totalidade do ECSOENE e do PPENE, nas licenciaturas de Pedagogia da UFMS, no item seguinte discutimos a sua organização abrangendo os principais aspectos/etapas.

## **5.6 A organização da oferta do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar**

Em relação à apreensão da organização do ECOSENE e do PPENE, a realizamos por meio de entrevistas com os Estagiários/as e/ou Acadêmicos/as, com os/as Professores/as Orientadores/as e com os Supervisores. Para auxiliar nesta compreensão, dividimos este eixo

em outros quatro, a saber: a) 5.6.1 A organização da carga horária do ECSOENE e PPENE; b) 5.6.2 As atividades do ECSOENE e PPENE na Universidade; c) 5.6.3 As atividades do ECSOENE e do PPENE em seus Campos; e d) 5.6.4 Os procedimentos de avaliação do ECSOENE e da PPENE. Os dados produzidos são apresentados, em cada subeixo, seguindo esta ordem das instituições: CPAQ, CPNV, CPPP, FAED, CPAN e CPTL.

### **5.6.1 A organização da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar**

Compreendemos que a organização dos componentes/disciplinas curriculares ECSOENE e PPENE perpassa o aspecto do arranjo da carga horária, pois por meio dela os docentes dão organicidade aos dois objetos aqui estudados. Posto isso, quando perguntamos às Professoras Orientadoras a respeito de *como era organizada a carga horária da Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, as mesmas descreveram:

[...] A carga horária do estágio em ambientes não escolares é de 68 horas e [...] o acadêmico cumpre [...] **34 horas de orientações com os professores, leituras e planejamentos, e temos, também, as outras 34 horas, que o acadêmico faz na instituição.** Mas isso é opcional do professor, porque o aluno sempre acaba fazendo muito mais horas [...] na instituição, isso vai depender de acordo com a organização de cada professor. **Mas o que é determinado é isso: 34 horas de orientação com o professor e 34 horas ele vai para a instituição atuar.** E cada instituição é uma realidade. (POA2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

**Então a disciplina [de estágio] [...] está com uma carga horária [...] [de] 68 horas. A gente divide isso em várias etapas, a gente tem a etapa de observação, a etapa de participação e a etapa de regência. Mas a gente não usa o termo regência na disciplina,** justamente porque não é o contexto da escola, **então a gente trabalha com a construção de projeto,** [...] então os alunos, eles têm que elaborar um projeto para a instituição que eles escolhem ou as vezes a gente sorteia, por exemplo, no ano passado a gente trabalhou com quatro instituições aqui [Naviraí]. (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

**A disciplina de Estágio tem 85 horas, 34 horas necessária e obrigatoriamente [...] acontecem em sala de aula, presencialmente, com o professor [para orientação], e o restante desta carga horária é dividido entre observação, organização de material para uma intervenção pedagógica ou uma atividade complementar desse estágio, e depois um desenvolvimento de atividades com a finalização desse estágio. [...].** Geralmente vai de acordo com a possibilidade do espaço não escolar escolhido, **geralmente, indicamos 20 horas de observação e apoio, e depois mais uma atividade de 10 horas de intervenção, e o restante da carga horária fica para preparar uma atividade, uma intervenção pedagógica**

**no espaço, enfim.** [...] Fica bem flexível a segunda parte, mas 34 horas [são] na instituição de ensino superior (POA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Observando essas devolutivas das Professoras Orientadoras, compreendemos que, no caso do **CPAQ**, o ECISOENE possui uma carga horária total de 68 (sessenta e oito) horas, das quais 34 (trinta e quatro) horas são destinadas a orientações, estudos e planejamentos com a professora orientadora e as outras 34 (trinta e quatro) horas são destinadas ao Campo de Estágio. Podemos verificar que as horas destinadas às atividades no Campo de Estágio são de 37 (trinta e sete) horas e as demais são realizadas na universidade – sendo apenas 18 (dezoito) horas destinadas à Atividade de orientação e discussão acerca do ECISOENE e as demais são divididas em 1 (uma) hora para seleção do Campo de Estágio, 10 (dez) horas para elaboração do Projeto e 2 (duas) horas para a redação do Relatório Final (UFMS, 2018c).

Em relação ao **CPNV**, a POA3 define que a disciplina possui 68 (sessenta e oito) horas, sendo ela distribuída entre observações, participações, elaboração e desenvolvimento de projeto de intervenção. Não foi possível apreender quanto dessa carga horária é destinada a cada etapa, limitando a compreensão acerca da organização do ECISOENE.

No que se refere ao **CPPP**, notamos que o ECISOENE possui carga horária de 84 (oitenta e quatro), distribuídas entre 34 (trinta e quatro) horas para orientação, 20 (vinte) horas para observação, 10 (dez) horas para intervenção e as demais 16 (dezesesseis) horas para outras atividades não especificadas. Estas últimas são aquelas definidas no Art. 17 do Regulamento de Estágio do Campus de Ponta Porã, sobre diagnóstico da realidade, avaliação, discussões com Supervisores a respeito do Projeto Pedagógico e elaboração dos relatórios (UFMS, 2019).

Posto isso, quando perguntamos às Professoras Orientadoras e ao Professor de Pesquisa a respeito de *como era organizada a carga horária da Prática Pedagógica e de Pesquisa em Educação Não Escolar*, compreendemos, mais uma vez, que, no caso da **FAED**, as PPENE são organizadas de forma autônoma pelas Professoras.

De acordo com a fala de POAP1, pelo fato de não haver regulamentação para as “práticas”, elas não eram especificadas ou não tinham obrigatoriedade quanto a isso. Desse modo, a POAP1 afirma organizar as “práticas” em momentos, sendo eles: a) Apresentação da proposta da disciplina; b) Estudo de documentos e normativos nacionais e internacionais – Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, a Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação (2014-2024), Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano do Programa Nacional de Direitos Humanos, Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e a Lei Maria da Penha; c) Desenvolvimento dos

protocolos, fichas de controle e relatórios – para as visitas, entrevistas, observação, questões éticas; d) Visitas técnicas, com observação e entrevista dos responsáveis, durante quatro dias, com duração de quatro horas – estes quatro dias representam um mês; e) Elaboração do Relatório Final das visitas técnicas; f) Apresentação do Relatório Final na forma de Seminário. A organização apresentada acima pode ser compreendida na seguinte fala:

**[Na] carga horária existiam momentos... porque na prática não existe uma regulamentação de quantas horas.** Como é que eu organizei? [...]. Então, **no primeiro, fazia a apresentação da proposta; no segundo encontro eu trabalhei alguns documentos internacionais**, sobretudo a agenda 2030 da ONU, Constituição [1988], LDB [1996], Plano Nacional de Educação [2014-2024], [...]. **Depois, alguns momentos de encontros presenciais, outros de carga de leitura.** [...]. Nós trabalhamos, em um outro encontro, o Estatuto da criança e do adolescente [...], trabalhamos o Programa Nacional de Direitos Humanos, o plano. **Depois [...], estudamos Paulo Freire para discutir um pouco essa questão da pedagogia da autonomia, [...], e a Lei Maria da Penha [...]. [Outro] momento, presencialmente [...], desenvolvemos os protocolos de realização das visitas com as entrevistas, observação, princípios éticos, as fichas de controle, o relatório. Eles tiveram duas semanas [...] para desenvolver as visitas técnicas.** Eles desenvolviam da maneira que eles podiam. **Essa é uma questão que a gente quer institucionalizar mais [...] nos estágios porque a ideia era:** fazia um contato, alguns eu tinha feito, mas outros não, porque cada um ficava livre para ir numa instituição que quisesse, e depois eles voltavam [...]. Antes disso eles faziam aquela **discussão sobre [...] as legislações para cada um dos públicos** e iam para as visitas técnicas, e **depois a gente tinha um mês de visita técnica.** Na verdade, as visitas basicamente seriam nos horários das aulas [...], então eles são dispensados para isso, **eles teriam quatro dias que corresponderiam a quatro semanas para desenvolver as visitas técnicas. Fariam um relatório** com a minha orientação e **teriam um seminário para a apresentação do relatório**, das experiências, enfim. **Então, na verdade, eram quatro encontros de quatro horas, seriam mais ou menos [...] 16 a 20 horas para as visitas técnicas.** [...]. **Mas foi essa a maneira que a gente organizou, porque, como era uma disciplina de prática, não tinha institucionalizado quantas horas específicas [...] a gente ia desenvolver.** (POAP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Observa-se na fala da POAP1 o que poderia ser considerado falta de clareza quanto à quantidade de dias/semanas destinados às visitas técnicas, pois ora ela afirma “Eles tiveram duas semanas [...] para desenvolver as visitas técnicas” ora indica “eles teriam quatro dias que corresponderiam a quatro semanas para desenvolver as visitas técnicas” (POAP1, 2021, informação verbal). Assim, inferimos que alguns/as acadêmicos/as poderiam desenvolver as “práticas” entre duas ou quatro semanas, afinal, como ela indicou no início, “Eles desenvolviam da maneira que eles podiam”.

Último aspecto evidenciado na fala da POAP1 diz respeito à Regulamentação atual do PPC/FAED, da Licenciatura em Pedagogia, em que o componente curricular/disciplina passou a ser denominado de “Estágio Obrigatório em Educação e Diversidade” (UFMS, 2018a) e, como apontado na fala da participante, “essa é uma questão que a gente quer institucionalizar mais [...] nos estágios” POAP1, 2021, informação verbal). Apesar de a nova estrutura curricular modificar a nomenclatura do componente curricular/disciplina, este ainda não pode ser desenvolvido.

Com relação à POAP2 percebemos que sua organização destinava para as “práticas” 40 (quarenta) horas em campo com os/as estudantes e as demais horas envolviam discussões teóricas, orientações, preparação dos/as acadêmicos/as para realização das visitas, das atividades e como se portariam nesses locais. Essa organização pode ser apreendida pela resposta:

[...] Ela era atribuída para 68 horas [...], mas a parte que eu destinava para isso [a prática] nunca ultrapassou 40 horas. **Então dentro dessas 68 horas eu organizei parte dela para a retirada dos alunos do contexto da Universidade para que eles conhecessem esse ambiente [com o qual – o quilombo] estávamos lidando.** [...]. **A discussões de leituras, à orientação do roteiro, à preparação da visita no ambiente, do que eles iriam realizar lá, como eles deveriam se comportar lá.** Por exemplo, no caso do abrigo, eles nem sabiam, muitos deles nem sabiam que existia abrigo daquela forma. Então eu levei essas informações antes, preparando para que eles conhecessem o ambiente. (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Com relação à Professora Orientadora da PPENE do CPAN, percebemos por sua fala que para cursar esse componente curricular/disciplina há como pré-requisito uma outra – observando o PPC, identificamos a disciplina “Pedagogia e Educação Social” no 7º semestre, enquanto a disciplina “Prática Pedagógica e Pesquisa VI (Educação Não Escolar)” ocorre no 8º semestre (UFMS, 2018i).

Nesse sentido, a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar neste Campus se articula em dois componentes: a) no primeiro (semestre), há estudos teóricos a respeito da educação escolar e não escolar com os/as acadêmicos/as, que após estes estudos realizam o levantamento das instituições não escolares e agendam uma visita para apresentarem sua proposta de trabalho; b) no segundo (semestre), reúnem as informações levantadas e elaboram uma programação com dias e horários definidos para desenvolverem a proposta; c) no terceiro momento, realizam a descrição das atividades num Relatório Técnico e em seus portfólios (para anotar as suas impressões) e partir destes dois materiais realizam um seminário para apresentarem suas experiências e impressões pessoais. Isto pode ser apreendido na fala:



Olha, essa disciplina é uma disciplina de graduação. **Ela é dividida em duas disciplinas durante um ano [...]. No primeiro semestre trabalhamos as teorias da educação escolar e todos os autores possíveis que tratam da educação formal, da educação não formal e da educação informal**, porque esses são eixos que o professor em formação precisa entender, precisa se aproximar **para que ele olhe com mais atenção para aquilo que mais lhe atrair, um eixo que ele pode buscar, se aperfeiçoar mais.** [...] Nesse processo, no primeiro semestre, **dividimos a turma em grupos, e esses grupos precisam levantar quais são as instituições não escolares que atendam pessoas**, que nós tenhamos na região, para que façamos um projeto aplicativo específico para aquela entidade. [...] **Então fazemos uma visita**, os alunos são apresentados, **apresentam a sua proposta de trabalho** com aquela instituição e a instituição diz se aceita ou não. [...] **No segundo semestre, pegamos todo esse trabalho que foi elaborado teoricamente e apresentado, e transforma em programação para dias específicos e horários específicos [...]. [...]. Todo o projeto tem relatório**, então tem relatório de área das atividades, que **chamamos de “relatório técnico”**, e cada um dos integrantes do grupo **tem um portfólio**, um caderninho em que ele anota as impressões pessoais sobre aquele dia de trabalho. **Então produzimos dois materiais** ao final da disciplina que vão dar suporte para o próprio aluno e para a turma sobre o que aconteceu [...]. **Fazemos um seminário no final**, onde todos os grupos se apresentam, **apresentam suas experiências, falam das suas impressões pessoais nesses portfólios**, e [...] é um momento muito interessante [...] dentro do trabalho com a turma porque o aluno [...] enxerga onde ele está. (POAP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Outro aspecto analisado na fala de POAP3 foi de que a finalidade da disciplina do primeiro semestre é discussão teórica para que “[...] ele olhe com mais atenção para aquilo que mais lhe atrair, um eixo que ele pode buscar, se aperfeiçoar mais” (POAP3, 2021, informação verbal). A ênfase dada pela docente indica que há uma preocupação da Licenciatura em possibilitar ao estudante aprofundamento no campo de conhecimento e atuação de seu interesse.

Conforme respostas do Professor de Pesquisa do **CPTL**, identificamos que a disciplina de PPENE possui 102 (cento e duas) horas, das quais 68 (sessenta e oito) horas são destinadas às discussões teóricas a respeito da origem da Educação Não Escolar e 34 (trinta e quatro) horas são destinadas à “parte prática” – observam e voltam para discutir o que encontraram em relação aos campos de atuação do/a pedagogo/a. Esses dados são percebidos na fala:

Ó pra lembrá-lo: a disciplina é de 102 horas; 68 horas fazemos discussões teóricas e 34 horas a parte prática [...]. Basicamente, parece muita coisa 68 horas, mas não é, é pouca coisa. Trabalhamos, por exemplo, com a pedagogia social. **No primeiro momento fazemos a discussão da origem da educação não escolar.** [...]. **Aí eles vão para a prática** e trazem informações importantíssimas, por exemplo, a importância de um pedagogo atuar numa ala de pediatria de um hospital, a importância de um pedagogo atuar dentro de uma penitenciária ou de um presídio, ou mesmo de um projeto, ou mesmo de

uma empresa, você tem todo o contexto que auxilia no desenvolvimento humano. (PP, 2020, informação verbal).

Frente às exposições feitas, no item seguinte caracterizamos as atividades realizadas pelos estudantes no interior do Campus Universitário, de modo específico, na sala de aula.

### **5.6.2 As atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar na Universidade**

As atividades realizadas dentro da sala de aula, antes da ação em campo para observação e caracterização das instituições educativas, integram outra parte do todo, que é o ECSENE e o PPENE. Quando perguntamos aos participantes a respeito *das atividades realizadas na Universidade durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, identificamos que, no caso do **CPAQ**, essas atividades estavam relacionadas com discussões e pesquisas teóricas a respeito da ENE, dos Campos de Estágio e das formas de atuação do/a pedagogo/a em cada contexto. Além disso, eram realizadas orientações, planejamentos, programação e confecção de materiais que seriam utilizados nas intervenções.

Tivemos algumas discussões teóricas dentro de sala de aula, até mesmo [...] para podermos entender o que era esse estágio fora da escola. (EGA1, 2020, informação verbal).

Quando é presencial, sim. Nós nos encontramos, nós confeccionamos material, nos reunimos. ‘O que vamos trabalhar? Ah, vamos trabalhar um teatro. E que material vamos precisar? Então vamos organizar’. A gente faz, organiza o material e vai para a sala de aula [...]. (POA1, 2021, informação verbal).

Isso, [são] leituras. Por exemplo, eles vão pesquisar a intuição [em] que eles atuarão, verão qual é a função do pedagogo lá dentro, verão como o pedagogo atua [...]. E as orientações do planejamento, [...] como que vai ser nosso estágio [...], o que vamos programar, que materiais vamos construir, como será a avaliação. (POA2, 2021, informação verbal).

Quanto às atividades realizadas na Universidade, no **CPNV**, os Estagiários e a Professora Orientadora destacam que eram discutidos os projetos que versavam sobre espaço não escolar, sobre experiências pessoais da Professora Orientadora – que já havia atuado como Educadora Social –, estudos teóricos a respeito dos fundamentos da prática pedagógica em educação não escolar em diversos contextos, tais como hospitalar, prisional, empresarial etc.

Além disso, eram explicitados os termos de funcionamentos do estágio, divisão dos grupos e os possíveis desafios que surgiriam na durante o ECISOENE.

Quando fizemos, ela sempre levava os projetos, explicava sobre todos os espaços não escolares [...]. Ela separou por grupos, e cada grupo com dez pessoas [...]. (EGA2, 2020, informação verbal).

Bom, na sala de aula a professora tratava bastante da experiência dela [...] em contextos não escolares. [...]. As aulas dela eram mais teóricas, [...] roda de conversa [...]. (EG3, 2020, informação verbal).

Ela ensinou algumas questões sobre o estágio fora escola, explicou para nós como funcionaria e toda aquela questão das horas que tínhamos que cumprir. Discutimos algumas temáticas em relação ao que poderíamos encontrar nesses ambientes em que iríamos. (EGA4, 2020, informação verbal).

Olha eu trabalho basicamente com alguns conteúdos específicos da educação social [...] [em] nos contextos hospitalares, [...] nos contextos prisionais, [em] vários contextos. Primeiro eu trabalho a história da educação social e o conceito de educação social no início da disciplina e depois [...] trabalho com algumas especificidades, para que eles entendam que o pedagogo pode atuar em outros espaços e quais espaços são esses. [Explico que:] ‘pode ter pedagogo na indústria, na empresa, [...] no hospital, [...] no presídio, [...] nas instituições que atuam [...] com crianças e adolescentes, com idosos, até na área [de pessoas com] deficiência. Então eu trabalho esse conteúdo específico. (POA3, 2020, informação verbal).

Em relação ao **CPPP**, os Estagiários e a Professora Orientadora apontam que as atividades realizadas na Universidade envolvem a orientação e a preparação dos estudantes sobre como abordar as instituições, se portar e se vestir. Ademais, são realizados estudos teóricos e, após as observações em campo, elaboram um projeto de intervenção com base nesses dois elementos – teoria e observação da realidade – e, por fim, realizam um seminário para compartilhar as experiências vividas:

[...] eram destinadas a estudos teóricos que aconteciam na faculdade. [...] [íamos para a observação e] voltávamos para a faculdade e elaborávamos os projetos de intervenção, que seriam ou que nós íamos aplicar no estágio. [...] Esse projeto era feito com base na teoria que nós tínhamos estudado e [...] também com base nas observações que vimos, até para ficar uma coisa adequada à realidade que estaríamos. (EGA5, 2020, informação verbal).

Nessa disciplina fizemos, primeiro, [...] várias leituras [...] teóricas que fala[va]m sobre o espaço não escolar. (EGA6, 2020, informação verbal).

Na disciplina estudamos os teóricos, e já fomos para o estágio. É só isso mesmo. Daí a professora explicou como seria, tínhamos que levar a carta de encaminhamento. [...]. Mas assim... foram os teóricos e depois... [...]. Eu lembro que estudamos um pouquinho sobre os espaços não escolares, quais eram os espaços não escolares. (EGA7, 2020, informação verbal).

[...] Na disciplina de estágio, essas 34 horas obrigatórias, antes de o aluno ir para o campo de estágio, há toda uma preparação do aluno para que ele inicie o estágio com a prática pedagógica no campo. (POA4, 2020, informação verbal).

De modo geral, é possível fazer a constituição de todas as experiências dos três Campus da UFMS – CPAQ, CPNV e CPPP – e a partir delas, de forma propositiva, construir uma organização para o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar nesses Campus. Assim, considerando as narrativas dos participantes, o ECSOENE, primeiramente, destinaria parte de sua carga horária aos estudos e discussões sobre a ENE, aos Campos de Estágio, previamente definidos e as formas de atuação do/a pedagogo/a. Tais discussões deveriam contemplar a Pedagogia, como Ciência da práxis educativa, pois é ela que dará fundamentos para atuação profissional nos diversos contextos educativos.

