

## **IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PEDAGOGO/A:**

concepções, dilemas e perspectivas teóricas e políticas

**Jonas Emanuel Pinto Magalhães**  
Universidade Federal Fluminense - UFF

### **RESUMO:**

Este texto, escrito sob a forma de ensaio, versa sobre as percepções e representações em torno da profissão de pedagogo/a, pondo em tela dilemas e perspectivas que atravessam o debate sobre o estatuto profissional dos/as pedagogos/as. Dando destaque especial às peculiares formas de inserção e trabalho do/a pedagogo/a em espaços não-escolares, problematizamos, a partir das categorias trabalho e profissão, a construção da identidade profissional e a importância da criação de dispositivos, como a regulamentação da profissão, para conceder maior reconhecimento, autonomia e legitimidade às práticas desenvolvidas pelos/as nesses e outros espaços onde se realiza o trabalho educacional. Finalizamos o texto enfatizando pontos que, em nosso entendimento, parecem mais relevantes para discussão teórica e política acerca do fortalecimento do estatuto profissional dos/as pedagogos/as.

**PALAVRAS-CHAVE:** pedagogia. profissionalização. identidade profissional. estatuto profissional.

### **ABSTRACT**

This text, written in the form of an essay, deals with the perceptions and representations around the profession of pedagogue/a, putting on screen dilemmas and perspectives that cross the debate about the professional statute of pedagogues/as. Giving special emphasis to the peculiar forms of insertion and work of the pedagogue in non-school spaces, we problematize, from the categories work and profession, the construction of professional identity and the importance of creating devices, such as the regulation of the profession, to grant greater recognition, autonomy and legitimacy to the practices developed by these and other spaces where educational work is carried out. We end the text emphasizing points that, in our understanding, seem more relevant to the theoretical and political discussion about the strengthening of the professional status of pedagogues.

**KEYWORDS:** pedagogy. professionalization. professional identity. professional status.

### **Resumen**

Este texto, escrito en forma de ensayo, aborda las percepciones y representaciones en torno a la profesión de pedagogo/a, poniendo en pantalla dilemas y perspectivas que atraviesan el debate sobre el estatuto profesional de los pedagogos/as. Dando especial énfasis a las formas peculiares de inserción y trabajo del pedagogo en espacios no escolares, problematizamos, desde las categorías trabajo y profesión, la construcción de la identidad profesional y la importancia de crear dispositivos, como la regulación de la profesión. otorgar mayor reconocimiento, autonomía y legitimidad a las prácticas desarrolladas por estos y otros espacios donde se desarrolla la labor educativa. Terminamos el texto enfatizando puntos que, a nuestro entender, parecen más relevantes para la discusión teórica y política sobre el fortalecimiento de la condición profesional de los pedagogos.

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía; profesionalización, identidad profesional, estatus profesional.

## 1 INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia no Brasil tem sido objeto de uma série de estudos e pesquisas que buscam discutir a constituição histórica de sua (crise de) identidade, as bases teóricas e epistemológicas que devem sustentar o currículo deste curso e o perfil profissional a ser almejado ou privilegiado, tendo em vista a dívida histórica do país em relação à garantia do direito à educação.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006, estabeleceu-se um marco normativo-jurídico que confere a este curso o perfil de uma licenciatura, com forte ênfase na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Não obstante, as referidas diretrizes pretendem sustentar, de maneira residual e inespecífica, a prerrogativa de formação do/a pedagogo/a para gestão educacional em espaços escolares e não-escolares.

A despeito dos possíveis debates sobre as suficiências ou insuficiências do curso para suprir exigências formativas tão abrangentes e complexas, é possível identificar a inserção dos egressos em três grandes áreas de atuação profissional: docência (especialmente nos anos iniciais e na educação infantil), pedagogia escolar (como pedagogo escolar ou ainda nas funções de coordenação ou orientação pedagógica) e educação não-escolar (com uma ampla variedade de experiências e espaços de atuação possíveis).

Como profissionais, esses pedagogos/as tem sua identidade profissional conformada por processos complexos e contraditórios, nos quais comparecem não só os sentidos de profissão que atravessam a formação profissional, mas também a socialização profissional, o reconhecimento público e jurídico da profissão e as experiências vivenciadas subjetiva e objetivamente nos respectivos espaços de trabalho em que atuam.

Se a construção desses sentidos, ao nível da subjetividade, tem sido objeto recorrente de estudos sobre a identidade docente, do/a pedagogo/a ou do egresso do curso de pedagogia, considerando as suas configurações atuais, pouco se tem discutido, no âmbito acadêmico, sobre elementos objetivos que,

em tese, assegurariam maior reconhecimento público da profissão, tais como regulamentação, código de ética, constituição de conselhos e órgãos de classe.

Esse artigo, focalizando de modo mais específico a inserção profissional de pedagogos em espaços não-escolares, pretende trazer à tona elementos teóricos e empíricos a serem considerados no debate sobre o estatuto profissional da profissão de pedagogo/a. Estatuto profissional está sendo utilizado sem a conotação jurídica corrente, mas em referência ao sentido originário de status, palavra em latim da qual deriva, qual seja: condição, estado ou situação. Sem esgotar polêmicas, buscamos problematizar enquadramentos teóricos, políticos e jurídico-normativos que situam a atividade profissional do pedagogo no quadro mais imediato da educação, entendida como uma prática social.

Em sentido amplo, localizarmos o trabalho do pedagogo no âmbito das atividades humanas conscientemente realizadas em função e préstimo de organizações públicas, privadas e sociais, sob dadas relações sociais de produção. Em sentido estrito, o trabalho do pedagogo pode ser demarcado por finalidades específicas direcionadas à educação e ao desenvolvimento humano, objetivadas pela mediação direta e/ou indireta com sujeitos (crianças, jovens e adultos) em espaços de educação formal e não-formal.