Como segundo momento, outra parte da disciplina deveria ser destinada às Orientações de caráter pedagógico, ou seja, em parceria com os Estagiários, construir/propor uma lista de elementos que precisam ser observados nos Campos de Estágio, a exemplo disso, a proposta de ficha diagnóstica do CPPP no Anexo 1 deste estudo, corrobora para se pensar a respeito. Esta ficha/lista contribuiria para que os/as Estagiários/as pudessem conhecer a realidade das Instituições concedentes em que estarão inseridos – se o Estágio necessita ser uma atividade que articula a teoria e a prática, podendo ocorrer em forma de pesquisa, como afirmam Lima e Pimenta (2017) – logo, após realizar os estudos, discussões e observações com base nos elementos da ficha, poderá elaborar um projeto de intervenção/pedagógico contextualizado com a realidade que atuará durante o ECSOENE.

Num terceiro momento, antes mesmo das observações, os/as Professores/as Orientadores/as do ECSOENE orientariam os/as Estagiários/as quanto ao Plano de Atividades, às Fichas Avaliativas, à distribuição/divisão dos/as Estagiários/as nos respectivos Campos de Estágios, previamente apresentados e selecionados, bem como as maneiras de se abordar, se portar e se vestir em cada uma das Instituições.

Sucessivamente, quanto questionamos sobre *as atividades realizadas na Universidade durante a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar*, identificamos nas falas da AP1 e AP2 – da **FAED** – que essas atividades ocorriam em dois momentos. O primeiro envolvia discussões teóricas a respeito das legislações voltas para as minorias sociais, sendo esses elementos estudados, discutidos e relacionados com a vivência pessoal e a realidade social. No segundo momento, preparavam um questionário para ser aplicado nas instituições visitadas pelos/as acadêmicos/as. Estes dados são apreendidos pelas falas:

Olha, deixa eu dar uma lembrada aqui, já vai fazer quase três anos. [...]. **Então, se eu não me engano, estudamos a legislação [...] dos direitos humanos, das declarações. A professora falava que tínhamos que ir preparada para as perguntas que eles poderiam nos fazer, né?** E também [antes] de irmos pra prática, no caso, para as instituições, nós **preparamos um questionário baseado naquela instituição.** (AP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

[...]. Primeiro ela começou de uma maneira muito teórica. **Ela fez meio que dividido em dois momentos. O primeiro era muito teórico e muito voltado para a legislação.** Então eram legislações que atendiam as especificidades [de] grupos [considerados minorias e marginalizados], então fomos atrás de leis, não só federais, mas estaduais e municipais. Não só daqui, mas de outros lugares [...] para termos referência [...]. **A [professora] levava isso bastante para a sala e discutíamos bastante.** [...]. O ECA, principalmente, porque, como é um curso de Pedagogia, temos muito contato criança, lemos a lei que estabelecia que a Lei Maria da Penha deve ser trabalhada na escola, a Lei do Menino Bernardo. [...]. **Também refletíamos bastante nessa parte da disciplina sobre o contato que tivemos com esses grupos ou até nossas próprias vivências.** Falamos sobre LGBT. [...]. **Às vezes conversávamos sobre a relação que esses grupos tinham entre eles. Por exemplo, a Lei Maria da Penha se ela abrange [...] mulheres trans ou não [e] por que não, a questão da violência contra a mulher e como isso afeta as crianças, ou [da] violência contra crianças, a violência que crianças com deficiência sofrem,** enfim, [isso] era bastante conversado entre nós. [...] (AP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

No que se refere às respostas das Professoras Orientadoras da PPENE – **da FAED** –, apreendemos que a forma como as atividades são desenvolvidas depende de seus critérios. A POAP1, no mesmo sentido da fala das acadêmicas acima, afirma que há discussões teóricas e um mapeamento das instituições que abrangem os grupos de público alvo da PPENE. Sobretudo, destaca que a partir das duas etapas anteriores são pensados os protocolos para as visitas, bem como o roteiro de perguntas para as entrevistas. De acordo com a POA1, a finalidade dessas visitas é realizar uma observação geral das instituições e pensar os aspectos de acessibilidade e abertura para o público. Essas questões podem ser conferidas em sua fala:

E [...] cada grupo fez a sua pesquisa, é muito difícil, sobretudo no campo municipal, a gente ter esses documentos, enfim, e ao mesmo tempo que fizessem isso, **eles teriam que mapear instituições em campo grande que zelam pelo direito dessas populações [...]. [Nós] fazemos esse levantamos, fazemos essas discussões, e a partir daí nós vamos pensar nos protocolos de visita a algumas dessas instituições.** [...]. **A ideia é fazer uma observação geral, inclusive pensar a acessibilidade,** abertura para as pessoas, a relação dessas instituições com a escola, também é uma questão que a gente sempre discute. **E [...] depois disso há uma entrevista. Então também nessa minuta nós discutimos o que é que vai perguntar, como vai perguntar, essas questões todas.** [...]. Então, a ideia foi de ir à instituição,

conhecer a instituição, fazer as entrevistas, e aí voltam em um seminário final para entregar o relatório e ter essa visão desse conhecimento. [...] (POAP1, 2021, grifo nosso).

Quanto à POAP2, é possível perceber novos dados relacionados à matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia da FAED. Nesse sentido, como apontando anteriormente no item 5.2 desta seção, este componente curricular/disciplina está integrado a outras disciplinas teóricas que são pré-requisitos e eletivas pelos/as acadêmicos/as, e que juntas constituem o “Núcleo de Aprofundamento de Educação e Diversidade”. Desse modo, a POAP2 justifica que pelo fato de as outras disciplinas serem teóricas, a “prática” é o momento para que eles elaborem um plano de ações que possa ser executado dentro da instituição escolhida:

Como temos três disciplinas que têm caráter teórico, então o momento da prática é o momento de ele preparar um plano dentro de um espaço que escolhemos, o lócus que vai ser utilizado para aquela prática, e vê como é que ele consegue operar com esses conceitos do núcleo [...] (POAP2, 2020, informação verbal).

Em relação ao CPAN, obtivemos, pela fala da AP4, que antes de iniciarem a “prática” eles tiveram a “teoria”. Esta última, de acordo com AP5, consistia em leituras e discussões de artigos relacionados aos Espaços Não Escolares, e após esse momento realizavam observação participante nas instituições. No que se refere à “prática”, esta consistia em planejar as atividades a serem desenvolvidas nas instituições observadas, porém, no entremeio desse processo, o planejamento passava pela avaliação e aval da Professora Orientadora da PPENE e da coordenadora da Instituição. Estes dados constam nas respostas:

Antes de fazermos a disciplina de práticas tivemos a teoria. [...]. Até que no outro semestre surgiu essa disciplina [...] de práticas. [...]. Primeiro [na disciplina teórica] fazíamos a observação; observação participante, na verdade, porque, se estávamos lá, fazíamos algumas coisas [...] quando pediam, mas, de fato, fazer coisas que nós estávamos propondo, fazer [...] as atividades, os planejamentos, somente na segunda parte. [...]. Depois [na disciplina de prática] fizemos o nosso planejamento em sala de aula, enviamos para a professora, a professora avaliou o que encaixaria [e] o que não encaixaria, porque ela conhece a maioria das instituições. Como ela é quem sempre é a professora de práticas, ela sabe o que se encaixa e o que não se encaixa nesse tipo de área que escolhemos. [...]. Então houve essa troca. E ela também enviou para a coordenadora da instituição para ver se ela aprovaria também. Não foi só a professora falar que poderíamos desenvolver; tivemos que passar pela coordenadora, ela viu e [...] aprovou. Então foi desse jeito. Ela até deu indicação do que poderíamos fazer, porque ela conhece as crianças. Lá tem muita criança [...] (AP4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Na sala, com a professora e antes mesmo da gente começar as práticas, **a professora levava várias leituras para gente ler, sobre esse tipo de coisa, pegava assim pesquisas que já tinha sido feitas, artigos. A gente lia, debatia, conversava sobre, questionava [...]** (AP5, 2020, grifo nosso, informação verbal).

No que tange ao **CPTL**, compreendemos que as atividades na Universidade envolviam leituras e discussões teóricas a respeito da atuação do pedagogo em espaços não escolares. A dinâmica das aulas se baseava em rodas de conversa com os/as acadêmicos/as. Isto é o que apontam os/as participantes:

**A maioria das atividades [...] eram teóricas, então eram mais de fazer leitura de texto, fazer algum trabalho na hora que apresentávamos, ele dividia bastante em grupo**, então ele sempre separava textos diferentes pra termos uma roda de conversa, era algo mais natural. [...]. **Víamos em que áreas um pedagogo pode atuar fora da escola, fora da sala de aula.** (APE1, 2020, grifo nosso, informação verbal).

O professor também **enviava texto no nosso e-mail para lermos em casa e discutirmos na sala de aula**, para expormos alguma coisa que não tínhamos entendido, fazermos uma roda de conversa. [...]. Não lembro quais eram os textos, mas ele mandava no e-mail para [...] discutirmos na sala. [...] (APE2, 2020, informação verbal).

[...] Eu não lembro a carga horária, Fláubertt, **mas ela tinha uma carga teórica maior do que a prática e você fazia todo o estudo das aulas teóricas.** [...]. Eu não vou lembrar direito, mas eu lembro que eram textos que **relatavam a presença do pedagogo dentro de hospital, a presença do pedagogo dentro de penitenciária.** O que eu lembro de mais marcante são esses dois. (APE3, 2020, informação verbal).

Compreendidos os aspectos e atividades de estudo realizadas na Universidade, no item seguinte discorreremos sobre as atividades realizadas nas instituições educativas.

### **5.6.3 As atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e do Prática Pedagógica em Educação Não Escolar em seus Campos**

Este eixo se propôs apreender como e quais atividades os estudantes/es desenvolveram no âmbito das instituições educativas, por isso, tem um caráter mais descritivo. Quando interrogamos os participantes do **CPAQ** a respeito *das atividades realizadas nas Instituições concedentes durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, observamos que elas ocorreram em distintos locais, como a Brinquedoteca do Hospital, Projeto Florestinha – com crianças e adolescentes e a unidade de acolhimento e com diferentes atividades. Quanto às atividades *na Brinquedoteca do Hospital*, a EGA1 descreve:

Dentro do ambiente hospital, dentro da brinquedoteca. [...] a atividade desenvolvida, a princípio, foi a decoração do espaço da brinquedoteca. Fizemos toda a limpeza do ambiente; demos uma cara nova para o lugar; [fizemos] várias decorações confeccionadas por nós acadêmicas [...], [decorações] de EVA, pinturas; montamos o ambiente onde as crianças poderiam fazer os próprios desenhos, usando lápis de cor, giz de cera, tinta guache. Após a pintura de cada criança nós pendurávamos em um varal feito por nós mesmas, expondo esses desenhos, que, para eles, eram um encanto [...]. Para as crianças maiores nós também elaborávamos o projeto de reforço, então a gente os ajudávamos nas atividades escolares. [...] Então estávamos ali sempre para ajudá-las a não ficarem paradas, [...] lembrando coisas da escola para o conteúdo não ficar perdido. [...]. Então nós tínhamos uma lista que, ao chegar e ao sair, [...] tínhamos que assinar [...] para comprovar presença [...]. Todas as atividades elaboradas havia uma lista para quem ajudou a confeccionar, para quem ajudou na compra de materiais, alguns materiais a própria universidade nos davam, outros até pedimos doação para algumas pessoas. [...]. Nós também dividíamos o que seria feito ali no dia, quem ficaria com as crianças menores, quem ficaria com as crianças maiores, porque fora desse espaço da brinquedoteca havia um espaço de ar livre, então levávamos algumas crianças para aquele lugar para poder brincar de bola, para fazer umas pinturas de tinta guache para não fazer sujeira lá dentro, algumas cantigas para não fazer muito barulho lá dentro [...]. Usávamos muito do lúdico para eles também, para as crianças. E a professora [orientadora] sempre monitorando uma vez por semana [...] ou ela ia na sala de aula [...] depois fazia uma reunião com o grupo que foi naquele dia, e debatíamos algum assunto, o que poderia ser mudado, o que poderia ser acrescentado. (EGA1, 2020, informação verbal).

Antes de iniciarem as atividades na Brinquedoteca do Hospital, as acadêmicas fizeram uma limpeza do local e uma nova decoração. A Brinquedoteca era um espaço para se trabalhar o lúdico, por meio de desenhos, pinturas e que, segundo EGA1, colaborava com ao sentimento de bem-estar das crianças. Estas atividades eram desenvolvidas com as crianças menores e com as crianças maiores era realizado um projeto de reforço escolar para que elas não ficassem ociosas. A organização das atividades na Brinquedoteca do Hospital era baseada numa rotina, operacionalizada por uma lista de registro da presença, de confecção dos materiais e de quem ajudou a adquiri-los. Do mesmo modo, eram organizadas as atividades que seriam feitas diariamente ao ar livre, por meio de jogos recreativos.

No que se refere ao *Projeto Florestinha*, a fala da POA1 sinaliza que era realizada a identificação das demandas apontadas na instituição concedente e a partir disto planejado e desenvolvido um projeto a fim de atender essas necessidades. No caso em questão, a POA1 afirma que, no ano anterior, foram demandadas da instituição o trabalho com a leitura. Essas observações podem ser vistas em sua fala:



[...] Como são alunos carentes, nós... Quando vai para o Projeto eu chego e converso com a coordenação responsável pelo projeto. ‘Qual a dificuldade que esses alunos estão tendo? Ah, é leitura’. Então este ano vamos trabalhar leitura com os alunos, que são entre trinta e quarenta. Aí dividimos a turma e começamos a trabalhar. ‘Que atividades vocês vão apresentar para melhorar a leitura desses alunos?’. Fizemos assim no ano passado (POA1, 2021, informação verbal).

Em relação à *Unidade de Acolhimento*, POA2 afirma que os projetos desenvolvidos por meio do ECSOENE se transformaram um Projeto de Extensão envolvendo diversos setores da comunidade civil e órgãos públicos, como as Igrejas, Corpo de Bombeiros e Polícia. Sobretudo, as atividades planejadas no ECSOENE eram centralizadas no Reforço Escolar, atividades lúdicas e recreativas. Esses pontos são apresentados em sua resposta:

Eu atuei na unidade de acolhimento [como orientadora]. [Realizaram] [...] Reforço escolar, atividades lúdicas. Também pegávamos, por exemplo, como na unidade de acolhimento há crianças abandonadas, [que sofriam] violência de todos os tipos, trabalhávamos essa questão de levar um grupo de igreja, o bombeiro, a polícia, porque lá há jovens, adolescentes que precisam disso. Então era assim. Trabalhávamos, planejávamos. Tanto é que virou até um projeto de extensão [...]. Hoje nós temos um projeto de extensão dentro da unidade de acolhimento (POA2, 2021, informação verbal).

Quando perguntamos aos participantes do CPNV a respeito *das atividades realizadas nas Instituições concedentes durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, compreendemos, pelas suas narrativas, que os locais foram o Centro de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos para Crianças e Adolescentes – Aquarela, o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), o Centro de Convivência para Idosos – Maria do Céu e a Guarda Mirim.

Já as atividades do *Centro de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos para Crianças e Adolescentes – Aquarela* evoluíam atividades recreativas ao ar livre e atividades que promovessem uma reflexão a respeito de planejamento de vida e sonhos, sendo realizadas ludicamente – com desenhos, pinturas e historinhas relacionadas à temática trabalhada. Esses aspectos estão em suas falas:

Como lá é quase um contraturno das crianças, nós fizemos várias atividades e brincadeiras, principalmente de resgate de brincadeiras antigas, então elaboramos de acordo com a rotina deles, levamos vários tipos de brincadeiras, fizemos brincadeiras com materiais recicláveis, materiais que iam para o lixo, o que, apesar de ser simples, as crianças gostam muito. E saímos com eles, porque são muito carentes. Às vezes são poucas pessoas, e

eles gostam de ir para lá, gostam de tirar foto, de brincar, de fazer amizade. Então foi basicamente isso. (EGA1, 2020, informação verbal).

[No caso] das crianças da Aquarela, eles desenvolveram atividades de pintura a partir dos sonhos. Então, o que você sonha para sua vida? Qual a sua expectativa de vida? Seu projeto de vida? [Assim] eles desenvolveram algumas atividades, eles fizeram pinturas, desenhos, historinhas para contribuir nessa discussão. Então a educação social o conteúdo da educação social é justamente esse, trabalhar princípios, as questões políticas, as questões da vida, que a escola [...] até pode trabalhar, mas não é o foco, porque a escola, ela tem conteúdo específicos para serem trabalhados. (POA3, 2020, informação verbal).

No que diz respeito ao *Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)*, as atividades correspondem à observação da realidade, levantamento das demandas apontadas e/ou percebidas e, a partir delas, elaboraram um projeto de intervenção recreativa envolvendo brincadeiras com pula-pula, bola, pula-corda, bambolê etc. para as crianças mais autônomas e atividades de pintura, desenho, montagem de quebra-cabeça etc. para as crianças mais dependentes da atenção dos pais/mães. Pela fala dos participantes, observamos que havia uma preocupação com a organização e divisão do grupo para desenvolverem um trabalho em equipe, aspecto estes apontado nas falas das depoentes:

[...] Nós planejamos e executamos. No nosso contexto não tinha muito o que podíamos fazer, mas, durante as observações, pudemos perceber que quando iam mães e pais com crianças, enquanto precisavam mexer com papelada, as crianças ficavam inquietas, bagunçando, correndo para lá e para cá, ou até mesmo entediadas. Então [...] pensamos em [...] atender essas crianças. Enquanto o pai e a mãe estivessem lá resolvendo algum problema, mexendo com algum assunto, elas ficavam perto dos pais, mas com a gente fazendo atividade, brincando. Então fizemos isso. A princípio nos dividimos em duas equipes porque lá eles já tinham uma atividade [...] de final de ano [...]. Então, como tínhamos que fazer três dias de estágio, [...] tinha um campo lá fora [e nele] montamos um pula-pula, levamos bola, levamos corda, bambolê, [fizemos] tudo o que é atividade. Planejamos algumas atividades, brincadeira de vôlei, futebol, pular corda. E eles já avisaram os pais de que teria esse acontecimento e assim poderem levar as crianças. [...]. Então montamos uma mesa perto de onde seriam as reuniões, com atividades, jogos, e deixamos uma equipe para que as crianças que não quisessem sair de perto dos pais ficassem [...] fazendo as atividades, pintando, desenhando, montando quebra-cabeça, essas coisas [...]. E [para] as que já eram mais extrovertidas, montamos, no campo, pula-pula, bola, então [elas] foram conosco no campo, que é na mesma propriedade do CRAS, e brincaram com a gente, ficaram conosco nesses dois dias. (EG3, 2020, informação verbal).

Pelo CRAS, [...] se eu não me engano [...], eles montaram um projeto lúdico de atividades [paras as crianças] a partir do que os supervisores precisavam e montavam de acordo com necessidades. (POA2, 2020, informação verbal).

Então eles estavam com uma atividade para fazer [...] atividades pedagógicas. No caso com as crianças, por exemplo, nós os técnicos da unidade realizávamos reuniões mensais com as famílias e aí nessas reuniões as mães traziam as crianças, [...] que é uma reunião maior, a gente fez uma atividade maior. [Fizemos] todo um trabalho pedagógico, [...] uma atividade relacionada a um tema que a gente trabalha muito aqui, que é o trabalho infantil, violência contra criança e [nós fizemos] essa parceria, enquanto a gente fazia a reunião com as famílias, eles trabalhavam com as crianças. (SP2, 2020, informação verbal).

No que tange ao *Centro de Convivência para Idosos – Maria do Céu*, as ações tinham como objetivos melhorar a autoestima dos Idosos, por meio de atividades com canções, criação de mosaicos com porta-retratos, orações, trabalho com temáticas de datas comemorativas utilizando desenhos etc. Observamos, pela fala da POA3, que havia uma inquietação dos Estagiários em definir objetivos as atividades a serem desenvolvidas. A POA3 enfatiza que o ECSENE possui uma característica de atuação em forma de projetos, porém, este não teria um conteúdo específico, mas demandado de acordo com o que a Instituição concedente está trabalhando. Os dados produzidos são notados nas falas a seguir:

Com os Idosos, até gerou uma polêmica no semestre passado, porque eles [queriam] construir um porta-retrato, [mas] os acadêmicos não viam sentido nessa atividade, [logo] a gente teve que construir objetivos para pensar um projeto para essa atividade. No estágio [...] ele tem essa característica de atuações com projeto que se dá no contexto não escolar, não tem um conteúdo específico, sabe? É o que a instituição está trabalhando naquele momento. (POA2, 2020, informação verbal).

[...] Na verdade, [...] eles desenvolveram vários projetos bacanas. [...] Eles faziam mosaico, fotografias da família, conversavam sobre a música, levavam uma pessoa para fazer uma oração. Todos os temas trabalhados durante o ano, por exemplo, Páscoa, os estagiários chegavam lá, falavam sobre a importância da páscoa, faziam um recorte sobre a páscoa, um desenho sobre a páscoa, as idosas compartilhavam algum “momento família” com eles. Quando era época da Semana do Idoso faziam uma lembrancinha para eles, se doavam bastante, compravam um chocalatinho para não deixarem esquecer. [Eram] essas atividades que trabalhavam a parte emocional dos idosos. E quando teve uma parada [...] no meio do ano, quando eles estavam de férias, eu vi uma resposta muito grande dos idosos [porque diziam] ‘Professor – eles me chamam de professor –, o pessoal da Universidade já não vai voltar?’ [...]. (SP3, 2020, informação verbal).