Assim sendo, trabalho e profissão aparecem como conceitos que inscrevem tais práticas no contexto mais geral dessa forma de atividade humana e estabelecem um nexos mais ou menos imediato entre as ações específicas empreendidas pelos profissionais e as organizações aos quais estão submetidos, via de regra por relações de hierarquia e/ou poder. Sobre esses conceitos dedicamos as primeiras duas seções deste artigo. Em seguida, descrevemos algumas peculiaridades e dilemas da atuação dos/as pedagogos em espaços não-escolares. Finalmente, discutimos as incompletudes e insuficiências das categorias “trabalhadores da educação” e “profissionais da educação escolar” para apreender a especificidade do estatuto profissional do/a pedagogo/a na contemporaneidade. Sintetizamos e reiteramos nossas compreensões acerca desse debate nas considerações finais.

## 2 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO

No primeiro plano, fiando-se à perspectiva do materialismo histórico-dialético, tratamos o trabalho enquanto atividade especificamente humana na qual teleologia e causalidade tomam parte de um momento indissociável, em que o homem projeta finalidades e busca os meios necessários para satisfazê-las, transformando causalidades dadas em causalidades postas (Lukács, 2013).

Na tradição marxiana, o trabalho é amplamente definido como a atividade vital de transformação da natureza, que resulta na criação de produtos materiais (valores de uso). Essa atividade é considerada central para a humanização dos indivíduos. No entanto, sob o modo de produção capitalista, essa atividade converte-se em fonte de exploração e estranhamento, na medida em que a divisão social e técnica do trabalho e a apropriação privada dos meios e dos produtos da produção alienam os sujeitos não apenas do processo e do produto do trabalho, mas também, e em última instância, do pleno processo de humanização.

Todavia, por sua dimensão ontológica, o trabalho também pode ser tomado, na ótica de Saviani (2007), como princípio educativo, na medida em que trabalho e educação formam uma unidade através da qual conhecimentos são produzidos, aprendizagens são realizadas e identidades são construídas. Em síntese: é pelo trabalho que os sujeitos aprendem a produzir a sua própria existência, sendo a relação trabalho-educação constituinte da própria essência do ser humano, historicamente construída mediante sua atividade primordial: a transformação e adaptação da natureza para atendimento de suas necessidades vitais.

Saviani (1989, pp. 1-2) diz ainda que em um dos seus sentidos, o trabalho é princípio educativo “à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico”. Embora nesse texto o autor não se detenha sobre essa categoria, é possível depreender, no contexto da digressão que realiza sobre trabalho como princípio educativo, que Saviani está se referindo ao trabalho realizado na esfera da

educação formal, mormente aquele estruturado em função da emergência dos sistemas de ensino escolares.

Contudo, é importante lembrar que, em sentido amplo, o trabalho que se dirige à educação dos sujeitos tem sido adjetivado por diferentes termos: trabalho educativo, trabalho educacional, trabalho docente, trabalho pedagógico, a depender dos contextos nos quais são aplicados, dos sujeitos que deles tomam parte e das delimitações dadas pelas especificidades e objetivos inerentes a essas modalidades de trabalho. Falemos brevemente dessas distinções nas linhas que se seguem.

Grosso modo, as principais distinções entre trabalho educativo e trabalho educacional relacionam-se aos contextos e graus de formalização e organização das atividades às quais os indivíduos nelas implicados estão submetidos. Assim, enquanto o trabalho educacional refere-se àquele que é realizado por trabalhadores cujas funções coordenam-se e se organizam em virtude dos objetivos educacionais específicos de instituições, organizações e sistemas de ensino, o trabalho educativo independe da filiação dos sujeitos que o praticam aos objetivos, vínculos profissionais e modos de organização necessários à realização do trabalho educacional, embora também seja praticado no sistema de educação formal.

Assim, realizam o trabalho educacional: gestores dos sistemas de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, pedagogos, professores, dentre outros profissionais que viabilizam o processo educativo em instituições, organizações e sistemas de ensino. Por outro lado, o trabalho educativo abrange outros sujeitos, espaços e objetivos, sendo realizado de forma mais direta e específica com os aprendentes. Isso pode ser observado nas atividades sistemáticas desenvolvidas por pais, educadores e professores (com ou sem diploma), que podem englobar desde o ensino da arte, da música, do esporte e do trabalho até a formação de hábitos, atitudes e modos de ser. Saviani (1984, p. 2) vai além ao dizer que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O trabalho docente é descrito por Tardif e Lessard (2005, p. 8) como "uma forma particular de trabalho com o humano, ou seja, uma atividade na qual o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, por meio da interação humana". Os autores assinalam que o trabalho docente é simultaneamente cognitivo, relacional e afetivo, ocorrendo na imprevisibilidade das interações estabelecidas pelos professores com os alunos no ambiente privilegiado da sala de aula. No entanto, enfatizam que as atividades e elementos que caracterizam o trabalho docente extrapolam bastante o âmbito das ações realizadas pelos professores nas classes escolares, englobando a preparação de aulas, correção de trabalhos, seleção e elaboração de materiais didático, dentre outros.

Importante ressaltarmos que embora compartilhem elementos comuns, não há uma correspondência unívoca entre trabalho educativo e trabalho docente. Assim, muito embora o/a professor/a realize sempre um trabalho educativo, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e formas de ser por parte dos sujeitos sobre os quais o professor exerce sua ação direta e indireta, nem todo trabalho educativo configura-se como trabalho docente, uma vez que o trabalho educativo também é praticado em outras esferas da vida pública e privada por agentes que não são docentes (família, comunidade, amigos, colegas de trabalho, outros profissionais, etc).

Do mesmo modo, deve-se atentar para o fato de que o trabalho pedagógico guarda peculiaridades que tornam inapropriada sua equivalência em relação ao trabalho docente. Como bem tem destacado Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 75), "todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente". Assim, ainda que o trabalho docente comporte impreterivelmente o trabalho pedagógico, o contrário não é verdadeiro, haja visto que, a exemplo do que ocorre com o trabalho educativo, o trabalho de natureza pedagógica também pode ser realizado por outros agentes, especialmente os profissionais da pedagogia. Estes podem desempenhar funções que não se identificam diretamente com as atividades de regência de classes, constitutivas do trabalho docente, embora compartilhe e preserve, como este, a sua dimensão educativa.

Por esse prisma, convém sublinhar aquilo que constitui o trabalho pedagógico e que, em termos gerais, pode ser entendido como

[...] uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 556).

Nesse diapasão, o trabalho pedagógico envolveria, portanto, a determinação crítica e explícita de intencionalidades, métodos, conteúdos, formas de intervenção, avaliação e reflexão para a consecução dos processos educativos, tendo como objetivo não só a apropriação de conhecimentos, mas o desenvolvimento humano de forma mais ampla, o que inclui a construção e aprimoramentos de habilidades, valores e atitudes adaptativas ou disruptivas, conforme a concepção de formação humana que orienta o trabalho pedagógico. Vê-se, pois, que o trabalho pedagógico não se confunde com o trabalho docente, uma vez que não está subordinado ou restrito ao ensino e à apropriação de conhecimentos. Ainda que, com frequência, o trabalho pedagógico possa abarcar esses aspectos, ele transcende essas dimensões e engloba uma gama mais ampla de práticas e intervenções educativas.

Particularmente no que toca o trabalho pedagógico, o curso de pedagogia, embora venha enfocando a preparação para docência, ao menos no contexto nacional, parece ser o lócus apropriado para a formação teórica e prática de profissionais instrumentalizados com ferramentas conceituais e metodológicas necessárias a intervenção crítica nos diferentes espaços de educação formal e não-formal nos quais se desenvolvem práticas educativas.

A fim de estabelecer uma melhor correlação entre a natureza do trabalho pedagógico e a formação profissional do/a pedagogo/a, é importante examinar mais detalhadamente como a noção de profissão pode ser aplicada no contexto educacional. Assim, na seção seguinte, discutiremos diferentes concepções de profissão, abordadas a partir de diferentes perspectivas da sociologia das profissões. Isso nos permitirá compreender melhor o papel e a relevância da profissão no campo educacional.

## 2 PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Se num primeiro plano o trabalho pode ser usado como categoria analítica para se pensar o processo de trabalho pedagógico no contexto ontológico-histórico da relação entre trabalho e educação, em um segundo plano, que pode ser situado historicamente na emergência e consolidação do modo de produção capitalista, a profissão comparece como conceito que expressa a formalização e fragmentação das ocupações e ofícios, uma vez que a “divisão do trabalho na sociedade determina a vinculação dos indivíduos em órbitas profissionais específicas, tão logo o trabalho assume um caráter social, executado na sociedade e através dela” (Iamamoto; Carvalho, 1983, p. 17).

Tendo esse contexto como referência, a abordagem de Durkheim (1999), fundante da matriz funcionalista da sociologia das profissões, compreende que as corporações seriam uma instância de mediação entre a sociedade e o Estado, que depende da legitimação deste último para tornar efetiva a inculcação de valores e códigos de conduta. Sendo assim, na concepção de Durkheim, as profissões cumpririam a função normativa e moral de instituir um “sentimento mais vivo de sua solidariedade comum”, o que é condizente com a perspectiva conciliatória entre capital e trabalho adotada pela matriz funcionalista da sociologia das profissões.

No encaixe dessa abordagem, a tradição anglo-saxônica, que se desenvolve pari-passu com maior protagonismo adquirido pelas profissões intelectualizadas no contexto do capitalismo monopolista, enfatiza os processos de distinção e validação das categorias profissionais. Nessa perspectiva, adquire papel destacado as instituições universitárias como instâncias reprodutoras de saberes e valores próprios de um grupo profissional, convalidados juridicamente pelo diploma e cuja posse marca, ao mesmo tempo, o reconhecimento de um domínio de conhecimentos relativos às práticas profissionais e a legalidade conferida pelo Estado para o exercício profissional de determinados grupos de maneira exclusiva. Dessa forma, enquanto a ciência imprimiria prestígio e

confiabilidade à profissão, o Estado controlaria e legitimaria as compartimentações constituintes da divisão do trabalho.

Contudo, essas seriam condições necessárias, mas insuficientes para conferir status de profissão aos detentores do diploma. A esses requisitos se somariam outros propostos pela abordagem neoweberiana, mormente presentes nas elaborações teóricas de Freidson (1996,1998). Para este autor, a profissionalização decorre de uma disputa de poder na qual grupos de trabalhadores buscam resgatar sua autonomia laboral e ampliar seus ganhos reivindicando, com base em sua expertise, perícia e competência especial, uma certa “reserva de mercado” dentro da divisão do trabalho. Tais grupos reagiriam à dominação burocrática das relações associativas racionais opondo, no interior das formas burocráticas, uma racionalização da profissão sustentada sob os mesmos fundamentos, mas dirigida ao enfretamento dos efeitos do excessivo controle externo. Por essa via, o tipo ideal de profissão conformar-se-ia, segundo este autor, pela conjugação das seguintes condições:

1) Expertise: práticas profissionais fundadas em conhecimento especializado adquirido por meio de processos de formação profissional, reconhecidos socialmente por sua relevância e legitimados oficialmente pelo Estado.

2) Credencialismo: assegura exclusividade à expertise protegendo através de legislação, associações e credenciais a prática privativa do especialista, o que, ao mesmo tempo, cria uma “reserva de mercado” e possibilita a construção de vínculos de compromisso profissional com a sociedade e incentivo para investimento pessoal na carreira.