Em relação à *Guarda Mirim*, as atividades desenvolvidas relacionavam-se a temáticas sociais e transversais como machismo, bullying, violência doméstica, racismo e diferenças. Além disso, a EGA4 destaca que ela e a equipe tiveram dificuldades em assimilar aquele contexto, uma vez que sempre estiveram acostumadas a realizar os Estágios em Educação

Escolar. Sua fala demonstra a preocupação em ter que se inserir num ambiente diferente do qual estava adaptada:

[...] Então, quando fomos para a Guarda [Mirim], fomos com aquele pensamento: ‘É a escola’. Daí o coordenador da época, que é até uma pessoa bem entendida, é sociólogo [...], é também egresso do campus CPNV, porque ele fez Ciências Sociais lá, [...] nos explicou e nos ensinou muitas coisas e disse: ‘Isso aqui não é a escola. Aqui vocês não vão dar aula’. E a gente ficou: ‘Meu Deus, o que vamos fazer aqui, então?’. Foi um aprendizado [...] porque tivemos que encontrar outros caminhos, [pois] ele pediu para falarmos de temas sociais, de temas transversais. E para nós foi muito bom porque era algo que sempre quisemos, mas que tínhamos que embutir nas atividades para trabalhar no espaço escolar. E lá, não! Lá poderíamos falar diretamente disso. Daí ele escolheu alguns temas, [...] disse que queria que trabalhássemos o machismo. Ele [disse]: ‘Olha, eu quero que vocês trabalhem o machismo, eu quero que vocês trabalhem o bullying e a violência doméstica’. E como eram três dias de regência, tivemos a oportunidade de trabalhar os três temas. E foi muito produtivo, muito bacana trabalhar isso com as crianças. Aprendemos muito com eles. (EGA4, 2020, informação verbal).

Bom, eles tiveram alguns trabalhos, sobre deixa eu lembrar. Olha eu não consigo me lembrar agora. [...]. Então de início eles tentaram conhecer as atividades da Guarda para a gente poder desenvolver junto um trabalho, a gente falou sobre racismo, as diferenças entre os adolescentes e as crianças, [...] trabalhamos nesse sentido as atividades que foram propostas. (SP1, 2020, informação verbal).

Quando perguntamos aos participantes do **CPPP** a respeito *das atividades realizadas nas Instituições concedentes durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, as respostas da EGA6 e da EGA7 evidenciaram que aquelas se dão no *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS*, com crianças e adolescentes.

As ações envolviam observação, leitura de documentos, apreensão da rotina, entrevistas e se havia ausência de integração e carência de atividades artísticas. Após a realização dessas etapas, os Estagiários elaboravam um projeto de intervenção/atividade dirigida – com duração de apenas um dia. No caso apresentado pelas estagiárias EGA6 e EGA7, foram utilizados fanzines para que as crianças se expressassem por meio de desenhos ou da escrita. Além disso, foram trabalhados, em conjuntos, temas sociais como racismo (principalmente, relacionado a cabelos crespos) e bullying. A narração das participantes demonstra esse aspecto:

[...] No caso do Estágio Obrigatório, fomos para o Espaço de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Fomos encaminhados pelo CRAS. Nos dirigimos até lá, fizemos observações, lemos documentos, pudemos ver qual é o andamento inteiro. [...]. E pudemos, depois de toda essa observação, [...] realizar um projeto de acordo com o que a pedagoga do Serviço de Convivência vinha trabalhando. Pudemos trocar informações sobre o que seria

bom. Lá eles dividem a ala dos menores [da] dos maiores. [...]. Trabalhamos com fanzines para que as crianças pudessem se expressar. Trabalhamos muito a questão do racismo, que era o que a professora, no momento, estava trabalhando; trabalhamos a questão do cabelo. Isso foi muito importante porque as crianças se expressaram nos fanzines, nos desenhos, escreveram frases. Isso foi muito importante também. (EGA6, 2020, informação verbal).

Então... fizemos, com as crianças, um fanzine. [...]. Tipo uns livrinhos que você conta umas histórias, você pode desenhar nele, ou você pode colar figuras neles, e fizemos sobre o bullying. [...]. Levamos cartazes também e só. Meio que fizemos uma breve explicação. Antes falamos sobre o racismo também junto. Daí... Mais isso. Foi bem rápido assim, não foi muito demorado. [...]. Primeiro foi a observação e depois da observação realizamos um dia só o projeto. [...]. Mas foi um dia só. Mas geralmente era a observação só. Ficávamos sentadas observando mesmo. [...] (EGA7, 2020, informação verbal).

Primeiro eles realizam observações iniciais de forma ampla: espaço, alguma documentação, entrevistas com os responsáveis imediatos [...] pelos espaços que eles frequentando; depois, intervenções com algum auxílio, observações que sejam possíveis de se realizar intervenção, então auxiliando e ao mesmo tempo explorando o campo; e depois eles voltam para o estágio realizando uma atividade dirigida, e essa atividade [...] dirigida acontece de modo a facilitar ou realizar alguma necessidade que foi imposta na observação. Geralmente eles observam falta de integração, carência em atividades artísticas, enfim, e de acordo com a observação realizada anteriormente eles viabilizam uma atividade prática que se dá como um encerramento desse estágio, uma oficina. (POA4, 2020, informação verbal).

Difícilmente se conseguiria estabelecer uma relação entre estas atividades, pois elas se referem a contextos educacionais diferentes e com objetivos distintos. No mínimo, o que se poderia tentar fazer é analisar e identificar se estas atividades foram elaboradas e desenvolvidas pelos/as Estagiários/as com alguma intencionalidade – tal como define Severo (2015a) a respeito das práticas educativas em ENE.

No entanto, como não foi possível ter acesso aos Relatórios Finais de todos/as Estagiários/as, a tentativa de análise poderia ser incoerente, pois não levaria em consideração todos os aspectos e procedimentos detalhados destes documentos. Desse modo, caberia um outro estudo para pudéssemos conhecer os Relatórios Finais do ECSOENE.

A princípio, podemos deduzir, pela fala dos participantes, que não há referência alguma da Pedagogia como Ciência ser estudada no ECSOENE, o que expressa uma fragilidade quanto às discussões realizadas na disciplina, assim como já havíamos apontado anteriormente.

Quando perguntamos aos entrevistados/as da **FAED** a respeito *das atividades realizadas nas Instituições concedentes durante a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar*, observamos que elas ocorreram no Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivaldo

Vargas, na Casa da Mulher Brasileira, no Conselho Tutelar, na Unidade Educacional de Internação (UNEI), no Abrigo e no Quilombo.

Deprendemos, a partir da fala de AP1 e AP2, que as atividades partiam de um roteiro e um questionário previamente elaborados. O primeiro era para entrevistas com os responsáveis das instituições e o segundo para anotar as observações: a) do espaço físico, recebimento e encaminhamento de denúncias ou pessoas; b) para conhecimento dos grupos vulneráveis e o papel educacional que desempenhariam nestes espaços.

Nesse sentido, foram realizadas apenas entrevistas com os responsáveis dos locais, a saber: *Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivaldo Vargas, a Casa da Mulher Brasileira e o Conselho Tutelar*. Isso porque, de acordo com a AP2, eles não tiveram permissão dos responsáveis para conhecer o interior desses lugares. Tais aspectos podem ser conferidos nas respostas:

Olha, [...] como eu falei **nós levávamos um questionário pra fazer entrevista com algum responsável da instituição e se nos dessem a oportunidade nós conhecíamos a instituição**. Olha, acho que a única que não deu a oportunidade de entrar e olhar ela toda foi o Instituto do Cego. O Conselho Tutelar não deu a oportunidade pra entrarmos. E a Casa da Mulher Brasileira também não permitiu, então só realizamos a entrevista mesmo. (AP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Então... fizemos um roteiro de apresentação que precisamos enviar para a [POAP1] antes, [...] depois ela devolveu e **partimos desse roteiro**. Eu não lembro o que tinha nesse roteiro, mas eu lembro que **observávamos o espaço físico, [...] como recebia denúncia, como dava procedência para o processo ou para as pessoas que chegavam lá, qual o tratamento que elas recebiam**. [...]. **Nós entrevistamos as pessoas que trabalhavam lá**, não fizemos nenhuma intervenção, até porque, como eram quatro grupos [...]. Se fosse fazer uma intervenção precisaria ser algo muito bem feito, então a [POAP1] preferiu que não fizéssemos isso, **até porque as instituições não estavam tão abertas assim**. [...]. **Então era muito mais de observação** do que intervenção. **Era uma observação para conhecermos esses grupos, as [suas] vulnerabilidades [...], qual o nosso papel como profissionais da educação [para] com esses grupos [...]**. (AP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Com relação às atividades do *Abrigo*, a POAP2 afirma que, primeiramente, os/as acadêmicos/as realizaram uma visita para observar e conhecer a instituição e, ao identificarem uma demanda, planejaram uma ação de intervenção voltada para literatura infantil e diversidade cultural, em que leram histórias sobre a temáticas e ofertaram uma oficina para confecção de bonecas de pano. Essas informações podem ser conferidas na fala a seguir:

[...]. **No caso do abrigo [...], eu ouvi a demanda, executamos**, a diretora ficou grande parte conosco – nem todo tempo, mas grande parte –, assistiu, e teve esse feedback que eles gostaram, [...] as instrutoras gostaram. [...] Não houve um feedback do planejamento em si, mas houve uma demanda e tentamos entrar nessa demanda. [...]. No [...] **abrigo, eles [os/as acadêmicos/as] montaram um planejamento que nós denominamos de Literatura Infantil e Diversidade cultural: diálogos possíveis**, [...] então eles montaram [um projeto] com literatura, foram conhecer os espaços onde eles realizavam a tarefa. **Eles conheciam antes, faziam observação para depois eles realizarem a prática**. Ali teve uma ação, uma intervenção, mas houve também uma solicitação do abrigo. **Não foram lá só para conhecer, eles fizeram essa intervenção**. [...] Fizeram oficina, leram livro, depois de ler o livro fizeram a oficina, montaram bonecos de pano, então eles tiveram toda essa atividade. (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

De acordo com a POAP2, no *Quilombo* foram realizados os mesmos procedimentos do caso anterior, contudo, a literatura foi adaptada para a realidade cultural do ambiente, e da atividade participaram crianças e os adultos, conforme a resposta:

**No quilombo também foi uma atividade assim com literatura**. Eles fizeram a atividade e depois [...] **contaram as histórias, depois montaram com eles as bonecas Abaiomy, participaram...** Então teve toda uma atividade dessa forma. [...]. Interessante que não foram só as crianças, os adultos também quiseram participar, então foi bem interessante. (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

No que se refere à *UNEI*, a POAP2 afirma que não houve permissão para realização de alguma atividade – houve um esforço por parte da instituição para não haver aproximação. Em contrapartida, a atividade consistiu em assistir uma aula com os alunos internos da instituição, observação do espaço físico e conhecimento do trabalho da pedagoga, por meio de entrevista com a mesma:

**No caso da UNEI, não foi autorizado a fazer nada**, [...]. Nós fomos assistir de longe uma aula, foi feita uma atividade com eles, mas foi muito distante, eles fizeram de tudo para ficarmos distantes, **apenas mesmo ficar conhecendo o trabalho da pedagoga, o espaço físico onde eles estavam**. [...] Na UNEI não tivemos espaço para isso [para a prática]. [...]. Eles viram os alunos. [...]. **Na UNEI foi observação e depois uma entrevista com um círculo, cada dupla tinha a oportunidade de conversar com a pedagoga, o que elas observavam** [...]. Nós passamos, ali, um dia bem dinâmico. [...] (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Quando questionamos os participantes do *CPAN* a respeito *das atividades realizadas nas Instituições concedentes durante a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar*, percebemos que elas ocorreram no Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi), no

Centro de Atendimento Integrado às Crianças (CAIC), no Centro de Apoio Infante Juvenil (CAIJ) e no Asilo São José.

Já as “práticas” realizadas no *Centro de Atendimento Psicossocial Infantil (CAPSi)* compreendiam o reconhecimento das demandas do ambiente e sugestões da psicóloga que lá trabalhava. Desse modo, identificamos, na fala da AP3, que as crianças atendidas na instituição advinham de situações violentas e a comunicação e interação entre elas não era amistosa. Assim, a demanda exigia que fossem planejadas e executadas atividades que envolvessem trabalho em equipe – no caso em questão, AP3 afirma que planejaram e desenvolveram um desafio com questões – sobre amizade, esperança e companheirismo – que exigia ação coletiva para serem desvendadas.

Conforme a fala da AP3, as demandas sempre partiam das sugestões da psicóloga e, em parceria, foram desenvolvidas outras atividades propostas pela profissional. Esta, segundo o mesmo depoimento, sempre apontava a necessidade de a instituição ter em seu quadro, profissionais com formação superior, pois percebia que a ausência dessa característica nos sujeitos impedia que ações desenvolvidas com as crianças alcançassem os objetivos e fossem dispersas. Esses dados podem ser observados na fala transcrita a seguir:

E [...] **no CAPSi fizemos bastante atividade coletiva**, porque eu lembro [que] quando nós **entramos a psicóloga falou que eles tinham bastante problema de entendimento [...] porque são crianças [...] que vêm de ambientes bem violentos, então eles conseguiram só interagir [...] de maneira violenta**, então levamos muita atividade coletiva. Por exemplo, que eles tinham que fazer juntos senão não ia dar certo a brincadeira. Eles gostavam muito de fazer brincadeiras com balão. Eram crianças mais ou menos entre sete e doze anos [...]. **Nós levávamos desafios pra eles, e fazíamos perguntas e depois eles tinham que responder essas perguntas no sentido [...] de construir um discurso de amizade, esperança, companheirismo.** [...] Eu lembro que teve uma semana, [...] nós íamos duas vezes por semana lá pro espaço, e **trabalhávamos com [...] [uma] atividade proposta pela psicóloga, mas era uma atividade de trabalho com [...] palavras de amizade, de companheirismo, de ajuda, e [...] era basicamente isso.** [...] Trabalhávamos com coisas que a psicóloga dizia que era necessário naquele momento. [...] **Eu lembro que ela falava que quem fazia atividades com eles eram pessoas que não tinham formação, então, às vezes, eles não sabiam lidar, e as crianças eram realmente [...] bem dispersas;** quando você não tem alguém que saiba de fato trabalhar, realmente a criança não fica interessada no que está acontecendo. E [...] elas gostaram bastante de nós [...], e elas participavam das atividades, elas não ficavam [dispersas como em outros momentos]. (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Em relação às “práticas” realizadas no *Centro de Atendimento Integrado às Crianças (CAIC)*, estas compreendiam esportes, gincanas e danças – a maioria das atividades não era



planejada –, em parceria com os educadores da instituição. De acordo com a AP4, as atividades precisavam ser realizadas dessa forma, pois os jovens e adolescentes advinham de um contexto influenciado pela tecnologia que os privava dessa socialização, por isso, eram feitas as gincanas. A AP4 enfatiza o trabalho da instituição era, sobretudo, “tirar da rua” os jovens e adolescentes, principalmente porque a localidade é marginalizada e permeada de crimes:

Sim, consigo descrever para você. Eu não fiquei com a Educação Infantil, **eu fiquei com os adolescentes, os jovens [no CAIC] [...]. No meu caso, desenvolvíamos, com os adolescentes, mais atividades de esporte, mais gincana**, era bastante gincana com eles. **Muitas gincanas [...] eram criadas na hora [...], de forma [...] criativa.** [...] Eu nunca tinha visto esse tipo de gincana. Nos juntamos com uns professores que eram educadores – eles falam que [...] são educadores. **Nos juntamos com esses educadores e desenvolvíamos essas atividades porque os jovens, os adolescentes [...] não conseguem se identificar muito facilmente com gincana, muitos não querem participar, até porque a tecnologia de hoje em dia acaba privando esses adolescentes de fazerem esse tipo de atividade que é muito importante, [pois] descontraí, é uma atividade de interação com outros, e eles ficam mais no celular.** [...] No bairro em que aquela instituição fica é um bairro em que muitas crianças [...] e adolescentes se envolvem com o mundo do crime, com drogas e tudo mais. [...] Então eles desenvolvendo esse tipo de atividade, tirando eles da rua [...]. **Eu lembro que levamos vários tipos de gincana para eles na época, umas para eles interagirem, outras para eles dançarem também.** (AP4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Em relação às “práticas” realizadas no *Centro de Apoio Infante Juvenil (CAIJ)*, AP5 afirma que elas envolviam reforço escolar acompanhados de atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos trabalhados no reforço. Sobretudo, todas as propostas de atividades passavam pelo crivo da coordenadora da instituição, conforme aponta AP5:

**Então era conforme o lugar que a gente estava [...], tipo lá na onde eu estava [no CAIJ], [...]** atende crianças que são de vários níveis de escolaridade, **então elas têm acompanhamento pedagógico durante um período, [...] quem estuda de manhã na escola regular [...] fica lá durante a tarde**, que estuda a tarde fica durante a manhã. Então [...] **o meu grupo atendia as crianças que estudavam de manhã**, porque a gente fazia a tarde. Então assim, [...], **cada dia que a gente ia era combinado com a coordenadora da instituição que a iria trabalhar alguma coisa conforme a etapa da criança [...], mas assim ela pedia sempre que fosse alguma coisa muito lúdica [...], porque a gente fazia [...] reforço [escolar], então após o reforço [...] as práticas que a gente fazia eram lúdicas, para não cansar [...].** Mesmo que fosse uma atividade pedagógica, ela era uma atividade pedagógica lúdica, tipo aprender matemática brincando esse tipo de coisa. [...] **Era combinado assim, se vocês vão trabalhar com a terceira série, então a gente tinha que levar [alguma coisa lúdica] com ela. [...]. Era sempre assim e ela sempre olhava primeiro as atividades para saber se estava tudo ok.** (AP5, 2020, grifo nosso, informação verbal).

No que se refere às “práticas” realizadas no *Asilo São José*, elas levaram em consideração as demandas apresentadas pela coordenadora da instituição, por funcionários e também pelos/as próprios/as idosos/as. Na entrevista com a AP3, é possível identificar três demandas: (i) atividades recreativas envolvendo jogos e brincadeiras (sugeridas pela coordenadora e funcionário); (ii) oficinas de música e pintura (demanda dos/as idosos/as); (iii) escuta e diálogo com os/as idosos/as.

De acordo com a fala da AP3, essas três demandas atendiam finalidades específicas. A primeira e a segunda buscavam a promoção da socialização amistosa entre os idosos e a terceira relacionava-se às necessidades humanas psicoemocionais. Na fala da participante é possível identificar, sobretudo, que houve um momento em que conseguiu realizar a relação do fato com os estudos teóricos promovidos em sala, conforme expressa:

[...] Como era em grupo, cada semana nos organizávamos e às vezes íamos [em] dupla ou trio **fazer alguma proposta de atividade [para o Asilo]**. [...] Conversamos com a pessoa responsável por coordenar [...] esse tipo de atividade, e **basicamente fizemos atividades que as pessoas falavam que eles gostavam de fazer, [...] como jogos, jogos de mesa, tabuleiro**. [...] Levamos para eles, porque [...] uma das pessoas que trabalhava lá e que cuidava de algumas práticas nos contou que raramente esse tipo de atividade acontecia. [...] Ela até propôs a nós, [justificando] que os funcionários, que as pessoas que eram responsáveis por interagir com os idosos que estão lá dentro, só faziam essas coisas quando iam público externo, então fizemos essas atividades de jogos de mesa, [...] **fizemos algumas oficinas de música que eles gostaram, [...] fizemos por três dias, e [...] nós meio que [pedíamos] pra eles sugerirem músicas, cantávamos pra eles. [...] E [...] nós também fizemos atividades de pintura [...] com eles, e também [...] fizemos algumas colegas levaram, por exemplo, algumas oficinas de maquiagem, coisas que eles pediam mesmo**. E foi mais ou menos o que realizamos no asilo. [Em outro momento] **a única atividade que fazíamos era conversar e escutar o que eles tinham pra falar**, porque lá tem muitos [...] idosos que não recebem visita de ninguém. E foi muito triste isso, porque foi tudo o que já tínhamos estudado [...], mas quando nos ligamos na teoria e depois vamos pra prática como profissional é bem complicado (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Ao questionarmos os participantes do **CPTL** a respeito *das atividades realizadas nas Instituições concedentes durante a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar*, notamos, pela fala de APE2 e APE3, que os/as acadêmicos/as visitaram diversas instituições, porém, no caso de nossos entrevistados, as instituições foram a *Organização Não Governamental – Casa Pai* e uma *Instituição Religiosa*. As atividades nessas instituições compreendiam acompanhar e observar o trabalho e as atribuições de um/a pedagogo/a que nelas atuassem, sendo o

acompanhamento e a observação mediados por um roteiro previamente entregue pelo professor da disciplina, para anotarem aspectos gerais que seriam discutidos posteriormente.