3) Autonomia: supõe independência para arbitrar, julgar e decidir sobre as ações profissionais, independentemente da instituição ao qual o especialista esteja vinculado e das demandas particulares e leigas encomendadas pelo público atendido. Essa autonomia não é absoluta, mas está sustentada por autoridade profissional reconhecida pelo credencialismo, fundamentada na expertise e padronizada por deliberações dadas por pares. Sua função é preservar a prática profissional de pressões externas, ao mesmo tempo em que confere maior responsabilização dos especialistas por seus atos profissionais.

Para Freidson (1998), o estatuto profissional de determinadas ocupações é atualizado e mantido pela atuação de um corpo profissional dividido entre aqueles que exercem a profissão cotidianamente no mercado de trabalho (classe ocupacional), os que atuam na regulação interna e externa da profissão, fiscalizando e mediando as relações com o Estado e a sociedade (classe administrativa) e a classe cognitiva, composta por intelectuais responsáveis pela produção, seleção e atualização das bases formativas do conhecimento técnico-científico, bem como pela organização formal e operacional do ensino profissional.

Em outra via de análise, que mantém relativo afastamento das concepções normativo-descritivo das profissões, o interacionismo simbólico<sup>1</sup>, compreende que embora a “licença”, consubstanciada pela formação acadêmico-profissional, seja um elemento importante de legitimação do profissionalismo, tal como o “credenciamento corporativo”, não haveria limites nítidos entre profissões e ofícios, havendo heterogêneas formas de reconhecimento, proteção e valorização profissional. Em todas elas o “mandato” seria o fundamento distintivo de legitimidade e especificidade profissional dado socialmente pela relevância efetiva e simbólica atribuída a certas funções desempenhadas por grupos especializados<sup>2</sup>. Assim, pela perspectiva interacionista, convém considerar, na análise das profissões, os aspectos objetivos e subjetivos relacionados ao processamento e internalização simbólica e material dos sentidos de profissão atribuídos e/ou incorporados pelos sujeitos ao longo de sua formação e experiência profissional.

Desta feita, ganham relevância as noções de identidade e socialização profissional e a definição prescritiva de profissão perde exclusividade como noção orientadora da construção dos vínculos de identidade profissional, como deixa a entrever Claude Dubar ao afirmar que:

---

<sup>1</sup> O interacionismo simbólico é uma perspectiva sociológica que tem como fundamento basilar de análise teórico-metodológica a interação social e a construção de significados compartilhados pelos indivíduos. Nessa abordagem teórica enfatizam-se a relevância dos símbolos, significados e interpretações na formação da realidade social.

<sup>2</sup> Essa perspectiva é assumida inicialmente por Everett C. Hughes (1958), nome de grande destaque e influência na abordagem das profissões realizada com aporte do referencial do interacionismo simbólico e, posteriormente, por Claude Dubar, autor bastante referenciado nos estudos sobre identidade docente.

[...] a maneira pela qual [um sujeito] aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa, não é exclusiva de algumas pessoas que exercem atividades de prestígio às quais se deve reservar o título de 'profissão', mas diz respeito a todos, do ponto mais alto ao mais baixo da escala social, do médico à auxiliar de enfermagem, do engenheiro ao operário, do professor universitário à professora auxiliar do ensino básico (Dubar, 2012, p. 364).

Ainda segundo a concepção deste autor, a formação da identidade profissional seria um processo biográfico (atos de pertencimento) e relacional (atos de atribuição) que se manifesta a partir da interação dialética entre a identidade para si (vivenciada subjetivamente pelos sujeitos) e a identidade para o outro (objetivamente experimentada socialmente). A identidade profissional seria então:

(...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (Dubar, 2005, p.136).

Voltaremos a essas categorias um pouco mais adiante quando analisarmos aspectos concernentes ao trabalho do pedagogo em espaços não-escolares. Por ora, importa destacar que enquanto o trabalho situa a práxis humana no plano ontológico de manifestação de sua atividade vital, a profissão cria vínculos dessa práxis com determinadas formas e expressões históricas do trabalho, tendo a formação profissional e o processo de trabalho capitalista como elementos que operam, por meio das organizações, a reprodução e regulação da vida social nos termos postos pela sociedade de classes.

Passada em revista algumas das perspectivas que orientam as concepções sobre profissão, voltamos nossa atenção para algumas peculiaridades e vicissitudes próprias do trabalho do/a pedagogo/a que atua em espaços de atuação não-escolares, analisados à luz desses conceitos.

### **3 PEDAGOGOS/AS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: DESLOCAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DESBOTAMENTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

No contexto da sociedade moderna, além do trabalho docente, adquirem importância o trabalho educacional e o trabalho pedagógico, que contribuem direta e indiretamente com aquele, mas constituem modalidades específicas de trabalho, exigindo, portanto, processos diferenciados de formação profissional. Tais processos são elementos necessários, embora insuficientes, para tracejar os contornos de uma profissão, contribuindo decisivamente para a construção de uma identidade profissional reconhecida objetiva e subjetivamente.

Por outro lado, regulamentações de profissões ajudam a delinear âmbitos e espaços de atuação profissional e discriminam atividades específicas e/ou privativas a eles relacionados, prerrogativas importantes para o reconhecimento público de uma profissão. Esse reconhecimento não apenas valida, mas define, na esfera das relações de emprego, a forma específica como os profissionais lidam com atribuições e tarefas inerentes aos cargos e funções que ocupam, especialmente quando se trata de profissões que, por sua natureza, encontram-se em zona de convergência com práticas e discursos mobilizados por outras profissões.