Nesse sentido, conforme a fala de APE2, os/as acadêmicos/as deveriam chegar nas instituições com um prazo de antecedência para poderem entregar a carta de apresentação ao/à pedagogo/a. Outro aspecto a ser sinalizado consta na fala do AP3, quando este afirma que a pedagoga da instituição possuía uma série de responsabilidades e atribuições que estavam ligados a aspectos da reintegração social, de acompanhamento pedagógico e gestão do espaço. Essas questões podem ser conferidas nas respostas:

**O lugar que eu fui analisar como dava uma aula foi uma catequese de uma igreja ali do bairro [...]. Eu fiquei somente na observação, não realizei nada. Foi só pra observar como era uma aula em um espaço não escolar. [...]. Olha, a moça que estava ministrando a catequese [...] era formada em Pedagogia. Tínhamos que chegar meia hora [...], quinze minutos antes para entregar um papelzinho de declaração para podermos estar ali. E ficava com a gente um papel dos pontos que tinha que analisar, tinha que observar, que o professor nos entregava durante a aula.** (APE2, 2020, grifo nosso).

[...] o professor te dava um tempo de duas semanas para você escolher o local para fazer o estágio, não podia ser escola. E aí **você ia com a papelada do local, tinha que apresentar a carta de apresentação, o local tinha que dar assinatura para permitir a sua entrada** e você trazia para ele. E [...] **você fazia 18 horas de estágio no local e depois escrevia um relatório para entregar para ele. [...]. A instituição [em] que eu fiz foi uma ONG chamada Casa Pai.** Hoje em dia ela é extinta. [...]. Quando teve esta disciplina e o professor propôs para nós, na hora eu pensei em fazer lá. [...] **É uma ONG que atendia pessoas viciadas em drogas e bebidas alcólicas, e eles fazem o trabalho de afastar essas pessoas desse vício e fazem uma reintegração social. Eu acompanhei a pedagoga na execução de dinâmicas, nos atendimentos, no preenchimento de documentação, de planilha.** Visita eu não pude ir com ela porque ela fazia as visitas no período vespertino e meu estágio era no período matutino, e à tarde eu fazia estágio não obrigatório. Então a acompanhei nessas rotinas. [...]. **E ela se envolve com tudo isso na organização, na planilha, então tem uma execução pedagógica muito ampla, além da reintegração social. Acaba entrando muito na parte administrativa também.** (APE3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Considerando o que fora posto acima, percebemos que as atribuições do/a pedagogo/a em contextos não escolares compreendem atuar na formação para reintegração social, na formação educacional e também na gestão dos espaços não escolares. A partir disto e das análises realizadas nos itens 5.2 e 5.3, não foi possível identificar componentes curriculares/disciplinas que tivessem a finalidade discutir a respeito da Gestão em ENE.

Nesse seguimento, passemos ao próximo item, no qual apresentamos os procedimentos avaliativos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e da Prática Pedagógica em ENE.

#### **5.6.4 Os procedimentos de avaliação do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Não Escolar e da Prática Pedagógica em Educação Não Escolar**

Quanto aos *aspectos avaliativos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar*, questionamos os participantes, e, a respeito disso, obtivemos como respostas que os Campus – CPAQ, CPNV e CPPP – possuem características específicas de se avaliar.

Quanto ao CPAQ, observamos que havia duas formas de avaliação, uma que era pelo/a Supervisor/a do ECSOENE, por meio de uma ficha avaliativa, em que seria atribuídos conceitos a cada um dos/as Estagiários, enquanto a outra forma era pelas Professoras Orientadoras, de forma contínua, por meio das atividades em sala – de leitura e discussões dos textos – e de outras atividades – de observação, planejamento do projeto e sua execução, bem como na confecção de materiais, preenchimento e entrega dos Relatórios Finais. As respostas dos participantes sinalizam este aspecto:

**Tinha uma ficha que era avaliativa**, porém, eu acredito que ela [a Supervisora] só procuraria a professora se tivesse algo negativo, como não teve, aquela lista **que ela preencheu foi tudo excelente para todos os acadêmicos do meu grupo**. (EGA1, 2020, grifo nosso, informação verbal).

No ano passado, como nós tivemos aulas presenciais, então **o aluno era avaliado nas atividades que ele fez, fez o material? Apresentou o material? Apresentou em sala de aula? Como foi com os alunos do projeto do Florestinha? Então tem uma série de coisas que avaliamos, ainda assim ele preenche o relatório, entrega [...]**, e com todos os anexos e fotos de tudo o que ele fez [...]. (POA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).

[...] Principalmente **pela observação do empenho, do compromisso, da elaboração do planejamento, das leituras, das discussões, e, principalmente, da atuação**. (POA2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

Em relação ao CPNV, notamos que há duas formas de avaliar, sendo uma por parte do Supervisor do ECSOENE, que recebe um formulário avaliativa para definir a cada Estagiário/a conceitos – muito bom, bom, regular e ruim – e avaliar os aspectos relacionados à assiduidade, pontualidade, compromisso, participação, comunicação e envolvimento, bem como definir se os/as Estagiários/as são aprovados ou reprovados.

A segunda forma de avaliação é da Professora Orientadora do ECSOENE, que a partir do formulário, do acompanhamento presencial, dos relatórios dos/as Estagiários/as, faz sua avaliação. Além dessas avaliações por meio do formulário entregue aos Supervisores, o próprio discente realiza sua avaliação. Destacam-se esses pontos em suas respostas:

**São duas formas, tem a avaliação do Supervisor, [que no] semestre passado eu encaminhei um formulário de avaliação para ele[s] [...] e ele me devolveu por e-mail o Relatório, e aí vai falar de alguns aspectos como: assiduidade, pontualidade, compromisso, participação, forma de comunicação, se demonstrou interesse. E [o Supervisor] vai assiná-lo. [O formulário] é objetivo [deve ser preenchido com:] muito bom, bom, regular ou ruim. [O Supervisor] vai falar isso e no final ele dá uma nota, na verdade [não] dá uma nota, [é uma questão que o Supervisor] diz se considera o aluno aprovado ou reprovado. [Assim], a partir desse formulário, a partir da minha visita, [...] a partir do relatório que eles [os Estagiários] têm que entregar [...] a gente faz a avaliação e tem uma nota, eu tento lançar no [sistema] a nota [...], você tem que lançar nota só que para o aluno vai só o conceito aprovado ou reprovado, então eu organizo assim, porque é livre, só a obrigatoriedade do relatório parcial e final que ela consta no PPC, não no Regulamento de Estágio. (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).**

**Então eu avaliava da forma como seria, como eles se mantinham os alunos, se eles tinham domínio de sala, conseguia observar as dificuldades de cada criança, como eles se colocavam como eles falavam, como se expressavam, se eles tinham timidez, tinha um pouco de medo nervosismo, então foi nesse sentido que a gente avaliou. (SP1, 2020, grifo nosso, informação verbal).**

**Sim, [...] eu avaliava [...] se era ótimo, bom, regular ou péssimo. Na verdade, todos foram muito bons. [...]. Sim, [sobre] como avaliar, sim. Se eles estavam realizando as funções do estágio, se estavam tendo presença, se estavam faltando. A parte de doação, a parte de comunicação, a parte de humanização com os idosos, de estar com idosos. Então é mais ou menos assim que eu recebi a parte de orientação. (SP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).**

No caso do CPPP, notamos que a avaliação dos/as Estagiários considera vários aspectos, tais como: frequência, envolvimento, desenvolvimento e pensamento crítico acerca dos estudos e da realidade que está sendo observada, apresentação do seminário e a entrega do relatório. Identificamos essas pontuações a partir das falas das participantes:

Por meio de observações em campo, seminário e relatório. (EGA, 5, 2020, informação verbal).

A avaliação acontece, geralmente, na frequência, já que nós temos essa disciplina presencial que acontece concomitantemente a essas atividades práticas, então [consideramos] o envolvimento dos alunos, o trabalho com todas as questões teóricas que eles têm desenvolvido até o momento, o

interesse, o desenvolvimento das atividades, o panorama crítico acerca da realidade que eles estão observando, vivenciando, então é nesse sentido que conseguimos fazer uma avaliação contínua. Porque, Fláubertt, eu não sei como funciona em outras instituições, mas ali no CPPP, no final o aluno é aprovado ou reprovado, tem média aritmética, então nós não temos um parâmetro de bom, muito bom, excelente, o aluno é aprovado ou reprovado, então tentamos fazer uma avaliação contínua e ver a possibilidade máxima de aproveitamento daquele aluno na disciplina. (POA4, 2020, informação verbal).

Quando questionamos a respeito dos *aspectos e procedimentos avaliativos nas Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar*, tivemos como resposta que cada Professor/a possui autonomia para defini-los.

Assim, quanto à **FAED**, apreendemos dois casos. No primeiro caso, se dava pela realização de dois trabalhos – o seminário sobre as práticas desenvolvidas (apresentado para a turma) e a elaboração e entrega do relatório final, conforme afirma AP1 (2021, grifo nosso, informação verbal) “**Olha, foram dois trabalhos. No primeiro [...] foi um seminário bem grande**, mas eu não me recordo o tema certinho. [...]. **E o segundo meio de avaliação foi o relatório** que surgiu após as visitas”. No segundo caso, a POAP2 afirma que realizava as próprias observações a respeito do grupo, avaliava o planejamento das atividades e promovia junto aos acadêmicos/as uma autoavaliação:

[...] sempre foi uma avaliação muito tranquila. O que estou chamando de uma ‘avaliação tranquila’? **Eu vou observando quem vai interagindo, vai fazendo o plano, faço fazer uma autoavaliação, quer dizer, ‘você correspondeu?’**. Normalmente essa autoavaliação coincidia com a nota que eu atribuía, então sempre foi muito tranquilo (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).

No caso do **CPAN**, as avaliações passavam pelo crivo da Professora Orientadora do PPENE e pela instituição em que as “práticas” ocorriam. Em relação à primeira, a docente avaliava aspectos relacionados ao trabalho em equipe, ao projeto de intervenção (e à programação do mesmo) e os procedimentos para avaliar estes aspectos se davam por meio das visitas que ela realizava enquanto os/as acadêmicos/as desenvolviam as “práticas” e, também, pela apresentação final – seminário – dos trabalhos realizados.

A avaliação das instituições consistia no preenchimento de uma ficha que continha quatro questões que se relacionavam ao: (i) desenvolvimento do trabalho e o tempo de sua aplicação; (ii) se compreenderam a lógica da aplicação; (iii) se o trabalho aplicado estava de acordo com a proposta apresentada; (iv) impressões da instituição sobre as práticas desenvolvidas. Os aspectos apontados acima podem ser conferidos nas falas de AP3 e POAP3:

Então... eu acho que a professora da Universidade [...] **passou uma ficha de avaliação e a psicóloga tinha que marcar [...] coisas básicas, se chegávamos no horário, nosso comportamento na instituição [...], nossa relação com nosso público alvo [...], se nossas atividades estavam, de fato, causando uma mudança [...] para melhor [...] no ambiente [...], se estávamos contribuindo com a educação ali no ambiente.** Essas eram as coisas básicas. [...]. (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

[...]. **Eu avalio o trabalho em grupo, o projeto que eles entregam, toda a programação que é feita eles me encaminham [...] e também é avaliado. Essa minha visita, pelo menos uma vez, para observar o que está sendo desenvolvido e como o grupo se integra e trabalha também faz parte da avaliação. [Avalio] a apresentação final dos resultados de cada grupo, que é uma nota final. [...]. Todas as instituições avaliam o trabalho. [...] Mandamos para eles um ‘roteirinho’ de perguntas, quatro perguntas [...]: se eles viram o desenvolvimento do trabalho durante o tempo que foi aplicado; se eles entenderam a lógica da aplicação; se a aplicação estava de acordo com a proposta que foi feita; e o que aquela instituição diz sobre o que foi feito [...] naquele processo. [...].** (POAP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

No que se refere ao **CPTL**, a avaliação ocorria por meio: a) da elaboração e entrega do relatório a respeito dos aspectos observados nas visitas; b) da apresentação e discussão dos pontos anotados durante a observação; e) da participação e envolvimento nas discussões. É o que sinaliza a fala de AP3:

[...]. **Além de entregar o relatório para ele, você tinha que fazer uma apresentação para a sala,** ele disse que você podia usar PowerPoint ou você só ia na frente e falava, e tinha 15 minutos para fazer isso. E a partir desta troca, desta práxis, fazíamos a reflexão junto com ele e junto com a turma. [...]. **O relatório, a apresentação do relatório e participação em aula** (APE3, 2020, grifo nosso, informação verbal).

De modo geral, a avaliação das Práticas Pedagógicas em Educação Não Escolar, no caso da **FAED**, ocorria de acordo com os critérios e instrumentos dados pela Professora Orientadora, tal como já indicado na seção 5.5. O Capítulo VI do RPP/FAED indica que a “[...] avaliação do rendimento do aluno [...] na Prática Pedagógica é de responsabilidade de cada Professor Orientador e/ou Supervisor, conforme critérios estabelecidos em seu Plano de Ensino, ouvindo representantes das instituições concedentes” (UFMS, 2017e, 114).

Em relação ao **CPAN**, a avaliação ocorre observando o trabalho em equipe, a elaboração e o planejamento do projeto de intervenção e os aspectos observados pela docente durante a visita, bem como pela devolutiva da ficha avaliativa da instituição. Com exceção desta última, os demais elementos de avaliação se encontram com aquilo que está proposto no RPP/CPAN,

que definia que seriam avaliados a frequência, domínio de conhecimento, habilidade e atitudes necessárias para atuar nos contextos não escolares (UFMS, 2014). No que concerne ao **CPTL**, como não há regulamento próprio, isso impossibilitou a compreensão da avaliação, sendo esta entendida apenas como posto na fala do AP3 anteriormente.

Na sequência, analisamos a percepção dos participantes quanto à formação para atuar na Educação Não Escolar.

### 5.7 A formação para Educação Não Escolar e a percepção dos participantes

O último eixo de análise aborda, primeiramente, a percepção dos alunos/as do Estágio e, na sequência, dos/as alunos/as da Prática Pedagógica. Posto isso, questionamos aos participantes *se consideravam a carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar suficiente para sua formação inicial no Curso de Pedagogia*. Suas devolutivas dos participantes se destacam no Quadro 13, Quadro 14 e Quadro 15. Desse modo, esses quadros se referem, respectivamente, às respostas dos participantes do Campus de Aquidauana; às respostas dos participantes do Campus de Naviraí; e, por fim, às respostas dos participantes de Ponta Porã.

Quadro 13 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPAQ (2020-2021)

<b>ESTAGIÁRIA DO CPAQ</b>
<p>- <b>No contexto geral do [Curso de] Pedagogia você fala... eu acho pouco.</b> [...] Como eu disse para você, ela foi enriquecedora no meu aprendizado. Ali eu obtive muitos conhecimentos, foi uma experiência única. Eu ter escolhido uma área da educação, e acabar atuando, mesmo que por uns dias [...], dentro de um hospital, que é uma área totalmente diferente. [...]. <b>Mas é basicamente isso daí mesmo: ele nos faz enxergar que a Pedagogia não é só dentro da sala, dentro da coordenação, dentro de uma gestão escolar. Ela te oferece muitas possibilidades,</b> você pode estar em vários campos atuando como pedagogo. (EGA1, 2020, grifo nosso).</p>
<b>PROFESSORAS ORIENTADORAS DO CPAQ</b>
<p>- [...] <b>Esses ambientes não escolares é uma possibilidade que a Pedagogia oferece a esses acadêmicos.</b> É de extrema relevância para os acadêmicos em formação, <b>mas ele vai dar uma percepção</b> para que eles possam saber em que outras áreas eles podem atuar, para que eles possam conhecer outras áreas. [...]. As atividades em ambientes não escolares é apenas uma disciplina de 68 horas aula, <b>que vai dar apenas uma informação desses ambientes apenas, possibilitar o futuro pedagogo para que ele possa ampliar [seu] conhecimento [...], compreender como que funciona, dar uma outra perspectiva pra ele, mostrar que novos campos de trabalhos estão se abrindo [...]. [...] Eu penso que poderia ter também um núcleo de aprofundamento nesse sentido [...]. [Porém], na hora que você foi oferece outro núcleo, há toda uma mudança de currículo de PPC, uma série de mudanças que tem que fazer e uma série de normas que tem que obedecer, então fica mais difícil.</b> [...] Nosso estágio é um estágio limitado: projeto, associação, abrigo, centro de convivência. (POA1, 2021, grifo nosso, informação verbal).</p>
<p>- [...] <b>A carga horária, acredito... se pensarmos a questão de carga horária, nada em um curso é suficiente para suprir as demandas do que precisamos aprender.</b> Eu sempre digo para eles que</p>



aqui é a ponta *do iceberg* daquilo que aprenderemos e depois colocaremos em campos de atuação. [...] Hoje nós temos dois núcleos, que é alfabetização e letramento e educação especial, e nós gostaríamos que o acadêmico tivesse, dentro do próprio curso, condições de cursar os dois, **mas a nossa carga horária é elevada. E para ser sincera... nosso curso são durante quatro anos presenciais, então há uma grande concorrência, hoje, com essas universidades [de] EaD.** Tem universidade que oferece uma graduação por dois anos, você vai [...] uma vez por semana, isso quando vai. **Se ampliarmos [...], quem vai ficar?** Então se ampliarmos para cinco [anos] é complicado, então [...], na verdade, não se amplia por conta de não haver espaço, não haver carga horária disponível. [...]. **Fazemos esses ajustes na reestruturação do PPP, mas isso é com muita conversa. Aí vira o campo dos advogados, cada um vai defender sua área.** (POA2, 2021, grifo nosso, informação verbal)

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com participantes do UFMS/CPAQ (2021)

As participantes afirmam que a formação inicial dos/as pedagogos/as para atuar em Educação Não Escolar, no CPAQ, é insuficiente. Embora ambas as docentes reconheçam a necessidade de ampliar a discussão ou até mesmo ampliar a carga horária, afirmam se deparar com algumas dificuldades relacionadas à reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e às normas que precisam ser consideradas, bem como aos embates entre os docentes do próprio Curso, isso porque, como afirma POA2 (2021, informação verbal), “vira o campo de advogados, cada um vai defender a sua área”.

Outro fator seria a ampliação da carga horária do Curso de Pedagogia, pois, de acordo com POA2, acabariam perdendo discentes para as Instituições de Ensino Superior Privadas que estão no local, afinal, elas oferecem cursos a distância, com duração de dois anos. Porém, há um aspecto contraditório em sua fala :“se pensarmos a questão de carga horária, nada em um curso é suficiente para suprir as demandas do que precisamos aprender” (POA2, 2021, informação verbal). Neste caso, se não fossem suficientes, seria melhor cursar a mesma graduação por dois anos, afinal, como a docente afirma, “a carga horária é elevada”.

Um último aspecto interessante na fala das participantes se refere às terminologias utilizadas para indicar a finalidade do ECSOENE, quais sejam: “ele nos faz enxergar que a Pedagogia não é só”, “Ela te oferece muitas possibilidades”, “Esses ambientes não escolares é uma possibilidade”, “mas ele vai dar uma percepção”, “vai dar apenas uma informação desses ambientes”, “ampliar seu conhecimento, compreender como que funciona, dar uma outra perspectiva pra ele” e “mostrar que há novos campos de trabalhos”.

As falas apresentadas acima representam as perspectivas assumidas pelas participantes em relação ao ECSOENE. Se for este o caso, evidencia-se a fragilidade deste componente curricular/disciplina, pois o Estágio é uma atividade teórica instrumentalizadora da prática, é uma práxis (LIMA; PIMENTA, 2017), ou seja, a perspectiva dialética é uma atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade (PIMENTA, 2019).

Posto isso, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar não deveria assumir para si apenas a tarefa de mostrar perspectivas e possibilidades de atuação, mas de contextualizar, por meio da práxis, os/as Estagiários/as do Curso de Pedagogia a respeito da atuação nos campos de Educação Não Escolar. Na sequência, explicitamos trechos das entrevistas com os participantes do CPNV em relação ao aspecto supracitado.