No caso dos/as pedagogos/as esse espaço de intersecção compartilhado é perpassado por intervenções socioeducativas e pode ser habitado por professores, psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais etc. Por essa razão, a ausência de demarcadores extrínsecos e intrínsecos de identidade profissional pode resultar em sobreposição, conflitos, subaproveitamentos ou desvios de função.

Em relação aos/as pedagogos que atuam em espaços não-escolares, temos observado que, na falta de regulamentação da profissão, de existência de um conselho profissional e de uma base científica e curricular consolidada e solidamente estruturada, nos cursos de pedagogia, para prepará-los/as para atuarem profissionalmente nos diferentes campos da educação não-escolar,

ocorre com frequência uma inserção profissional precária e por vezes deslocada em relação às suas reais qualificações e potencialidades<sup>3</sup>.

Assim, na estrutura organizacional de empresas e instituições públicas ou privadas é comum o/a pedagogo/a ocupar um cargo homônimo ou que tenha como exigência a formação em pedagogia, mas desempenhar tarefas de natureza exclusiva ou predominantemente administrativo-burocrático. Esse cenário é particularmente recorrente em Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente na realidade laboral de pedagogos/as que ocupam o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), conforme apontam pesquisas como as de Silva (2014) e Sanseverino (2015).

Situação um pouco distinta dessa é aquela em que os pedagogos ocupam cargos que não são exclusivamente reservados a esses profissionais, como é o caso da educação museal, da gestão de pessoas ou mesmo na gestão escolar. Nestes casos, muitas vezes sua inserção, colocação ou aproveitamento depende do fortalecimento de suas redes de contato, de experiências extracurriculares obtidas durante ou após o curso de pedagogia ou de formação adicional que possa agregar um diferencial ou equipará-los a outros profissionais com os quais concorre no exercício de certas funções, mesmo quando de natureza educacional ou pedagógica.

Um cenário ainda mais desafiador é aquele em que atividades de natureza educativa e/ou pedagógica são desenvolvidas sem o envolvimento de profissionais pedagogos, havendo ainda espaços e possibilidades de atuação pouco explorados ou abertos à participação efetiva desses profissionais. Refiro-me aqui, por exemplo, ao trabalho com mídias de diferentes naturezas, produção de programas educativos, desenvolvimento de brinquedos e jogos físicos e virtuais, elaboração de materiais didático e paradidáticos, programas de

---

<sup>3</sup> No âmbito da atividade denominada “Pedagogos em Cena” desenvolvida no âmbito do projeto de extensão “Pedagogos e Pedagogia: ciências, saberes pedagógicos e espaços de atuação profissional” do Programa Desenvolvimento e Educação -Theotônio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ), temos conversado em esquema de roda de conversa com pedagogos/as que atuam em diferentes espaços de educação não escolar. Essas conversas estão registradas em *lives* disponíveis no canal do youtube “Pedagogos em Cena”. Além disso, alguns dos nossos convidados sistematizaram suas reflexões e a registraram em forma de artigo no livro “Pedagogos em Cena: espaços de atuação e experiências profissionais” (Magalhães *et alii*, 2019).

divulgação científica, campanhas educativas promovidas por organizações públicas e privadas, etc...

São atividades e contextos nos quais o/a pedagogo/a, integrando equipes multidisciplinares, poderia desempenhar um papel importante na análise, definição, implementação ou consultoria de projetos educacionais e no desenvolvimento de produtos destinados ao público infantil, juvenil e adulto. No entanto, observa-se uma baixa presença de pedagogos/as nesses ambientes, talvez explicada pela percepção limitada sobre o perfil ocupacional este profissional, transmitida pelos cursos de pedagogia.

Obviamente, seria simplista atribuir apenas aos desvios e descaminhos do curso de pedagogia e ao frágil estatuto profissional da profissão de pedagogo, o subaproveitamento desses profissionais em funções, tarefas e espaços de educação não-escolar. É preciso reconhecer que, em determinadas instituições, as funções do pedagogo não-escolar parecem mais definidas e legitimadas, como é o caso das instituições que lidam com menores infratores, dos Centros de Referência da Assistência Social (CRASS)<sup>4</sup> e dos hospitais nos quais a pedagogia hospitalar é praticada e reconhecida<sup>5</sup>.

Contudo, mesmo em organizações sociais, empresas e órgãos públicos e privados nos quais o cargo de pedagogo existe formalmente, é bastante recorrente que, em razão da pouca clareza sobre suas funções, os/as pedagogos/as sejam compelidos/as a desenvolverem sua própria diretriz de trabalho com pouco ou nenhum diálogo com seus pares. Por outro lado, também é relativamente comum, como demonstra pesquisa importante desenvolvida por Severo (2015), que se vejam obrigados a adquirirem novas competências e saberes, não proporcionados pelo curso de pedagogia, para cumprirem com as demandas, exigências e expectativas do cargo, sejam elas condizentes/coerentes

---

<sup>4</sup> A Resolução nº 17/2011 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) expandiu a lista de profissões da equipe de referência do CRAS, incluindo, dentre outras categorias, o pedagogo como profissional cujos conhecimentos e habilidades podem contribuir para os serviços de Proteção Social Básica.

<sup>5</sup> A lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, assegura o atendimento educacional, durante o período de internação, aos estudantes da educação básica que estão hospitalizados ou em tratamento de saúde prolongado em regime hospitalar ou domiciliar.

ou não com o que imaginam ser as atribuições do pedagogo dentro daquele espaço organizacional.

Essa é uma realidade preocupante, na qual os pedagogos muitas vezes enfrentam desafios para definir suas funções e estabelecer diretrizes de trabalho claras. A falta de diálogo e orientação com seus pares pode levar a uma falta de referências e direcionamentos adequados, resultando em dificuldades na implementação de práticas pedagógicas consistentes. Além disso, a necessidade de adquirir novas competências e conhecimentos para atender às demandas do cargo pode ser uma pressão adicional, especialmente quando essas expectativas não estão alinhadas com a formação oferecida pelo curso de pedagogia.

### 3.1 O/A PEDAGOGO/A COMO TRABALHADOR E PROFISSIONAL: ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

Em sentido mais amplo, os/as pedagogos podem ser incluídos na categoria de profissionais denominada, nos termos de Formosinho (2009), como “profissionais do desenvolvimento humano”, ou ainda naquilo que apologetas da “sociedade do conhecimento” como Peter Drucker (1993) e Daniel Bell (1977), chamariam de “trabalhadores do conhecimento”.

De forma mais específica, autores como Severo (2015) têm optado pela utilização do termo “profissão pedagógica” para se referirem à profissionalização decorrente da formação em cursos de pedagogia, entendida esta não só como curso, mas como Ciência da Educação. Tal expressão se justifica na medida em que o sentido atribuído à dimensão pedagógica que perpassa práticas, saberes e espaços de atuação profissional, enseja a necessidade de se diferenciar profissão pedagógica de profissão docente e escolar. Conforme esclarece o autor:

Diferenciando o trabalho docente do trabalho pedagógico, não numa perspectiva de separá-los como polos excludentes entre si, mas na tentativa de explicitar que possuem naturezas distintas, ainda que articuladas e, até certo ponto, permeáveis, é que se pode afirmar o

pedagogo como uma profissão pedagógica e não somente docente ou escolar (Severo, 2015, p.112).

De outro modo, e adotando uma linha mediana entre os dois tipos de enquadramentos aqui descritos, poderíamos também aplicar aos/às pedagogos/as os termos “trabalhadores da educação” ou “profissionais da educação”. De fato, no contexto nacional, tem sido esses os termos utilizados historicamente para posicionar a categoria profissional dos/as pedagogos/as em relação a outros grupos profissionais.

O primeiro enquadramento tem sua origem nos debates que orientaram as lutas sindicais desde a eclosão do "novo sindicalismo". Essa concepção de organização classista esteve na origem da criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) durante o processo de redemocratização. Sindicatos classistas de segmentos educacionais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), antes denominada Confederação dos Professores do Brasil (CPB), adotaram essa concepção por entenderem que a organização das lutas dos trabalhadores deveria ocorrer sob o signo da unidade. (Pereira Filho, 2019)

O segundo termo, profissionais da educação básica, é utilizado no artigo 61 da LDB para agrupar, sob uma mesma categoria, professores da educação infantil, ensino fundamental e médio formados em nível médio ou superior, profissionais com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, seja ela adquirida em cursos de pedagogia ou em cursos de pós-graduação stricto sensu e outros trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Importante destacar que a referida designação abarca apenas os profissionais que atuam nos sistemas de ensino escolares, uma vez que a LDB regulamenta tão somente a educação escolar excluindo, portanto, dessa definição profissionais que atuam fora do sistema formal de educação escolar.

Ambas as designações, por suas implicações históricas, políticas e jurídico-normativas, permanecem sendo aquelas com maior relevância no contexto nacional quando se busca situar a categoria profissional no qual se

enquadram os/as profissionais pedagogos/as na atualidade. Todavia, perguntamo-nos o quanto a tipificação desses profissionais em termos pouco específicos e assaz generalistas, não reforçaria a diluição de sua identidade e fragilização de seu estatuto profissional, ainda precariamente estabelecidos em razão das oscilações observadas nos diferentes perfis profissionais propostos pelo curso de pedagogia ao longo de sua história.

Em que pese a importância política e histórica de imprimir à organização das lutas dos trabalhadores um sentido de unidade que aponte como horizontes comuns o rompimento das estruturas que sustentam a dominação de classe e promovam mudanças substanciais na divisão social e técnica do trabalho, não parece necessário ou suficiente suprimir ou secundarizar diferenças na constituição das identidades e pautas específicas de grupos profissionais. Ainda que não tenha sido essa a intenção de setores importantes do sindicalismo brasileiro, a reivindicação de um tratamento em termos linguísticos homogêneo e generalista pode gerar uma leitura enviesada do processo de constituição histórica das profissões que acaba por ignorar demandas e necessidades de grupos profissionais que são próprias à materialidade da divisão do trabalho construída sob determinadas circunstâncias do modo de produção capitalista, na particularidade brasileira.

Por um lado, o trabalho e a educação, enquanto atividades que forjam o ser humano e permitem a produção de toda sorte de riqueza material e imaterial, parecem justificar o uso do termo “trabalhadores da educação” para demarcar a importância de um conjunto de trabalhadores na ampliação e consolidação de dois direitos fundamentais: trabalho digno e educação de qualidade. Por outro, ele não exprime com precisão a amplitude e complexidade dos espaços de trabalho realmente ocupados pelos grupos profissionais representados pelos sindicatos do segmento educacional, que muitas vezes extrapolam os muros da escola. Igualmente, colidem com os desníveis de poder e prestígio dos segmentos profissionais efetivamente observados nas hierarquias e divisão do trabalho presentes interna e transversalmente ao sistema de ensino brasileiro, em seus diferentes níveis e modalidades. Infelizmente, a solidariedade de classe e a construção de unidade e equidade em torno de questões trabalhistas

dependem de fatores que vão além da mera atribuição de uma insígnia representativa de uma identidade profissional comum no âmbito linguístico.