Quadro 14 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPNV (2020)

<b>ESTAGIÁRIO/AS DO CPNV</b>
<p>- <b>Se ele [o/a acadêmico/a] tivesse uma oportunidade de escolher uma área para ele continuar mais na ativa, seria mais importante. [...]. Então deu para ver que não é só chegar no adolescente e “Ah, o adolescente abandonou a escola”. Não. Eles enfrentam problemas desde pequenos, e se eles não tiverem uma rede de apoio, alguém para ajudar, principalmente a chance de eles saírem da escola, de entrarem em um caminho errado é muito maior. [...]</b> (EGA2, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p> <p>- <b>Eu acredito que, levando em conta os outros estágios, poderia ser em lugares diversificados, porque nós praticamente aprendemos o contexto de um lugar só.</b> E cada lugar [...] funciona de uma maneira; por mais que tenhamos ouvido relatos dos nossos companheiros de sala que fizeram em outros lugares, nunca é a mesma coisa vivenciar e ouvir falar, <b>então eu acho que [a carga horária do estágio em espaço não escolar] poderia ter sido um pouco mais [extensa]. [...]</b> (EG3, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
<p>- <b>Com certeza. Depois que passa pensamos: ‘Por que só um?’.</b> E falamos: ‘Ah, mas é muita disciplina! Ah, porque eu já tenho outro estágio!’ Mas dá! Ficamos um pouco ‘assim’... ficamos um pouco apreensiva[s], ansiosa[s] com tanta atividade, mas depois que passa percebemos o quanto que vale a pena, <b>porque você se sente mais capaz como profissional, mais preparado para lidar, porque se você precisar, se surgir a oportunidade de trabalhar nesses campos, você está tranquilo sobre isso.</b> Você já fez, já sabe o que deu certo ou o que não deu certo, aonde precisa melhorar [...] (EGA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
<b>PROFESSORA ORIENTADORA DO CPNV</b>
<p>- <b>Olha, eu acho que da forma que está, não é dada tanta importância para esse conteúdo [e] para essa área. Porque, primeiro, ela é eletiva [e a] disciplina do espaço de trabalho em contexto não escolares e o estágio só acontece se a turma optar por essa área, porque eles têm a opção, essa área ou gestão.</b> Então nós estamos no segundo ano consecutivo que eles escolhem essa área e eu agradeço. Porque se eles escolhem gestão não sou eu que vou trabalhar, seria outra professora.</p> <p>[...]. <b>A turma que está no oitavo semestre [...] [se] deixar de escolher essa disciplina [...] ela vai sair da universidade sem ter vivenciado essa área. Então assim eu digo que não é valorizado, porque se fosse valorizado, seria uma disciplina obrigatória, enfim eu acho que não é tão valorizada como deveria sabe. [...]. Deveria ter mais espaços de discussão, na formação do pedagogo, porque no Brasil não tem outro espaço, ainda, para trabalhar com esse profissional [...]</b> (POA3, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com participantes do UFMS/CPNV (2021)

De acordo com os depoimentos dos/as participantes, para a formação inicial do/a pedagogo/a, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar deveria ter mais espaço na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. Esta necessidade é acompanhada por apontamentos comparativos entre outros componentes

curriculares/disciplinas, tais como o ECSO em Educação Infantil e Ensino Fundamental, que se desdobram em duas ou mais disciplinas cada. A fala de EG3 é exemplo disso. A declaração de EGA4 apresenta o mesmo posicionamento: “Por que só um?” (EGA4, 2021, informação verbal). A participante ainda enfatiza que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar proporcionou elevação do sentimento de capacidade profissional, no sentido de que, se futuramente houver oportunidade nesse campo, ela poderá atuar.

Na fala de POA3, identificamos que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar não assume importância e/ou não é valorizado no Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, pois é de caráter eletivo. A POA3 aponta que tanto o ECSOENE quanto o Estágio em Gestão Escolar se configuram como Núcleos de Aprofundamento e que os estudantes devem optar por um ou outro. Assim, estaria posto neste aspecto a desvalorização de ambos componentes curriculares/disciplinas, ou seja, caso a turma opte por um, não poderá fazer o outro. Na sequência, a entrevista com os participantes do CPPP.

Quadro 15 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPNP (2020)

<b>ESTAGIÁRIO/AS DO CPPP</b>
<p>- <b>Eu acho que a prática poderia aumentar um pouco mais.</b> Só que [...] não sei se seria viável, sabe? Porque estamos fora do ambiente escolar. [...] Quem está dentro da escola já está acostumada a lidar com essa questão de estágio. <b>E na escola ficamos quase um mês [...]. E lá é uma semana, no máximo.</b> Então, por não ser um ambiente não escolar, eu não sei se seria viável aumentar a questão prática. <b>Para eles não sei se seria viável, mas para nós seria muito bom.</b> (EGA5, 2020, grifo nosso).</p> <p>- <b>Já em questão do Estágio, eu achei super suficiente porque fizemos toda uma análise, um estudo teórico, antes mesmo de entrar, de ir para estabelecimento, para a instituição, então tivemos um debate, uma conversa, um estudo, conhecer esse espaço.</b> Quando chegamos nessa instituição tivemos [o] suficiente, pudemos ficar dias, pudemos analisar documentos. Então, do meu ponto de vista, foi suficiente, sim, na questão do estágio. [...]. (EGA6, 2020, grifo nosso).</p> <p>- <b>Eu acho que foi suficiente. Fizemos a observação [...], depois [...] tivemos [...] quatro horas para desenvolver o projeto, então, para mim, foi suficiente.</b> Daí tem as horas para fazer o relatório, essas coisas [...]. (EGA7, 2020, informação verbal).</p>
<b>PROFESSORA ORIENTADORA DO CPPP</b>
<p>- <b>Eu acredito que deveria ter mais formação e mais atenção. O pedagogo é um profissional completo, multi-formações, e isso nos traz alguns danos porque, muitas vezes, acabamos recebendo formações genéricas, atribuindo e recebendo informações e formações genéricas. O espaço não escolar, no Brasil, ainda merece [...] ser mais explorado no Ensino Superior.</b> Em outros países, como, por exemplo, na Europa – Portugal, Espanha – o espaço não escolar é dado com um campo e este campo de estudo, campo de pesquisa, [...] então há uma atenção muito maior, entendo, pelo menos pelas pesquisas que temos acesso [...]. No momento em que eu estudava pra trabalhar esse estágio principalmente, e no campo em que eu trabalhava enquanto experiência profissional, entendo que no Brasil nós ainda temos uma carência bastante grande com a compreensão e a importância do espaço não escolar na formação do pedagogo. <b>Então há muitas possibilidades e viabilidade profissionais dentro deste campo, então é [...] acredito que a necessidade de um espaço maior pra essa área, uma contribuição maior pra essa discussão, deveria ser viabilizada.</b> Acredito que futuramente talvez haja uma modificação dessa compreensão, uma vez que podemos dizer que é uma área relativamente nova na preocupação da formação do pedagogo [...]. <b>Há uma atenção bastante direcionada pra esse estágio [em nosso Curso] que, embora, ela ainda seja</b></p>

**carente, ela acontece logo no início da formação [...]. Uma intenção dos estágios já terem [sido] colocados logo no início e dessa disciplina chegar logo ali terceiro semestre é justamente de que essa experiência não fique pro final, como tantos outros estágios são. [...]** Então a necessidade de o estágio em espaço não escolar aparecer logo no início, assim como a sua formação, o fundamento desse estágio não escolar, se dá em um eixo central de formação inicial desse futuro docente. Então pensamos que o entendimento, de maneira geral, das funções das atribuições e possibilidade desse pedagogo, deve e pode ser visto no princípio da formação. **Então a necessidade de que o estudo acerca dos espaços não escolares apareça logo no início do PPC mostra que ele está na base auxiliando na construção de uma estrutura dessa formação.** (POA4, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com participantes do UFMS/CPPP (2021)

Nas respostas das participantes observamos duas posições: a de que foi suficiente (pela EGA6 e EGA7) e de que não foi suficiente (pela EGA5 e POA4). Aquelas que assumem a primeira posição afirmam que as discussões teóricas, as observações, as análises de documentos e a carga horária do componente/disciplina em questão foram suficientes para operacionalizá-lo, portanto, a compreensão das participantes mediante essa questão se limitou a respeito da suficiência do quantitativo de horas para realizar o ECSOENE.

Em relação à posição da EGA5, notamos a necessidade de aumentar a “parte prática” do ECSOENE, ou seja, ampliar as horas de intervenção nas instituições, pois elas são limitadas a uma semana, diferente do contexto escolar que é, aproximadamente, de um mês.

No que tange ao posicionamento da POA4 de que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar precisa de mais espaço e atenção na formação dos/as pedagogos/as, uma vez que, pelo fato de as DCNP definirem um currículo extenso, acaba prejudicando a formação inicial desse profissional, tornando-a uma formação genérica. Afirma, sobretudo, que a opção do Curso de Pedagogia da UFMS/CPPP por incluir o ECSOENE como o primeiro Estágio da Matriz Curricular, é porque ele se caracteriza como um campo carente de atenção. Assim, a fala da POA4 (2021, informação verbal) sinaliza que “a necessidade de que o estudo acerca dos espaços não escolares apareça logo no início do PPC mostra que ele está na base, auxiliando na construção de uma estrutura dessa formação”, ou seja, ganharia destaque na formação inicial dos/as futuros/as pedagogos/as.

A seguir, apresentamos as entrevistas relacionadas ao PPPENE. Questionamos aos participantes *se consideravam a carga horária destinada as Práticas Pedagógicas e Pesquisa em Educação Não Escolar para sua formação inicial no Curso de Pedagogia*. Suas devolutivas foram destacadas no Quadro 16, Quadro 17 e Quadro 18. Desse modo, o primeiro desses quadros se refere às respostas dos/as participantes da Faculdade de Educação; o segundo, às dos/as participantes do Campus do Pantanal (Corumbá); e, por fim, o terceiro, às respostas dos/as participantes de Três Lagoas.

Quadro 16 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/FAED

<b>ACADÊMICAS DA FAED</b>
<p>- <b>Creio que não [é suficiente], mas já foi um ponto inicial muito fundamental porque [...] o curso de Pedagogia [...] não nos prepara totalmente para a prática, então acredito que no núcleo não seria diferente, mas ele nos dá uma base gigantesca do que é estar ali, de como funciona, teoricamente. [...]. Deveria [haver mais carga horária], creio que sim [...], mas pensando que isso não depende só da Universidade. A instituições são muito fechadas, creio eu. [...]. Então não depende somente da Universidade, [...] mas uma carga horária maior daria pra discutir muito mais coisas e tentar uma brecha maior e conhecer mais as instituições. [...]. O que tivemos é muita curiosidade [sobre o Conselho Tutelar] ... em saber era quais são os passos que as conselheiras tomam quando chega a criança, quando chega a mãe com uma ou mais crianças, e de saber qual seria o nosso papel ali dentro mesmo. (AP1, 2021, grifo nosso, informação verbal).</b></p> <p>- <b>Claro que não foi suficiente, nunca vai ser para sabermos lidar com essas questões, mas foi um início [...] para todos nós, um norte de como atuar em determinadas situações. [...]. Eu acho que assim, como você não sai totalmente pronta para ser professora, [...], você [também] não sai totalmente pronta para lidar com violências que envolvem diversidades ou por questões envolvendo diversidade, [isso] quando você termina um núcleo de diversidade [...]. (AP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).</b></p>
<b>PROFESSORA ORIENTADORA DA FAED</b>
<p>- <b>Eu penso sempre que ela é uma opção que um currículo de Pedagogia tem. Então, acho que você tendo um corpo docente que tem estudos, tem pesquisa nessa temática, ela é válida e deve ser oferecida, eu acho que ela tem um papel importante a desempenhar para que haja maior engajamento nessa questão da diversidade. [...]. Penso que é uma contribuição, não é exclusiva, não é a única, terão outras, mas eu penso que é uma contribuição para uma temática específica, porque essa ideia dos núcleos vem a partir do momento que as habilitações desapareceram do currículo, então [...] os núcleos vêm para dar ênfase em uma formação acadêmica. Então, quando um aluno opta por um núcleo, no nosso caso, o núcleo de Educação e Diversidade, a disciplina que culmina no núcleo é Práticas Pedagógicas em Educação e Diversidade, é uma ênfase na formação dele para tratar dessas questões. [...]. Como eu falei, é um enfoque da formação dele, ele ficou mais habilitado para trabalhar com essa temática. Uma vez que é um núcleo, ele estudou mais, ele teve uma prática [...] (POAP2, 2021, grifo nosso, informação verbal).</b></p>

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com participantes da UFMS/FAED (2021)

Conforme o Quadro 16, as acadêmicas entrevistadas (AP1 e AP2) consideram que a formação inicial do/a pedagogo/a para atuar em Educação Não Escolar, na FAED, é insuficiente e a mesma afirmação fazem em relação a formar professores, ou seja, as estudantes compreendem que o Curso de Pedagogia em que foram discentes não consegue formar bem nem professore/as nem pedagogos/as. Sobretudo, afirmam que o componente curricular/disciplina de ENE deu apenas um “norte”, por isso precisaria de carga horária maior para desenvolver algum trabalho dentro das instituições e conhecê-las melhor.

Com relação à fala da POAP2 (2021, informação verbal), notamos que se o curso possui “um corpo docente que tem estudos, tem pesquisa nessa temática, ela é válida e deve ser oferecida”, o que leva a inferir que se o curso não atende a esse requisito, devem a matriz curricular e a formação inicial do/a pedagogo/a ser estruturadas e ofertadas de acordo com a

formação de seus docentes. Assim, entendemos que, no caso do Curso de Pedagogia da FAED, os requisitos são atendidos, portanto, é ofertada a PPPENE, porém, ela é uma opção e integra um Núcleo de Aprofundamento, sendo escolha dos/as estudantes se matricular nela ou não.

Os Núcleos de Aprofundamento, segundo a compreensão de POAP2, surgem com a ideia de substituir as antigas habilitações – extintas na atualidade a partir da homologação das DCNP. Desse modo, para POAP2, os Núcleos possibilitam que os/as acadêmicos/as deem uma ênfase na sua formação inicial e, portanto, se optam pelo Núcleo de Aprofundamento em Educação e Diversidade – componente denominado neste de estudo de ENE – “ficam mais habilitados para trabalhar com essa temática”, pois, pela lógica aprofundaram e realizaram práticas nessa temática e campo de atuação. Na sequência, explicitamos as falas obtidas nas entrevistas com os participantes do CPAN.

Quadro 17 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPAN (2020)

<b>ACADÊMICAS DO CPAN</b>
<p>- <b>Eu acho que elas deveriam ser maiores. Inclusive nós fizemos essa discussão também no final da disciplina. Nós queríamos que fossem dedicados pelo menos dois anos para essa disciplina. E não é suficiente.</b> [...]. <b>Eu acho que quando estudamos somente sobre a escola,</b> mesmo que existam discussões de que lá dentro vamos cruzar com um monte de problema, pobreza, desigualdade, violência, <b>eu acho que nada se compara ao que a disciplina de Educação Social e [Práticas] Pedagogia Social nos ensinou [...]. Não estudamos só teoria, ou então não ficamos só no “se acontecer”.</b> [...]. E [...] quando você vai para uma instituição de educação social não tem outra, você está indo exatamente para ver o que acontece com a vida dessas crianças fora do ambiente escolar. Porque a escola consegue mascarar muito tudo [...] o que acontece na vida das crianças. [...]. E eu acho que a disciplina de Educação Social trouxe muito isso. <b>Aprendemos a fazer, a propor atividades, a propor coisas que realmente fizessem sentido e diferença na vida dessas pessoas que atendemos ali [...]. Não só fazer alguma para elas passarem o tempo [...]</b> (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
<p>- <b>Deveria sim, deveria ter tido.</b> Mas eu acredito que teve algumas optativas, que eu não fiz, mas [...] que foram [...] de práticas também [...]. <b>Mas deveria ter mais obrigatória. [...]. Então abriu muito meus olhos a parte da teoria para poder aplicar na prática.</b> [...]. Não pude estar presente em todos os espaços não formais da cidade, <b>mas tivemos uma noção [...] com a explicação de cada um na sala de aula.</b> [...]. Foi uma troca, realmente acrescentou muito na minha formação (AP4, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
<p>- [...] <b>Eu acho que sim, porque assim muita gente acha que não é... a gente não tem um campo, que só a escola né? Que é só trabalhar em escola, que não existe outras coisas, que o pedagogo só faz isso... Então assim eu acho que deveria ser ofertado mais prática [em espaços não escolares] para você ficar sabendo de outras coisas e conhecer, pra saber também... porque de repente você não se identifica coma escola... é, como eu posso dizer? Com a escola normal, não! Com escola... assim do jeito que ela é... popular, assim da... mas você poder [atuar] em outros lugares, em outras instituições [...]</b> (AP5, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
<b>PROFESSORA ORIENTADORA DO CPAN</b>
<p>- Olha, eu acredito que sim. <b>Algumas disciplinas poderiam abrir espaços para práticas não escolares, no sentido de oportunizar ao aluno algumas [...] vivências e situações de outras ordens</b></p>

**que não a escola [...].** Por exemplo, temos uma disciplina que acontece de vez em quando que se chama Educação, Saúde e Puericultura [...], [que] **é pra ser uma disciplina teórica**, mas [...] eu que dou essa disciplina, sou doutora em Saúde Pública, **então eu não posso só explicar para as pessoas como é que troca fraldas. Então temos uma parte prática nessa disciplina, que é para aprender a cuidar de um bebê desde o dia que ele nasce. É lógico que a fazemos toda a simulação com boneco, compra brinquedos pra isso [...]**, mas todo mundo ali na turma aprender a dar banho em um recém-nascido, a trocar fralda desse bebê, identificar o tipo de choro. [...] **Chamamos o pessoal do corpo de bombeiros para dar uma aula de primeiros socorros para bebês**, falar sobre acidentes nas escolas, acidentes domésticos. **Chamamos o pessoal do SAMU para dar um treinamento [...] sobre como [...] atende, como [...] imobiliza, quem você tem que chamar para cada tipo de acidente.** Temos uma outra parte desse trabalho com eles que é a questão da violência doméstica e da violência sexual contra criança e adolescente, **e na prática é chamar o juiz da infância e adolescência, chamar o promotor da infância e adolescência, chamar um delegado para fazer uma conversa com a turma...** abrir os olhos para outras questões. Então [...] em todas as disciplinas você pode criar um pequeno movimento de espaço para uma visita, para uma aula técnica, para um outro versar daquilo que estamos ensinando para eles. [...] (POAP2, 2020, grifo nosso, informação verbal).

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com participantes da UFMS/CPAN (2020)

No que tange à fala das acadêmicas, apreendemos que ambas consideram a carga horária destinada à PPPENE insuficiente. De acordo com AP3, no final da disciplina, a turma questionou a respeito disso e sinalizou a necessidade de que fossem destinados pelo menos dois anos para a Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação Não Escolar. Embora não fosse essa a realidade, AP3 (2020, informação verbal) afirmou que a disciplina a possibilitou ir além da teoria, bem como aprender “a fazer, a propor atividades, a propor coisas que realmente fizessem sentido e diferença na vida dessas pessoas que atendemos ali”, ou seja, adquirir habilidades necessárias para atuar no campo da ENE.

Aspecto que chama atenção diz respeito à expressão utilizada pela AP4: “abriu muito meus olhos a parte da teoria para poder aplicar na prática”. Tal afirmação evidencia uma concepção acerca da PPPENE como um espaço para aplicar teorias, reduzindo trabalho pedagógico do/a pedagogo/a caráter praticista, como mero aplicador. Já AP5 faz uma crítica ao caráter reducionista do Curso de Pedagogia do CPAN, por este subsumir a formação inicial do/a pedagogo/a ao Espaços Escolar, sendo que se há outros campos de atuação – como a ENE – e o/a acadêmico/a poderia optar em direcionar seus estudos conforme seu interesse.

Em seu depoimento, POAP3 afirma haver necessidade de maior carga horária para a Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação Não Escolar, para isso, acredita que outras disciplinas da matriz curricular poderiam ser suprimidas, dando lugar a outras que primam pelas vivências em espaços não escolares. Ao citar uma disciplina optativa, sinaliza para as diversas aberturas que esta possibilitou para envolver outros sujeitos e autoridades civis como: a) o Corpo de Bombeiros – para um treinamento de primeiros socorros com bebês; b) o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) – para um treinamento de imobilização em acidentes

diversos; c) juízes, promotores e delegados – para tematizar a respeito dos tipos de violências e as formas de abordar e direcionar os casos. Com este exemplo, POAP3 considera que outros componentes curriculares/disciplinas poderiam propor atividades semelhantes. Na sequência, explicitamos trechos das entrevistas com os participantes do CPTL.

Quadro 18 – Sobre a formação para atuar na ENE - Curso de Pedagogia UFMS/CPTL (2020)

<b>ACADÊMICO/AS DO CPTL</b>
<p>- <b>Não [foi suficiente]. Eu acredito que não só essa matéria, como muitas outras, que a carga horária deveria ser muito maior [...]. Eu não acredito que uma graduação de quatro anos forme um professor... não de excelência</b>, porque falta muito tempo pra aprendermos. [...]. Olhando de dentro [...] da Universidade, ali [...] bate muito em cima dessa tecla de você ser professor universitário, de você fazer um mestrado [...] você [fazer] [...] um concurso de faculdade. <b>Então eu acho que a gente é mais formado pra ser um professor universitário do que pra educação pública [...], educação infantil e ensino fundamental.</b> [...] (APE1, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>

Continuação...