Se o novo sindicalismo buscou dar sentido de unidade aos trabalhadores inseridos na educação escolar por via da categoria trabalho, a LDB, por outras razões, buscou reuni-los pela designação “profissionais da educação básica”, tomando como traço distintivo de tal qualificação a posse de diplomas ou títulos. Neste caso, o que se observa, é o alargamento e indiferenciação do termo profissionais quando aplicado à educação escolar, uma vez que no artigo 61 da referida lei, essa nomenclatura caberia aos detentores de licenças para docência, de habilitações como especialistas ou certificações em área “pedagógica ou afim”, seja ela adquirida em nível médio ou superior, não importando, inclusive, a natureza exclusivamente técnica e/ou acadêmica dessa formação. Assim, como assinala Carneiro (2012), embora a LDB inove ao abranger diferentes situações de formação dos profissionais de educação

parte de enfoques contraditórios ao usar as expressões trabalhadores em educação, profissionais da educação e professores com carga semântica idêntica, ignorando o que distingue mundo do trabalho, mercado de trabalho e estruturas ocupacionais (Carneiro, 2012, p. 452).

Como deixam entrever diferentes autores (Saviani, 1997; Demo, 1997; Carneiro, 2012), a motivação histórica para atribuir o status de profissional aos detentores desses títulos está relacionada ao objetivo de melhorar a qualidade da educação por meio da profissionalização dos professores e demais trabalhadores das escolas, mediante, principalmente, a formação inicial em nível superior e a formação continuada. Essa abordagem também serviria como um estímulo e incentivo para capacitar e certificar professores e trabalhadores leigos que já estavam atuando nos sistemas públicos de ensino, proporcionando a eles níveis mais elevados de formação, legitimidade e estabilidade profissional.

Não obstante o relevante objetivo de fomentar a qualificação profissional dos trabalhadores dos sistemas de educação básica e conferir-lhes o devido reconhecimento em razão de sua profissionalização e capacitação em cursos reconhecidos, é necessário salientar o caráter genérico e, ao mesmo tempo,

restritivo da expressão “profissionais da educação”, contido no referido artigo da LDB.

Ao tomar, como critério para definição do que seriam os profissionais da educação escolar básica, a dupla condição de efetivo exercício e formação em área pedagógica ou afim, sem especificar quais são, de fato, as profissões e áreas afins diretamente implicadas na consecução do trabalho educacional, a lei deixa a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação e para os sistemas privados de ensino, a definição dos cargos e funções necessárias ao efetivo funcionamento das escolas. Vemos, pois, com isso, aumentarem nas escolas e sistemas de ensino a carência não apenas de profissionais essenciais como professores, pedagogos e orientadores educacionais, mas também daqueles profissionais que se ocupam de funções de apoio, como coordenadores de turno, porteiros, intérpretes de libras, etc.

Ademais, no que tange mais especificamente aos profissionais formados nos cursos de pedagogia, ao aplicar o uso do termo “profissionais da educação” apenas aos/às pedagogos/as em exercício na educação escolar básica, a lei acaba por ignorar o trabalho profissional e pedagógico desempenhado por estes profissionais em instituições de ensino superior e outros espaços de educação não-escolar. A falta de reconhecimento jurídico-normativo, somada a ausência de mecanismos de regulamentação da profissão, acabam afetando de maneira mais incisiva as formas de inserção e trabalho e a identidade profissional de pedagogos/as que atuam nesses espaços.

Em síntese: se vista pelo ângulo de sua inserção na educação escolar, a identidade profissional do pedagogo encontra-se embebida, no domínio político-organizativo, na categoria “trabalhadores da educação”, e diluída, no domínio jurídico-normativo, na expressão “profissionais da educação escolar”. Na esfera da atuação em espaços não-escolares, essa identidade profissional possui um estatuto ainda mais frágil.

Importante ressaltar que tais ponderações não sugerem deslegitimar, suprimir ou opor o uso desses termos, o que, em determinados contextos, parece bastante apropriado para fazer referência aos segmentos da categoria profissional e de trabalhadores aos quais o/a profissional de pedagogia.

Diferentemente disso, trazemos à tona tais análises com o intuito de demonstrar o quanto a especificidade e amplitude do trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as pedagogos/as na docência, na escola e fora dela, enseja a criação de novos dispositivos teóricos e normativos-jurídicos que alcancem e captem os elementos comuns constituintes da profissionalidade e da identidade profissional do/a pedagogo/a na contemporaneidade.

Nesse sentido, parece importante considerar que, apesar da necessidade de reconhecer a cientificidade da pedagogia e, conseqüentemente, estabelecer novas bases epistemológicas e um perfil profissional que englobe a atuação dos pedagogos em espaços não-escolares, é fundamental fortalecer o estatuto profissional dos pedagogos. Isso é essencial para uma inserção mais efetiva, crítica e transformadora desses profissionais em espaços de educação não-escolares. Concordando com Severo (2015), entendemos que

[...] uma mudança que reestruture a identidade profissional do pedagogo requer uma alteração no modo pelo qual seu caráter e função social são reconhecidos e, para tanto, necessitam ser enfatizados aspectos que ampliem o significado da profissão pedagógica em contraste com outras profissões ou ocupações que se inserem no universo das práticas educativas (Severo, 2015, p.100).

Como tem preconizado a sociologia das profissões, além de fundamentar suas práticas em conhecimentos técnico-científicos adquiridos por meio processos educativos formais, que geram certificação, uma profissão tem seu estatuto juridicamente reconhecido e socialmente fortalecido quando consegue garantir a prerrogativa de exclusividade de certas práticas com base em sua expertise e credencialismo.

Ainda que atributos de exclusividade não se apliquem a todo tipo de trabalho pedagógico, parece importante caracterizar e reconhecer atribuições e âmbitos de atuação profissional nos quais, dadas as bases e prerrogativas da formação profissional, supõe-se que o/a pedagogo/a pode atuar com a especificidade de sua expertise e com um relativo grau de autonomia e diferenciação, em relação a outros profissionais. Nisso, cumpriam papel importante a constituição de conselhos profissionais, a instituição de um código de ética e, fundamentalmente, a regulamentação da profissão de pedagogo/a.