<p>- <b>Eu acredito que [...] em todas [disciplinas], [...] o conteúdo é muito para a carga horária da disciplina. Aquelas disciplinas [como] Didática I, Didática II, Didática III, essas sim são disciplinas mais completas, [...]. Agora, as [disciplinas] que são [de] um semestre, um período só, [...] deixam a desejar [...]</b> mas eu acredito que se tivesse mais continuidade tipo I, II, daria mais sustância para nós [...] do que só 68 horas com pouquinho conteúdo. Os professores se esforçam, [...], só que é muito pouco tempo para em quatro anos termos que aprender tudo isso. [...] (APE2, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p> <p>- <b>Em espaços não escolares eu acho que não [é suficiente]. [...]</b> É uma disciplina só, é muito rápido, não dá tempo de aprofundar direito. Então eu acredito que não [foi suficiente]. Eu acho que o preparo todo depois, se você quiser se voltar para essa área, você que tem que ir atrás. <b>Então não acho que o currículo do [...] curso tenha capacidade de formar um pedagogo para um espaço não escolar.</b> É muito rápido. [...]. [...] <b>Está mais preocupado em preparar um docente mesmo.</b> [...] (AP3, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
---

#### **PROFESSOR DE PESQUISA DO CPTL**

<p>- <b>Nós tivemos uma adequação dessa disciplina, que antes eu disse pra você que não existia, por conta das DCNs [Pedagogia] [...], então ela é relativamente nova no nosso curso.</b> Tanto que há cursos que não têm essa disciplina [...]. Então acredito que sim, é necessário [essa disciplina ter mais espaço], porque [...] a atuação do pedagogo não se restringe à escola, ele está em outros ambientes. <b>Inclusive sempre discutimos no colegiado, que são três disciplinas que temos dificuldade de trabalhar ao longo do curso, que é o espaço não escolar, a pesquisa e EJA, que ficam marginalizadas.</b> Seria interessante fazer essa discussão ao longo do curso, e não só em um semestre ou dois semestres, como é feito [...]. <b>Então a disciplina fica marginalizada porque ela é dada em apenas um semestre, mas é difícil [...] adequar a grade curricular pra atender tantas disciplinas exigidas no curso de Pedagogia.</b> [...]. Talvez efetivar essa discussão nesse espaço [do Núcleo Docente Estruturante], levar para o conselho de campus pra que os alunos tenham uma carga horária maior dessas disciplinas e também o acompanhamento; <b>[porém] é difícil o professor acompanhar porque a nossa carga horária é muito grande – eu sou dedicação exclusiva, por exemplo – e por outro lado não tem recursos. Aqui tem várias cidades, se eu for acompanhar os acadêmicos em várias cidades, eu tenho que ir com meu carro, com meu combustível, então essas coisas, do ponto de vista de recursos financeiros, também nos impendem de fazer um acompanhamento mais efetivo dos acadêmicos.</b> [...] (PP, 2020, grifo nosso, informação verbal).</p>
---

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com participantes da UFMS/CPTL, 2020.



A partir do Quadro 18 depreendemos que todos os participantes consideram que a Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação Não Escolar possui carga horária insuficiente no Curso de Pedagogia do CPTL e, por isso, é considerada marginalizada, conforme afirma PP.

Posto isso, do ponto de vista dos/as acadêmicos/as, percebemos divergências quanto à identidade profissional e à formação inicial que recebem no Curso de Pedagogia. Para APE1, o curso não forma um docente para atuar na Educação Básica, mas para o Ensino Superior, uma vez que os discursos docentes sempre os incentivam a prosseguirem os estudos em Mestrado e Doutorado a fim de prestar concurso público.

APE2 (2020, informação verbal), por seu turno, considera que no Curso “há pouco tempo para aprender muito”. Além disso, ela pondera a existência de componentes curriculares/disciplinas com carga horária de apenas um semestre durante todo o curso, como é o caso de PPPENE, que possui muito conteúdo para ser trabalhado em um único semestre.

De acordo com APE3, há componentes curriculares/disciplinas que são estudados de forma aligeirada e sem aprofundamento, como no caso dos conteúdos da PPPENE. Se optasse por atuar nesta área, teria que “ir atrás” dos conhecimentos por conta própria, pois o currículo do Curso de Pedagogia do CPTL não oferece uma formação inicial para o/a pedagogo/a atuar em Educação Não Escolar, afinal, o currículo é centralizado na formação de professores.

Da entrevista com PP apreendemos que a PPPENE é relativamente nova no curso e advém do que fora estabelecido pela DCNP. O entrevistado afirma haver, no âmbito do Colegiado de Curso, discussões acerca da marginalização dessa disciplina, no entanto, não discorre sobre quais decisões são tomadas. Em contrapartida, aponta que mesmo estas questões de novas disciplinas ou mais carga horária sendo levadas ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) – espaço em que são discutidos e decididos a matriz curricular do Curso de Pedagogia –, há dificuldades em se cumprir as exigências normativas. Outros obstáculos se apresentam e impedem isso, tais como: a) ausência de carga horária para acompanhar os/as estudantes em campo; b) as localidades; c) falta de recursos financeiros para auxiliar no transporte.

Nesse sentido, observamos que nos Campus da UFMS – FAED, CPAN e CPTL – todos os participantes reconhecem e apontam a insuficiência da carga horária destinada à Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação Não Escolar. Além disso, os dados produzidos a respeito da organização das atividades da PPPENE evidenciam que nem todos os/as professoras desenvolviam o componente com vistas ao planejamento e execução de um projeto de intervenção nas instituições. Embora as atividades de visitas para observações, anotações e entrevistas colaborassem para apreensão da realidade, elas não eram suficientes para que os/as acadêmicos/as conhecessem as dinâmicas das instituições, como um todo.

Sobretudo, podemos deflagar nessa discussão resultados das concorrências, tal como empreendido por Bourdieu (1983a), e que, neste contexto, além de implicar os interesses do campo científico, está em cena o campo universitário caracterizado como “[...] o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade” (BOURDIEU, 1990).

Especificamente, esta luta se expressa/manifesta na fala de POA1 – quando se refere às dificuldades/empecilhos normativos para se reformular – e de POA2 – quando se refere à reformulação, dizendo que “vira o campo de advogados, cada um vai defender a sua área”. Portanto, compreendemos que, assim como na formulação das DCNP e demais normativos, a (re)formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia também se constitui como um campo de disputa que diverge e converge diversos interesses.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa maior a que esta está vinculado este estudo, intitulada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, – abrangendo ainda outros componentes curriculares/disciplinas equivalentes ao Estágio –, definimos como seu objetivo geral analisar como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) têm organizado o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Educação Não Escolar (ECISOENE) e a Prática Pedagógica em Educação Não Escolar (PPENE).

O levantamento bibliográfico realizado visou identificar teses e dissertações que abordassem a respeito do nosso objeto de estudo a partir da homologação das DCNP até a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b). Esse procedimento foi empreendido no repositório da BDTD.

Os trabalhos selecionados evidenciam acerca de aspectos relacionados: a) às contribuições do/a pedagogo/o que atuam na Assistência Social; b) à exigência da atuação do/a pedagogo/a frente aos novos campos de atuação; c) à representação social de egressas inseridas em espaços de ENE; d) às políticas de formação de pedagogos para atuar em ENE; e) ao fato de a ENE se constituir com objeto de estudo, formação e atuação da Pedagogia e do/a pedagogo/a; f) e à contribuição do ECISOENE no processo formativo e na (re)construção de saberes pedagógicos relacionados a ENE.

Nesse sentido, os objetivos específicos desta dissertação colaboraram com a análise ao passo que permitiram compreender, a partir dos normativos da UFMS, os fundamentos e definições do ECISOENE e da PPENE, bem como as concepções de Pedagogia, perfil profissional e objetivos dos Cursos. Outrossim, identificamos os sujeitos envolvidos nesses componentes e buscamos compreender como se dava a oferta de formação de pedagogos/as, mediante os referidos componentes/disciplinas curriculares.

As opções metodológicas assumidas na pesquisa fizeram uso de procedimentos como levantamento bibliográfico e de normativos nacionais e institucionais e estudo de campo, tendo como instrumento a realização de entrevistas e aplicação de questionários com os sujeitos (alunos e professores) envolvidos nos componentes do ECISOENE e PPENE, com a finalidade de responder à questão norteadora: como as Licenciaturas em Pedagogia da UFMS organizam a oferta da formação de Pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar?

A partir disto, especialmente na seção 1, evidenciamos os tensionamentos e embates que envolvem as políticas de formação docente, do modo específico aquelas que se referem ao

Curso de Pedagogia que desde sua gênese, no Brasil, se caracterizou como espaço de disputa no âmbito nacional. Deprendemos que o aparelho Estatal é uma Instituição permanente, ocupado por um Governo por prazo de tempo determinado. Este Governo, quando ocupa esta Instituição, pretende implantar um projeto de sociedade que, por vezes, pode versar sobre os projetos/políticas do campo econômico, social, educacional, saúde etc.

Embora o Governo se utilize do aparato do Estado para materializar seus objetivos, há de se considerar que seus projetos/políticas estão sujeitos a críticas advindas de diversos setores da sociedade civil ou influências do âmbito internacional e que, portanto, podem passar por (re)ajustes, consensos e/ou rejeição. Sabendo disso, a construção teórica realizada neste estudo permitiu verificar os agentes políticos, civis e internacionais que influenciaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, e, que, na contemporaneidade estão sendo revisadas pelo Conselho Nacional de Educação, tendo em vista a homologação da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019b).

Os estudos empreendidos na seção 2 permitiram conhecer as racionalidades/modelos de formação de professores que influenciam as políticas de formação docente no Brasil, bem como compreender as suas articulações com a Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado. Assim, dentre as racionalidades destaca-se a Epistemologia Crítica, que no contexto brasileiro fornece subsídios para pensar, construir e mobilizar uma política de formação de pedagogos/as. A exemplo disso, a ANFOPE e a RePPed representam entidades com projetos críticos e emancipatórios para formar profissionais de educação para atuar na Educação Escolar e Educação Não Escolar.

Os normativos nacionais localizados a respeito do ECSO e da PPENE permitiram compreender como se deram seus percursos históricos e sua institucionalização nos cursos de formação docente. Por meio dos referenciais teóricos, evidenciamos os modelos de formação que influenciaram a formação dos professores e como eles se relacionam com o ECSO e a PPENE. Ademais, identificamos a constituição da ENE e outros espaços educacionais por meio das discussões teóricas e normativos que versam sobre a formação de professores, no Brasil.

Quanto ao levantamento dos normativos institucionais, realizado na seção 4, recorremos aos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Pedagogia, que permitiram a apreensão da concepção de Pedagogia, perfil desejado aos egressos e os objetivos que delinearam a finalidade da formação inicial nos Cursos. Evidenciamos que os PPCs não exprimem nenhuma concepção epistemológica acerca da Pedagogia, ciência *da* e *para* a Educação. Quanto ao perfil e objetivos do curso, verificamos que todos assumem a docência

como base da identidade e perfil do/a pedagogo/a, bem como afirmam que pretendem formar um profissional com identidade consensuada para ser professor-pesquisador-gestor.

Nesse sentido, a análise dos PPCs possibilitou o mapeamento dos componentes curriculares/disciplinas que tematizam de forma específica a respeito da ENE, principalmente quando esta ocorre na forma de Estágio, Prática e/ou Pesquisa. Os dados evidenciam que os componentes curriculares/disciplinas são pouco representativos no conjunto dos cursos e dão maior ênfase a outras temáticas da formação dos pedagogos, com destaque para as da Educação Básica.

Outros documentos institucionais investigados foram os Regulamentos de Estágio e/ou de Práticas. Este normativos possibilitaram conhecer a respeito da organização do ECSOENE e da PPENE. Em relação ao ECSOENE, três Campi o ofertam – CPAQ, CPNV e CPPP – enquanto os outros três – FAED, CPAN e CPTL – ofertam a PPENE. Depreendemos, a partir dos Regulamentos do ECSO, que eles serão organizados por meio da COE, e compreenderão atividades de Orientação e Supervisão, por profissionais com perfis específicos. Ademais, ocorrerão visando a observação, planejamento, execução e avaliação de um projeto de intervenção a ser desenvolvido em contextos não escolares. O mesmo ocorria com a PPENE a ser realizada no FAED e CPAN, esta última, com uma exceção, não teria um profissional Supervisor, apenas a Professora Orientadora. Já o CPTL não possui um regulamento que regulamente a disciplina, apenas o PPC sinalizando ser uma Atividade Experimental.

Quanto às entrevistas com os sujeitos do ECSOENE, delineamos os seguintes eixos de análise: 1) Campos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar; 2) Perfil, formação e experiência profissional: os/as Professores/as Orientadores/as do ECSOENE e da PPENE; 3) Organização da Orientação do ECSOENE e PPENE; 4) A Supervisão do ECSOENE e PPENE: organização e contribuição; 5) O Supervisor é/se vê formador 6) A organização da oferta do ECSOENE e da PPENE, que é composta por outros quatro subeixos: i) A organização da carga horária do ECSOENE e PPENE; ii) As atividades do ECSOENE e PPENE na Universidade; iii) As atividades do ECSOENE e do PPENE em seus Campos; iv) Os procedimentos de avaliação do ECSOENE e da PPENE; 7) e A formação para Educação Não Escolar e a percepção dos participantes.

No primeiro eixo de análise, *Campos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Prática Pedagógica em Educação Não Escolar*, de modo geral, identificamos as instituições que se configuravam como Campo do ECSOENE e PPENE, sendo elas: Brinquedotecas Hospitalar, Asilos para Idosos, Projetos Ambientais, Unidade de Educacional de Internação, Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças, adolescente

e Idosos, Programas de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Conselho Tutelar, Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

A seleção dos espaços acima ocorre de maneira diferenciada nas instituições. No CPNV e no CPPP, a parceria para a realização do ECSOENE se estabelece por meio de Termo de Compromisso e no CPAQ, por meio de Acordo de Convênio. Quanto à PPENE, na FAED, há dois modos: a) seleção das instituições de forma autônoma pelos estudantes, levando em consideração o critério de ser uma instituição que trabalhe com Direitos Humanos; e b) por escolha da professora da disciplina. No CPAN, os estudantes realizam um levantamento de instituições, as analisam e elaboram propostas prévias para sugerir a estas. Referente ao CPTL, a seleção fica a cargo dos estudantes, desde que obedeçam ao critério de ser uma instituição que se configure como espaço de educação intencional.

De modo geral, em relação às instituições educativas identificadas nas entrevistas, inferimos que a sua maioria está voltada para a formalização de processos educativos circunscritos no território de práticas pedagógicas da ENE e nos modelos educativos da Educação Social, tais como as ações no campo social, educacional e da saúde.

No segundo eixo, *Perfil, formação e experiência profissional: os/as Professores/as Orientadores/as do ECSOENE e da PPENE*, evidenciamos que, para maioria dos/as docentes, é necessário que o responsável pelo componente possua um perfil específico, que compreenda formação, experiência e pesquisa na área de Educação Não Escolar. Analisando a experiência individual destes/as professores/as, identificamos que suas afirmações, em suma, não estão desvinculadas de sua realidade concreta, tendo em vista que, dentre sete entrevistadas, cinco possuem formação e/ou experiência e/ou pesquisa acerca da ENE e as outras duas não se incluem neste perfil.

Dentre as entrevistadas, destacamos a fala da docente do CPPP, quando sinaliza para outros aspectos que influenciam essa indefinição do perfil, sendo eles as questões de infraestrutura do Campus, número limitado e alta rotatividade de professores, pois alguns são temporários e outros se efetivam em outros concursos. Este dado evidencia a necessidade de consolidar no Ensino Superior uma política de valorização profissional e salarial, tendo, dentre outros compromissos, o de realizar novos concursos para quadros de magistério universitário.

O terceiro eixo, *Organização da Orientação do ECSOENE e PPENE*, era desenvolvido pelos/as docentes englobando as três modalidades, a saber: orientação direta, semidireta e indireta, como expressa o RGECGrad. No entanto, naqueles Campus – CPAQ, CPNV e CPPP – em que o ECSOENE ocorria, notamos maior organicidade e obrigatoriedade acerca da

orientação, dado que suas ações demandavam estabelecer diálogo constante com as instituições, apresentação dos estagiários, mapeamento de demandas, planejamento de atividades, visitas e encontros presenciais e/ou remotos para orientação e tirar dúvidas. Esse caráter obrigatório consolida-se pela existência dos Regulamentos de Estágio que orientam e articulam as ações dos sujeitos envolvido no processo estagial.

Com relação aos Campus em que se realizam o PPENE – FAED, CPAN e CPTL –, é evidente a flexibilidade e autonomia dos docentes para decidirem acerca dos rumos que a orientação e disciplina teriam; com exceção do CPAN, cujo Regulamento para a Prática Pedagógica lhe confere maior organicidade e obrigatoriedade em relação à disciplina, posto que a orientação compreendia atividade para elaboração do projeto interventivo, acompanhamento de duas a três vezes na semana – no início, para apresentação dos estudantes; no meio, para verificar o andamento das atividades; e no fim, para apreender como foram encaminhadas as atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Em relação à FAED, apreendemos que a forma de orientação dependeria da docente responsável pela PPENE, e assim identificamos dois modelos: 1) a orientação centralizava-se na organização de protocolos de visita, roteiros de entrevistas, cartas de apresentação e contato prévio com as instituições educativas, não havendo acompanhamento dos estudantes; e 2) a orientação se dava mediante contato prévio com a instituição educativa, preparação dos estudantes para aquele espaço e acompanhamento constante. Quanto ao CPTL, a orientação se dava na sala de aula, apresentando os critérios que os estudantes deveriam apreender nas observações e entregar para a instituição eleita uma declaração e carta de apresentação, assinada pelo responsável da disciplina, solicitando a permissão para realizar tal atividade.

No quarto eixo, *Supervisão do ECSOENE e PPENE: organização e contribuição*, explicitamos que a Supervisão do Estágio não é feita por um/a pedagogo/a, mas alguém que ocupa funções de coordenador dentro da instituição e que, por assim o ser, tem experiência quanto às práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Contudo, a maioria dos estagiários apontam que a Supervisão não cumpre seu papel durante o ECSOENE, sendo ela reduzida a questões burocráticas. Na percepção dos discentes, o Supervisor não vê importância no Plano Pedagógico (Plano de Intervenção), o encarando apenas do ponto de vista prático aplicacionista. Situação oposta é a do CPNV, pois os estudantes afirmam serem inseridos, acompanhados e orientados do início ao fim de proposta de intervenção. Na esteira deste estudo, acreditamos que isto está relacionado à definição e às responsabilidades que o Campus atribui ao profissional.

Tal caráter do Supervisor não pode ser observado na PPENE, pois nesta disciplina não há existência para esse profissional, afinal, o entendimento assumido é de que, embora a Prática Pedagógica do CPAN se assemelhe à do ECSOENE, principalmente por ter regulamento próprio, este sujeito não é contemplado em sua redação. Assim, a contribuição do profissional em questão fica limitada à perspectiva da realidade do CPNV.

Decorrente do eixo anterior, emergiu outro durante as entrevistas, *O Supervisor é/se vê formador*. A resposta à primeira questão emana dos professores/as orientadores/as e dos próprios supervisores, assim, acreditam exercer o papel de formador de forma indireta. Em relação à segunda questão, os Supervisores afirmam não se verem como formadores, pois sua formação inicial não lhes confere domínio para formar pedagogos/as e, ainda, que não se sentem preparados para exercer essa função formativa, portanto, se consideram mais como apoiadores e ajudadores, enquanto desenvolvem seu projeto de intervenção.

Em relação ao sexto eixo, *Organização da oferta do ECSOENE e PPENE*, observamos propostas que contemplam momentos semelhantes para o Estágio, entre os Cursos de Pedagogia do CPAQ, CPNV e CPPP, sendo eles: a) discussões teóricas; b) delimitação dos campos de estágio; c) observação na instituição educativa; d) levantamento das demandas da instituição; e) planejamento para intervenção pedagógica; f) execução do planejamento; h) avaliação; e g) produção do relatório final. Essa organização sugere uma forte sistematização e, embora esteja acompanhada das discussões teóricas, parece simpatizar com um modelo aplicacionista.

No que se refere às Práticas Pedagógicas, não foi possível estabelecer uma relação entre elas, uma vez que, nos Campus em que ocorrem – FAED, CPAN e CPTL –, se (des)organizam de forma muito flexibilizada, com exceção do CPAN, que por possuir um Regulamento, sugere sólida estruturação. Em suma, a Educação Não Escolar ofertada na forma de Estágio Curricular Supervisionado possui regulamento específico, possibilitando organicidade e obrigatoriedade, e quando ofertado como Prática Pedagógica fica disperso e deslocado na matriz curricular.

Uma questão relevante evidenciada por este estudo refere-se à percepção dos Acadêmicos/as e dos Professores/as responsáveis pelos componentes curriculares/disciplinas do ECSOENE e/ou da PPENE, como formas de ofertar a formação de pedagogos/as para atuar na Educação Não Escolar. A produção dos dados referentes a essa questão apontou que ambos os sujeitos consideram que a carga horária se mostra insuficiente para teorizar a respeito de campos de atuação tão distintos e complexos.

Os/as acadêmicos/as sinalizaram anseios de aprofundar a temática e as vivências em cada uma das instituições educativas que os demais colegas estiveram. Ademais, os/as Professores/as apontaram que esses componentes são secundarizados e/ou marginalizados na



formação inicial, muitas vezes, ou pela falta de um corpo docente estruturado e que tenha produções na/sobre a temática ou por disputas de objetos de formação no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou pela dificuldade de atender a todas as exigências emanadas dos normativos que disciplinam a respeito da formação de professores.

Considerando esse espectro de resultados alcançados compreende-se que a Dissertação de Mestrado em questão possibilitou aprofundar os estudos sobre o Estágio em Educação Não Escolar que, como vimos a partir do levantamento bibliográfico na BDTD, há duas pesquisas específicas (PEREIRA, 2017; ALENCAR, 2019) que tratam a respeito deste Componente Curricular o que nos levar a crer que o Estágio na Educação Não Escolar é objeto de estudo com produção quase inexistente no meio acadêmico.

Acredita-se que a pesquisa aqui empreendida contribuiu com o campo teórico e formativo da Pedagogia, uma vez que aponta para necessidade de assumir a Ciência *da e para* a Educação, como base epistemológica que fundamenta o curso. Sobretudo, quanto ao campo formativo entende-se que o estudo permite aproximações sobre a organização dos Estágios em outros campos de atuação do/a pedagoga/a para além da sala de aula.

Nesse sentido, o proponente pesquisador compreende que, embora o estudo tenha priorizado discutir a organização da formação do(a) pedagogo(a) para a Educação Não Escolar, foi necessário perpassar outros territórios que são atravessados por distintos projetos de formação em disputa, em especial, os projetos da ANFOPE e da RePPed. Assim, ao denotar essas disputas evidenciam que ambas proposições formativas visem a formação de pedagogos(as), a partir de uma perspectiva crítica, também observa que a primeira limita a formação do(a) pedagogo(a) a formação para o magistério – sendo à docência base da identidade e formação – e a segunda aponta a necessidade do Curso de Pedagogia se apropriar da própria Ciência que lhe dá nome e assumir o trabalho pedagógico como base da identidade e formação do(a) pedagogo(a), possibilitando que o curso forme um profissional com amplo espectro de atuação e engajado politicamente.

Por fim, observa-se que esta Dissertação assume relevância científica no Programa de Pós-graduação em Educação (*Strictu Sensu*) da Universidade Federal da Grande Dourados, especialmente, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação que não possui nenhum estudo acerca da Política de Formação de Pedagogos(as) no Estado de Mato Grosso do Sul e que, por isso, se constitui como uma pesquisa inédita.

## REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. **FE: HISTEDBR (CD-ROM)**. p. 1-25, 2006. Disponível em: [https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/liete\\_oliveira\\_accacio\\_artigo.pdf](https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/liete_oliveira_accacio_artigo.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.
- AGENDA. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Reuniões de Trabalho das Comissões**. 2021a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170661-agenda-fevereiro-2021&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170661-agenda-fevereiro-2021&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 out. 2021.
- AGENDA. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Reuniões de Trabalho das Comissões**. 2021b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=180861-agenda-abril-2021&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180861-agenda-abril-2021&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 out. 2021.
- ALENCAR, Rosalva Pereira de. **Estágio curricular e práxis pedagógica em espaços não escolares: a construção de saberes docentes nos cursos de pedagogia da UNEMAT**. 2019. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VI Encontro Nacional**. 1992. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VII Encontro Nacional**. 1994. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/7%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1994.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VIII Encontro Nacional**. 1996. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do IX Encontro Nacional**. 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do X Encontro Nacional**. 2000. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XI Encontro Nacional**. 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XII Encontro Nacional**. 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XIII Encontro Nacional**. 2006. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XIV Encontro Nacional**. 2008. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2008.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XV Encontro Nacional**. 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVI Encontro Nacional**. 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVII Encontro Nacional**. 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVIII Encontro Nacional**. 2016. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6\\_3\\_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf). Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XIX Encontro Nacional**. 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XX Encontro Nacional**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

AP1. **Entrevista com a discente da FAED Acadêmica de Prática 1**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Naviraí-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h25m21s). p. 1-9.

AP2. **Entrevista com a discente da FAED Acadêmica de Prática 2**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Naviraí-MS, 11 de março de 2021. 1 arquivo (00h42m53s). p. 1-11.

AP3. **Entrevista com a discente da CPAN Acadêmica de Prática 3**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h32m55s). p. 1-11.

AP4. **Entrevista com a discente do CPAN Acadêmica de Prática 4**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 08 de junho de 2020. 1 arquivo (00h20m27s). p. 1-8.

AP5. **Entrevista com a discente do CPAN Acadêmica de Prática 5**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 08 de junho de 2020. 1 arquivo (00h25m). p. 1-3.

APE1. **Entrevista com a discente do CPTL Acadêmica de Pesquisa 1**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h28m22s). p. 1-9.

APE2. **Entrevista com a discente do CPTL Acadêmica de Pesquisa 2**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h18m24s). p. 1-6.

APE3. **Entrevista com o discente do CPTL Acadêmico de Pesquisa 3**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h17m58s). p. 1-8.

AQUIDAUANA. Concurso Público de Provas e Títulos do quadro de Pessoal da Prefeitura do Município de Aquidauana/MS – Edital nº 001/2016. **Aquidauana**: Prefeitura Municipal de Aquidauana, 2016. Disponível em: [https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-aquidauana-ms-retifica-novamente-concurso-publico-com-430-vagas/1355313/678826d1bc/edital\\_de\\_abertura\\_retificado\\_n\\_001\\_2016.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-aquidauana-ms-retifica-novamente-concurso-publico-com-430-vagas/1355313/678826d1bc/edital_de_abertura_retificado_n_001_2016.pdf). Acesso em: 3 dez. 2021.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia**. 189f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **CNE, Educação Básica** – Agenda. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2020/11/cne-educacao-basica-agenda.pdf>. Acesso em 08 out. 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BANDEIRANTES. Concurso Público de provas e títulos para provimento de cargos pertencentes ao quadro permanente de pessoal da prefeitura municipal de Bandeirantes/MS – Edital nº 001/2020. **Bandeirantes**: Prefeitura Municipal de Bandeirantes, 2020. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80747529/edital-concurso-bandeirantes-ms-01-2020>. Acesso em 03 dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-55.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 77-95.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense. 2013. E-book Kindle.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, nº 100, 1969b. p. 113-117.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Edital 04/1997. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. **Brasília**: Ministério da Educação e Cultura, Varginha, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm#art3%C2%A72](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm#art3%C2%A72). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3554.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 1.518 de 16 de junho de 2000**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, 2000b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p1518.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9, de 05 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=8](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=8). Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001**. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=8](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=8). Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12633&Itemid=8](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=8). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Conselho

Nacional de Educação, 2002b. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2005. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, aprovado em 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006b. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 09**. 2007. Disponível em:  
[http://www.sbm.org.br/web//up/editor/File/TCC\\_CNE.pdf](http://www.sbm.org.br/web//up/editor/File/TCC_CNE.pdf). Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de agosto de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015a. 404 p. Disponível: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812). Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2015c. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2015b. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 set 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 abr 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Comissão Bicameral – Portaria CNE/CP nº 17, de setembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão. 2021. *In: CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia*. Blog da Helena, 2021. Disponível em: [https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/02/dcms-pedagogia-fev\\_2021.pdf](https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/02/dcms-pedagogia-fev_2021.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia: Delineando Identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, ano 8, v. 13, n. 10, p. 120-132, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363/23701>. Acesso em 15 out 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Papirus Editora: Edição do Kindle, 1996.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CABRAL, Angela Ninfa Mendes de Andrade. **Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político pedagógico da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana-PE**. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. *In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Editora Universitária UPF, 2002. p. 83-96.



CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI, Charles. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Simpósios, 1., 2002. p. 151-175. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.*

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Nilce Helena Pipi et al. Uma experiência em educação: a microaula como uma nova dinâmica de trabalho no treinamento integrado de professores polivalentes de 1º grau em Educação Artística. *Revista do Centro de Ciências Pedagógicas, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 9-20, 1976.*

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. *In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA; Rogério (org.). 2. ed. São Paulo: Pedagogia Social, 2011. p. 39-47.*

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmem Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CONARFCE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento final do I Encontro Nacional do Projeto de Reforma dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte, 1983. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CONARFCE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento final do II Encontro Nacional do Projeto de Reforma dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Goiânia, 1986. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CONARFCE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento final do III Encontro Nacional do Projeto de Reforma dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/3%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1988.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CONARFCE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento final do IV Encontro Nacional do Projeto de Reforma dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1989.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CONARFCE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento final do V Encontro Nacional do Projeto de Reforma dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1990.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CORUMBÁ. Concurso público de provas e títulos para o quadro de pessoal do poder executivo de Corumbá-MS – Edital 01/2011. **Corumbá:** Prefeitura Municipal de Corumbá, 2011. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-corumba-ms-776-vagas>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CORUMBÁ. Concurso público de provas e títulos para cargos/funções da carreira saúde pública do quadro de pessoal do poder executivo de Corumbá-MS – Edital nº 01/2014. **Corumbá:** Prefeitura Municipal de Corumbá, 2014. Disponível em: [https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-corumba-ms-inclui-vaga-ao-concurso-com-salarios-de-ate-6-mil-reais/1281691/4d25f0d996/edital\\_de\\_abertura.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-corumba-ms-inclui-vaga-ao-concurso-com-salarios-de-ate-6-mil-reais/1281691/4d25f0d996/edital_de_abertura.pdf). Acesso em 03 dez. 2021.

COFFERRI, Fernanda Fátima; NOGARO, Arnaldo. Competências do Pedagogo como Educador Social-Promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 34, n. 128, p. 7-21. 2010. Disponível em: [http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128\\_134.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_134.pdf). Acesso em 15 dez. 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estagio supervisionado**. 2012. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos Críticos de Formação Docente: a experiência do MST. *In:* DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça Social: Desafio para Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 141-165.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; VIANA, Gabriel Menezes. A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrenciais no campo universitário. *In:* ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de Professores: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 15-24.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DIDONE, Arlete Maria. Dia a Dia Educação. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Apresentação do Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras:

institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015. **Formação em Movimento**, Seropédica, v.1, n.2, p. 197-217, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503>. Acesso em: 1 nov. 2020.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. Entrevista. **Revista Veja**. SP: Abril, 2008.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EGA1. **Entrevista com a discente do CPAQ Estagiária 1**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 08 de junho de 2020. 1 arquivo (00h19m07s). p. 1-9.

EGA2. **Entrevista com a discente do CPNV Estagiária 2**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 19 de junho de 2020. 1 arquivo (00h10m05s). p. 1-5.

EG3. **Entrevista com o discente do CPNV Estagiário do 3**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h18m51s). p. 1-6.

EGA4. **Entrevista com a discente do CPNV Estagiária 4**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 12 de junho de 2020. 1 arquivo (00h27m12s). p. 1-9.

EGA5. **Entrevista com a discente do CPPP Estagiária 5**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h23m12s). p. 1-11.

EGA6. **Entrevista com a discente do CPPP Estagiária 6**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h25m00s). p. 1-7.

EGA7. **Entrevista com a discente do CPPP Estagiária 7**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 29 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h20m04s). p. 1-10.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 7., 2008, Itajaí. **Anais [...]**. Itajaí: UNIVALI, p. 1-17. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo\\_olindaejocemara\\_docencia\\_gest%C3%A3o\\_e\\_pesquisa.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf). Acesso em: 17 out. 2020.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. *In: FELDMANN, Marina Graziela. (org.). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FELDENS, Maria das Graças. Ensino reflexivo: uma nova alternativa para formação de professores. **Educação**, Brasília, v. 7, n. 26, p. 2-8, jan./mar. 1978.

FERREIRA, Suzanna Neves. **O lado de cá e o lado de lá: A atuação do professor da educação básica na formação inicial através do estágio curricular supervisionado obrigatório**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

FRANCO, Alexandre de Paula. Formação de Gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos Cursos de Pedagogia. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 101-126.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-128.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003. 144p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001588134>. Acesso em: 5 jul. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**, São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação dos trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação/CUT, 2005. p. 21-62

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária**. [S.l.]: 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina M. R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. **Relatório Final: Pedagogia**. v. 1. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/destaque/formProfEnsinoFundamental/index.html>. Acesso em: 10 out. 2020

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-57, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em:  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci\\_arttext&tIing=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tIing=pt). Acesso em: 15 dez. 2021

GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Trad. Bento Itamar Borges. Campinas: Papirus, 1988.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 12 nov 2019.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, Jean *et al.* (org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Carina Nogueira de. **A Implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: um olhar a partir do ciclo de políticas**. 2014. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, mar. 2009. Disponível em:  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474>. Acesso em: 6 jul. 2020.

LAPADULA, María Florentina. **Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos(as) na Região dos Inconfidentes**. 129f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática, o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, 2001a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci_arttext). Acesso em: 1 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001b. p. 127-158.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006a, p. 213-242.

LIBÂNEO, José Carlos. As diretrizes curriculares da Pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. *In*: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006b.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 843-876, 2006c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjplJDzBytgc6t6VcsxYf/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conteúdo a ser ensinado às crianças? *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-79.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017. E-book Kindle.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus autores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 15, p. 13-32, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/35739>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a Educação Não formal e Educação Sociocomunitária. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, p. 1-11, 2008. Disponível em: [http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa\\_8\\_texto\\_evelcy.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_evelcy.pdf). Acesso em: 15 dez. 2019.

MACHADO, Evelcy Monteiro. *Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Grupo Marista, 2009. Disponível em: [http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/artigo\\_-Pedagogia\\_Social1-Evelcy.pdf](http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/artigo_-Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf). Acesso em: 15 dez. 2019.

MEIRELES, Tatiane de Fátima Wanzeler. **O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal**. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

MELO, Simone Paz de. **As responsabilidades do pedagogo em programas socioeducativos: novas exigências profissionais**. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

MILITÃO, Andreia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 1, n. 5, jan./jul., 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/125>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MOTA, Maria Renata Alonso; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 573-586, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/534>. Acesso em: 1 nov. 2020.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 629-648, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XFVC9wZHQSxmyKnKsFQg39k/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 79-100.

PACHECO, Marcelo Wilson Ferreira. **Educação sem fronteiras: espaço virtual de discussão sobre a atuação do pedagogo na educação não-formal**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda Coutinho Barbosa Machado de (org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O Estágio Curricular Supervisionado em Espaços Não Escolares no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-138.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al.* (org.). **Curso de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2019. 200p.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto Andrade (org.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo (org.). **Pedagogia**: teoria, formação e profissão. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo (org.). **Pedagogia**: teoria, formação e profissão. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021. p. 39-72.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINO, Solange Siqueira; MATTOS, Rosa Maria Martini de. Microensino: estudo teórico das habilidades em treinamento: **Boletim Premen**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 39-48, 1971.

PINTO, Umberto Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

POA1. **Entrevista com a docente do CPAQ Professora Orientadora 1**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 21 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h41m37s). p. 1-13.

POA2. **Entrevista com a docente do CPAQ Professora Orientadora 2**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 23 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h46m15s). p. 1-15.



POA3. **Entrevista com a docente do CPNV Professora Orientadora 3.** Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 23 de maio de 2020. 1 arquivo (00h53m). p. 1-18.

POA4. **Entrevista com a docente do CPPP Professora Orientadora 4.** Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 09 de junho de 2020. 1 arquivo (00h39m40s). p. 1-10.

POAP1. **Entrevista com a docente da FAED Professora Orientadora de Prática 1.** Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Naviraí-MS, 29 de dezembro de 2021. 1 arquivo (01h08m02s). p. 1-12.

POAP2. **Entrevista com a docente da FAED Professora Orientadora de Prática 2.** Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Naviraí-MS, 10 de março de 2021. 1 arquivo (00h49min15s). p. 1-13.

POAP3. **Entrevista com a docente do CPAN Professora Orientadora de Prática 3.** Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, abril de 2020. 1 arquivo (01h2m30s). p. 1-13.

PP. **Entrevista com o docente do CPTL Professor de Pesquisa.** Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 23 de dezembro de 2020. 1 arquivo (00h53m22s).

PONTA PORÃ. Concurso Público e Prova e Títulos para quadro de Servidores do Município de Ponta Porã/MS – Edital PMPP/FAPEMS nº 001/2015. **Ponta Porã:** Prefeitura Municipal de Ponta Porã, 2015. Disponível em: [https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-ponta-pora-ms-retifica-concurso-publico-com-salarios-de-ate-7-6-mil/1331551/497b79afb2/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_001\\_2015.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-ponta-pora-ms-retifica-concurso-publico-com-salarios-de-ate-7-6-mil/1331551/497b79afb2/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf). Acesso em: 3 dez. 2021.

MOREIRA, Jeferson da Silva. REPPED. Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia. Carta de Apresentação da RePPed. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31, esp., p. 726-742, nov., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215>. Acesso em 30 dez. 2021.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 144 p.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: 10 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008b. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e430/adbd5f623eb38e9ef90b93fca02614aab3cc.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: Oitenta anos de história. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, p. 188-213, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 out. 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

SP1. **Entrevista com o Supervisor do CPNV 1**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 10 de junho de 2020. 1 arquivo (00h15m). p. 1-8.

SP2. **Entrevista com o Supervisor do CPNV 2**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 10 de junho de 2020. 1 arquivo (00h11m). p. 1-5.

SP3. **Entrevista com o Supervisor do CPNV 3**. Entrevistador: Fláubertt Odevanir Couto Barth. Dourados-MS, 10 de junho de 2020. 1 arquivo (00h21m59s). p. 1-9.

SETE QUEDAS. Processo Seletivo Simplificado nº 01/2011 - Edital nº 002/2011. **Sete Quedas**: Prefeitura Municipal de Sete Quedas, 2011. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sete-quedas-ms-5-vagas>. Acesso em 03 dez. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. **Pedagogia e educação não escolares no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 265 f. 2015a. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dez. 2015b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-162.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal e social. *In*: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonçalves (org.). **Fundamentos e temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 99-118. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/587/608/3115-1>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A Pedagogia Plena: uma proposta unitária de formação. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 1, n. 5, p. 114-130, jan./jul. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/125>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. **A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola**. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SILVA, Caroline Cardoso. **Percursos e deslocamentos: histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações socioeducativas**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA; Rogério (org.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo, 2011.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Profissão de Pedagogo (a) e a escola pública. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo (org.). **Pedagogia: teoria, formação e profissão**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021. p. 16-38  
SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020.

TRICHES, Jocemara. **Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRICHES, Jocemara. **A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia das Universidade Federais (2006-2015)**. 2016. 400f. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 107, de 16 de junho de 2010**. Regulamento do Estágio para os acadêmicos dos Cursos de Graduação, presenciais. 2010a. Disponível em: [http://preg.sites.ufms.br/files/2014/11/res107-2010\\_coeg-Regulamento-de-Est%C3%A1gio.pdf](http://preg.sites.ufms.br/files/2014/11/res107-2010_coeg-Regulamento-de-Est%C3%A1gio.pdf). Acesso em: 06 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 152, de 28 de setembro de 2010** - Regulamento do Estágio aprovado pela Resolução nº 107, Coeg, de 16 de junho de 2010, passa a vigorar com novo texto, e acrescido do § 6º. 2010b. Disponível em: <https://estagio.ufms.br/files/2017/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-COEG-n%C2%BA-152-2010-altera-arts.-43-e-44-da-resol.-107.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 286, de 30 de novembro de 2012**. Alteração dos Artigos 48 e 49 da Resolução nº 107, de 16 de junho de 2010. 2012. Disponível em: <https://estagio.ufms.br/files/2017/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-COEG-n%C2%BA-286-2012-altera-arts.-48-e-49-da-resol.-107.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 266, de 1º agosto de 2013**. Alteração do §3º do art. 21 e o §2º do art. 23, da Resolução nº 107, de 16 de junho de 2010. 2013. Disponível em: [https://estagio.ufms.br/files/2017/04/resolucao\\_coeg\\_n%C2%BA\\_266\\_2013-altera-arts.-21-e-23-da-resol.-107.pdf](https://estagio.ufms.br/files/2017/04/resolucao_coeg_n%C2%BA_266_2013-altera-arts.-21-e-23-da-resol.-107.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. **Resolução nº 548, de 17 de dezembro de 2014**. Aprovar o Regulamento das Práticas Pedagógicas e Pesquisa do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Disponível em: <http://cpan.sites.ufms.br/files/2014/08/Res.-548-2014.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 64, de 17 de fevereiro de 2017**. Aprovar as alterações na Resolução nº 107, de 16 de junho de 2010, que aprovou o Regulamento do Estágio para os acadêmicos dos Cursos de Graduação, presenciais. 2017a. Disponível em: <https://estagio.ufms.br/files/2017/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-64-2017.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. **Resolução nº 62, de 05 de dezembro de 2017**. Aprovação do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2017b. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=306508>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. **Resolução nº 46, de 19 de junho de 2017**. Aprovação do Regulamento do Estágio Obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2017c. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=287552>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Faculdade de Educação. **Resolução nº 14, de 07 de março de 2017**. Alterações realizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2017d. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=275407>. Acesso em: 22 out. 2021.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Faculdade de Educação. **Resolução nº 21, de 16 de março de 2017** - Aprovar o Regulamento de Estágio Obrigatório e Prática Pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). 2017e. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=281136>. Acesso em: 09 nov. 2021.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Faculdade de Educação. **Resolução nº 567, de 30 de novembro de 2018** – Anexo Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2018a. Disponível em: [https://faed.ufms.br/files/2017/07/PPC-Estrutura-2019-567\\_Item\\_7\\_projeto\\_pedagogico.pdf](https://faed.ufms.br/files/2017/07/PPC-Estrutura-2019-567_Item_7_projeto_pedagogico.pdf). Acesso em: 09 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. **Resolução nº 22, de 26 de janeiro de 2018**. 1º Aprovar o item 7 CURRÍCULO, parte do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2018b, p. 329-361. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/boletim?numero=6731>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. **Resolução nº 31, de 15 de junho de 2018**. Manifestar-se favoravelmente pela aprovação do Regulamento de Estágio profissional em Ambientes não escolares do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2018c. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=322254>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2018d. Disponível em: <https://cpnv.ufms.br/files/2012/04/PROJETO-PEDAG%3%93GICO-DE-CURSO-DO-CURSO-DE-LICENCIATURA-EM-PEDAGOGIA-CPNV.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí. **Resolução nº 577, de 30 de novembro de 2018**. Aprovar o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2018e. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=339805>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí. **Resolução nº 40, de 05 de novembro de 2018**. Aprovação do Regulamento do Estágio Obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2018f. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=336690>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Ponta Porã. **Resolução nº 149, de 29 de outubro de 2018**. Aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura, do Campus de Ponta Porã. 2018g. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=336158>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Ponta Porã. **Resolução nº 587, de 30 de novembro de 2018**. Aprovar o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura do Câmpus de Ponta Porã. 2018h. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=339823>. Acesso em: 05 maio 2020.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Corumbá. **Resolução nº 587, de 30 de novembro de 2018**. Aprovação do Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia – Licenciatura. 2018i. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=335062>. Acesso em: 05 maio 2021.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas. **Resolução nº 589, de 3 de dezembro de 2018**. Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia. 2018j. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/files/2020/07/PPC-Pedagogia-2019.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

UFMS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Ponta Porã. **Resolução nº 40, de 24 de abril de 2019**. Aprovação do Regulamento de Estágio Obrigatório e Não Obrigatório do Curso de Pedagogia do Campus de Ponta Porã. 2019. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=354034>. Acesso em: 05 maio 2020.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

ZOPPEI, Emerson. **A educação não escolar no Brasil**. 2015. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZULUAGA, Carlos Federico Ayala; SOUZA NETO, Samuel de; IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Políticas docentes de formação no estágio supervisionado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. E-book Kindle.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA: DOCENTE/ORIENTADOR DO ESTÁGIO**

### **PERFIL**

- 1) Há quanto tempo você atua como professor (a) do Estágio/Prática Curricular em Espaços Não Escolares (ECSENE)?
- 2) Como se deu sua atribuição para ser professor desse estágio?
- 3) Há um perfil para ser professor do estágio em espaços não escolares?
- 4) Você atua ou já atuou em espaços não escolares? Por quanto tempo?

### **ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO/PRÁTICA EM ENE**

- 1) Como é organizada a carga horária do Estágio em espaços não escolares?
- 2) Que atividades são realizadas na universidade antes do estágio no espaço não escolar?
- 3) Como é escolhido o campo de estágio em espaço não escolar?
- 4) Quais são os campos de estágio em espaço não escolar?
  - a) Como os discentes escolhem o campo para estagiarem?
  - b) O estágio é individual, dupla ou grupo?
- 5) Que atividades são realizadas pelos discentes no campo de estágio?
- 6) Como você acompanha as atividades dos alunos no estágio em espaços não escolares?
  - a) Há dificuldades nesse processo de acompanhamento?
- 7) Como ocorre a avaliação dos alunos durante esse estágio?
- 8) Quem acompanha/supervisiona os alunos no campo do estágio?
  - a) Como é a escolha desse acompanhante/supervisor?
- 9) O que esse supervisor/acompanhante faz?
  - a) Ele recebe orientações para acompanhar os estagiários?
- 10) Como ele participa do planejamento das atividades desse estágio?
- 11) Como esse o supervisor/acompanhante dos discentes contribui/auxilia durante o estágio?
- 12) Esse acompanhante/supervisor é um formador dos estagiários do ECSENE?
  - 1) Na sua opinião, o Supervisor/acompanhante do campo de estágio contribui para a formação do pedagogo? Como?

### **PERCEPÇÃO SOBRE O ESTÁGIO/PRÁTICA EM ENE**

- b) O Estágio em espaços não escolares cumpre sua função na formação do pedagogo? Por quê?
  - c) O Estágio em espaços não escolares deveria ter mais espaço na formação do pedagogo? Por quê?
  - d) Qual é o lugar/importância do ECSENE no PPC do Curso?
- 2) Há outras disciplinas que sejam pré-requisitos para o ECSENE? Por quê?
- 3) Como ocorre a articulação entre o ECSENE e as disciplinas do Curso?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS: DISCENTES**

- 1) Você está cursando Pedagogia ou já está formado (a)?
- 2) Por que escolheu fazer Pedagogia?
- 3) Você fez estágio/prática em espaço não escolar?

**ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO/PRÁTICA EM ENE**

- 1) Que atividades você realizava na universidade antes do estágio/prática em espaço não escolar?
- 2) Como se deu a escolha do campo onde você realizaria o estágio/prática?
  - a) Você fez estágio/prática sozinho, dupla ou grupo?
- 3) Que atividades você desenvolveu no campo de estágio/prática?
- 4) Como o professor do estágio/prática te acompanhava?
- 5) No campo de estágio/prática quem era responsável por acompanhar/supervisionar você?
  - a) Como era esse acompanhamento/supervisão?
  - b) O que ele (a) fazia?
- 6) Na sua opinião, o Supervisor/acompanhante do campo de estágio/prática contribuiu para a sua formação enquanto pedagogo? Como?

**PERCEPÇÃO SOBRE O ESTÁGIO/PRÁTICA EM ENE**

- 1) Na sua opinião:
  - a) O Estágio/prática em espaços não escolares foi importante para sua formação? Por quê?
  - b) Deveria ter tido mais horas de estágio/prática na sua formação? Por quê?
- 2) Havia outras disciplinas que se articulavam com o estágio/prática em espaços não escolares? Quais?
  - a) Como os conhecimentos delas contribuíram para o desenvolvimento do estágio/práticas em espaços não escolares?



## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA: SUPERVISORES/ACOMPANHANTES**

### **FORMAÇÃO**

- 1) O que levou você a ingressar em um curso universitário?
- 2) Você realizou estágio durante a sua formação?
  - a) Conte-me um pouco de como foi a sua vivência no estágio?

### **ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO/PRÁTICA EM ENE NA INSTITUIÇÃO NÃO ESCOLAR**

- 1) Que atividades você desempenha no seu local de trabalho?
- 2) Você sabe o que é o Estágio em Espaços Não Escolares (ECSENE) no curso de Pedagogia?
- 3) Como você foi escolhido para ser o supervisor/acompanhante dos discentes no estágio?
- 4) Qual é a sua relação com o (a) professor (a) do estágio (da universidade)?
  - a) Você participa dos planejamentos do estágio com esse (a) professor (a)?
  - b) Você recebe orientações da universidade/da sua instituição para receber os estagiários?
- 4) Que atividades os alunos do estágio desenvolvem na instituição?
- 5) Sabendo que é você quem supervisiona/acompanha os discentes do Curso de Pedagogia durante o ECSENE:
  - a) Quantos alunos você supervisiona?
  - b) Como você realiza essa supervisão/acompanhamento?
  - c) Você avalia as práticas desenvolvidas por eles? Como?
- 6) O professor acompanhante/supervisor é um formador dos estagiários?
  - a) Você se sente preparado para receber e orientar os estagiários?

### **PERCEPÇÃO SOBRE SEU PAPEL**

- 1) Você se vê como formador (a) dos discentes do Curso de Pedagogia durante o estágio? Por quê?
- 2) Na sua opinião:
  - a) Você contribui com a formação dos discentes do curso de Pedagogia? Por quê?
  - b) O ECSENE é importante para a formação dos discentes do Curso de Pedagogia? Por quê?

**APÊNDICE D – COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS QUE TEMATIZAM A ENE DE FORMA ESPECÍFICA NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UFMS (2017-2018)**

UAS*	Nome da disciplina	CH**	S***	Status
FAED	Relações Étnicas-Raciais	68 h	3°	Obrigatória
	Educação, Sexualidade e Gênero	68 h	7°	Obrigatória
	Educação, Cidadania e Direitos Humanos	68 h	8°	Eletiva
	Educação, Sociedade e Trabalho	68 h	8°	Eletiva
	Trabalho Docente e as Instituições Sociais Escolares e Não Escolares	68 h	NI	Optativa
	Educação, Saúde e Nutrição para a Infância	68 h	NI	Optativa
	Educação Popular	68 h	NI	Optativa
	Educação e Movimentos Sociais	68 h	NI	Optativa
CPAN	Aspectos Legais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes	68 h	NI	Optativa
	Educação Ambiental	51 h	8°	Eletiva
	Pedagogia e Educação Social	51 h	7°	Obrigatória
	Educação Popular e Movimentos Sociais	51 h	NI	Optativa
	Projetos e Ações de Atenção Social	51 h	NI	Optativa
CPTL	Educação, Saúde e Inclusão	51 h	NI	Optativa
	Educação e Relações Étnico-Raciais	68 h	3°	Obrigatória
	Aspectos legais dos direitos das crianças e dos adolescentes	34 h	NI	Optativa
	Educação, Cidadania e Direitos Humanos	34 h	NI	Optativa
	Paulo Freire: a Realidade Educacional, o Discurso Pedagógico e Educação Libertadora/humanizadora	34 h	NI	Optativa
CPAQ	Trabalho e Educação	34 h	NI	Optativa
	Educação das Relações Étnico-Raciais	51 h	5°	Obrigatória
	Brinquedoteca Hospitalar	51 h	NI	Optativa
	Classe Hospitalar	68 h	NI	Optativa
	Desenvolvimento Humano na Contemporaneidade	68 h	NI	Optativa
	Ecologia e Meio Ambiente	68 h	NI	Optativa
	Educação e Cultura	34 h	NI	Optativa
CPNV	O Hospital e os Trabalhos Multidisciplinares	68 h	NI	Optativa
	Pedagogia Hospitalar	68 h	NI	Optativa
	Tópicos Educacionais em Educação e Igualdade Étnico-racial	51 h	5°	Obrigatória
	Educação e Sexualidade	34 h	8°	Obrigatória
	Educação, Saúde e Meio Ambiente	34 h	8°	Obrigatória
	Trabalho e Educação em Contextos Não-escolares	68 h	8°	Eletiva
	Cidadania e Educação	68 h	NI	Optativa
CPPP	Saúde e Educação	68 h	NI	Optativa
	Educação Popular	68 h	NI	Optativa
	Fundamentos da Ação Educativa em Espaços Não Escolares	68 h	3°	Obrigatória
	Ecologia e Meio Ambiente	68 h	NI	Optativa
CPPP	Educação e Cultura	68 h	NI	Optativa
	Estudos Afro-brasileiros e Étnicos Raciais	68 h	NI	Optativa
<b>TOTAL</b>		2.210 h	–	–

\*Unidade de Administração Setorial. \*\*Carga horária. \*\*\*Semestre.

NI – Não Informado.

Fonte: Elaborado com base no “item 7 – Currículo” dos PPCs das Licenciaturas de Pedagogia da UFMS

**APÊNDICE E – COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS QUE  
TEMATIZAM A ENE DE FORMA NÃO ESPECÍFICA NAS LICENCIATURAS EM  
PEDAGOGIA DA UFMS (2017-2018)**

<b>UAS*</b>	<b>Nome da disciplina</b>	<b>CH**</b>	<b>S***</b>	<b>Status</b>
FAED	Violências Contra Crianças e Adolescentes e as Instituições Educativas	68 h	NI	Optativa
	Planejamento e Projetos Educacionais	68 h	NI	Optativa
	Currículo e Instituições Educativas	68 h	NI	Optativa
	Didática e Relações Pedagógicas	68 h	NI	Optativa
	História da Pedagogia	68 h	NI	Optativa
CPAN	Educação de Jovens e Adultos	51 h	7º	Obrigatória
CPTL	Infância e Sociedade	68 h	2º	Obrigatória
	Filosofia da Educação II	68 h	2º	Obrigatória
	Currículo, Cultura e Educação	68 h	4º	Obrigatória
	Currículo e gestão pedagógica	34 h	NI	Optativa
	Educação, Diversidade e Práticas Pedagógicas	34 h	NI	Optativa
CPAQ	Didática	85 h	1º	Obrigatória
	Currículo e a Educação Especial	68 h	8º	Obrigatória
	Políticas Públicas em Educação Especial	68 h	8º	Obrigatória
	Práticas Pedagógicas em Educação Especial	68 h	8º	Obrigatória
	Orientação profissional	68 h	NI	Optativa
CPNV	Didática I	68 h	2º	Obrigatória
	Filosofia da Educação II	68 h	2º	Obrigatória
	História da Pedagogia	68 h	2º	Obrigatória
	Educação, Inclusão e Diversidade	68 h	4º	Obrigatória
	Direitos Humanos e Educação Ambiental	68 h	NI	Optativa
	Educação Ecológica-ambiental	68 h	NI	Optativa
CPPP	Fundamentos Filosóficos da Educação	68 h	1º	Obrigatória
	Planejamentos e Projetos Educacionais	68 h	3º	Obrigatória
	Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos	34 h	6º	Obrigatória
	Estudos de Gênero na Educação	68 h	NI	Optativa
<b>TOTAL</b>		1.666 h	–	–

\*Unidade de Administração Setorial.

\*\*Carga horária.

\*\*\*Semestre.

NI – Não Informado.

Fonte: elaborado com base no “item 7 – Currículo” dos PPCs das Licenciaturas de Pedagogia da UFMS

## ANEXO A – FICHA DE DIAGNÓSTICO PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

### 1. Identificação da Instituição

Nome:
Endereço:
Direção:
Coordenação:

### 2. Caracterização institucional

Subcategorias	Características	Propósitos	Anotações
<b>2.1 Classificação da instituição</b>	2.1.1 Histórico e natureza da instituição (movimentos sociais, espaços comunitários, espaços de saúde, assistência social, etc.), considerando objetivo missão e finalidade.	Descrever a mantenedora da instituição.	
<b>2.2 Perfil socioeconômico e cultural</b>	2.2.1. Características gerais da comunidade e sua influência na composição da comunidade que utiliza o serviço da instituição: caracterização do bairro, nível socioeconômico das famílias, aspectos culturais e de lazer, assistência social e saúde.	Entrevista com alguns membros da instituição ou comunidade que utiliza o serviço.	
<b>2.3 Perfil do(s) serviço(s) ofertado(s)</b>	2.3.1. Tipos dos serviços ofertados e público alvo, organização, turnos e funcionamento.	Verificar dados na secretaria ou observar quadros de horário das atividades.	
	2.3.2. Recursos financeiros e materiais que viabilizam o funcionamento da instituição.	Verificar nos documentos da instituição.	
	2.3.3. Estrutura administrativa e equipe (cargos, funções, equipe multidisciplinar, interdisciplinar, etc.).	Verificar nos documentos da instituição.	
	2.3.4 Relação usuário, instituição, profissional e/ou comunidade.	Verificar mediante observação e entrevista.	

### 3. Instalações

Subcategorias	Características	Propósitos	Anotações
3.1. Instalações gerais	3.1.1. ESPAÇO FÍSICO a) Instalações para o desenvolvimento dos serviços ofertados; b) Instalações administrativas; c) Instalação para funcionários; d) Espaços de lazer e recreação; e) Instalações sanitárias; f) Despensa g) Almoxarifado h) Condições de acesso para pessoas com necessidades especiais; i) Infraestrutura de segurança; j) Dependências utilizadas pelo pedagogo. l) Condições gerais de segurança e conforto.	Visitar as instalações, analisando seu estado de conservação, condições de armazenagem e de acesso, manutenção, higiene, iluminação, ventilação, horário de funcionamento e adequação as necessidades da instituição.  Mapear quantitativamente as instalações.	
	3.2.1 SERVIÇOS a) Manutenção e conservação das instalações físicas; b) Manutenção e conservação dos equipamentos existentes; c) Recursos disponíveis para o desenvolvimento dos serviços, sobretudo o pedagógico.	Entrevistar os responsáveis pelos serviços de conservação e manutenção, para verificar como é feita essa manutenção e a periodicidade.	

### 4. Funcionamento Institucional

Subcategorias	Características	Propósitos	Anotações
4.1 Funcionamento e planejamento	4.1.1 Levantamento de dados sobre a equipe (diretor, coordenador, secretários, outros funcionários).	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	4.1.2 Concepção organizacional e principal proposta da instituição (princípios, valores, missão, etc.).	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	4.1.3 Rotinas administrativas da equipe e aspecto financeiro.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
4.2 Acompanhamento, avaliação e relação organizacional	4.2.1 Satisfação no desempenho das funções e principais dificuldades.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	

	4.2.2 Acompanhamento e avaliação do trabalho.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	4.2.3 Relação usuário, instituição, profissional e/ou comunidade (satisfação com os serviços ofertados e o atendimento).	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	

### 5. Trabalho do pedagogo/educador, planejamento, ações e práticas

Subcategorias	Características	Propósitos	Anotações
<b>5.1 O trabalho educativo na instituição</b>	5.1.1 Descrição do cargo/a função do pedagogo/educador da instituição.	Verificar mediante documentos oficiais.	
	5.1.2 Critérios utilizados para a admissão e regime de trabalho de pedagogos/educadores na instituição.	Verificar mediante documentos oficiais e/ou entrevista.	
	5.1.3 Fazeres cotidianos do pedagogo na instituição e autonomia na tomada de decisões cotidianas do pedagogo/educador.	Verificar mediante documentos oficiais e/ou entrevista.	
	5.1.4 Documentos oficiais da instituição, considerando as funções dos pedagogos na elaboração e descritas nesses documentos.	Verificar mediante documentos oficiais e/ou entrevista.	
	5.1.5 A instituição e administração pedagógica (decisão quanto a implantação de planos e projetos pedagógicos, coordenação de programas e projetos pedagógicos implantados e desenvolvidos na instituição).	Verificar mediante documentos oficiais e/ou entrevista.	
	5.1.6 Acompanhamento e avaliação do trabalho.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	5.1.7 Organização das funções pedagógicas no espaço-tempo da instituição.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
<b>5.2 Satisfação e relação no trabalho</b>	5.2.1 Satisfação no desempenho das funções e principais dificuldades.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	5.2.2 As políticas organizacionais de incentivo e motivação (satisfação com seus colegas de trabalho, salário, chefia, natureza do trabalho e políticas de promoção).	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	

	5.2.3 Relação com os usuários, considerando a satisfação com os serviços ofertados e o atendimento.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	5.2.4 Relações pedagogo-gestores institucionais, pedagogo-estagiário, pedagogo e demais profissionais da instituição	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
<b>5.3 Práticas educativas</b>	5.3.1 A metodologia utilizada em cada um dos programas ou projetos pedagógicos desenvolvidos na instituição.	Verificar mediante documentos oficiais e/ou entrevista.	
	5.3.2 Dificuldades na implementação e desenvolvimento dos programas e projetos pedagógicos elaborados e desenvolvidos na instituição.	Verificar mediante documentos oficiais e/ou entrevista.	
	5.3.3 Observação da demanda e possibilidades existentes na perspectiva de desenvolvimento de ações educativas com os sujeitos da/na instituição.	Verificar mediante observação e/ou entrevista, e/ou documentos.	
	5.3.4 Dificuldades e potencialidades apresentadas pela instituição para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica.	Considerar todos os elementos observados e registrados nesse diagnóstico.	

**6. Outros elementos de peculiaridades da instituição que têm implicações nos serviços prestados pelo(a) pedagogo(a)/educador(a).**