Esses elementos devem concorrer para garantir a independência das práticas profissionais frente às demandas e interesses difusos e/ou particularistas do Estado e do mercado, o que resguarda a autonomia da profissão e preserva sua função e responsabilidade social.

Por outro lado, levando em consideração as contribuições da sociologia do trabalho, é necessário ter em mente que tais requisitos não são salvaguardas infalíveis contra os processos de precarização, desprofissionalização e desvalorização que resultam da intensificação da crise capitalista, que cada vez mais busca suprimir as conquistas dos trabalhadores. Apesar das particularidades e demandas corporativas que devem ser objeto de lutas setorializadas, com os dispositivos acima apontados, a organização classista, via sindicatos e entidades de classe, desempenha um papel fundamental na luta mais ampla dos trabalhadores, atuando como representação coletiva e legítima na defesa da garantia e ampliação de seus direitos, na conscientização política da classe trabalhadora e na disputa por hegemonia junto à sociedade civil e política.

Ademais, ainda que reconheçamos a importância dos mecanismos jurídico-normativos que garantem maior autonomia, legitimidade e proteção às práticas profissionais de pedagogos compreendemos que elas não são imprescindíveis, para a discussão e fortalecimento do sentido ético-político que deve orientar a atuação desses profissionais considerando a relevância social de sua função junto ao público, a formação acadêmico-profissional que a sustenta, os saberes pedagógicos construídos em diálogo com a teoria e experiência profissional e o compromisso político inerente ao processo educativo, do qual tomam parte direta ou indiretamente. Também esses são aspectos importantes que permitem traçar paralelos com a noção de profissionalismo, mas que se estendem para aquilo que alguns autores têm denominado como profissionalidade (Contreras, 2002), identidade profissional (Dubar, 2005) ou consciência socioprofissional (Magalhães, 2014).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao cabo desta digressão em torno da especificidade do trabalho pedagógico, das concepções de profissão - segundo diferentes vertentes da sociologia das profissões - , das experiências observadas na prática profissional de pedagogos não-escolares e dos sentidos de profissão atribuídos historicamente ao segmento representado pelo profissionais formados no curso de pedagogia, convém reforçar alguns entendimentos que sintetizam nossa argumentação em favor do fortalecimento do estatuto profissional dos/das pedagogos/as.

Em primeiro lugar, resta claro para nós que o trabalho pedagógico constitui uma modalidade específica e diferenciada do trabalho em educação, que não se confunde com o trabalho docente, embora compartilhe traços em comum com este que conferem a ambos o seu caráter educativo. Por atravessar a práxis educativa, social e política o trabalho pedagógico também não é de exclusivo domínio de um grupo de profissionais. Entretanto, por compreendermos que o seu fundamento deve ser buscado na ciência da educação, a Pedagogia, sustentamos que o curso homônimo é o lócus por excelência de formação para o trabalho pedagógico, em seu sentido mais amplo.

Não obstante, é preciso reconhecer que os significados da profissão e a construção da identidade do/a pedagogo/a encontram-se tensionadas não só pelo sentido dado pela formação nos cursos de pedagogia, mas também, e principalmente, diríamos, pelas trajetórias e experiências profissionais vivenciadas por pedagogos/as em diferentes espaços e âmbitos de atuação profissional nos quais concebem e/ou efetivam o trabalho pedagógico, docente ou educacional. Nesse sentido, o reconhecimento público e social de uma profissão é elemento determinante na formação da identidade profissional dos/as pedagogos.

Esse reconhecimento passa não apenas pela regulamentação do curso que confere a habilitação profissional e a titulação de pedagogo/a, mas também pela regulamentação da profissão que ela enseja. Dispositivos adicionais, como a criação de conselhos profissionais e códigos de ética, desdobram-se do marco da regulamentação e não são intrínsecas ameaças à independência profissional ou à organização classista dos trabalhadores. Ao contrário, podem garantir um

relativo grau de discricionariedade profissional e fomentar a participação e maior envolvimento dos profissionais em organizações que as representam, incluindo os sindicatos. No entanto, a criação e legitimidade de tais dispositivos exigem a construção de um amplo consenso em torno de princípios éticos, políticos e de exequibilidade, o que requer um longo processo de debate e amadurecimento de posições e deve envolver um variado número de atores e pedagogos/as que atuam em diferentes frentes de trabalho.

Da nossa parte, esperamos que esse artigo, longe de iniciar ou encerrar polêmicas, encoraje pedagogos/as e pesquisadores a adentrarem com maior vigor os temas aqui apenas tangenciados, seja na forma de estudos e pesquisa, seja por via da inclusão da discussão em torno do estatuto profissional do/a pedagogo/a na pauta política-educacional.

## REFERÊNCIAS

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CARNEIRO, Moaci A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. atual. e ampl. **Petrópolis: RJ**, 2012.

CONTRERAS, José D. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Papirus Editora, 1997.

DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista.[trad.]. **Nivaldo Montingelli Jr. SP: Pioneira**, 1993.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, ago. 2012.

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

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FORMOSINHO, João. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária 8).

FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FREIDSON, Eliot . Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.11, n. 31, p. 141-55, 1996.

FREIDSON, Eliot. "A teoria das profissões: situação do setor". In: FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998, p. 47-63.

FRIZZO, Giovanni F. E.t; RIBAS, João F. M.; FERREIRA, Liliana S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação. Santa Maria**, p. 553-564, 2013.

HUGHES, Everett . C. **Men and their work**. Londres: The Free Press of Glencoe-Collier Macmillan, 1958.

IAMAMOTO, Marilda.; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez/Celats, 1983.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, Jonas E. P. Os professores e a alfabetização: saberes docentes no entrecruzamento de experiências, práticas e teorias. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MAGALHÃES, Jonas E. P. ; SOUZA, Renata; RAMOS, Moacyr; ARAUJO, Ana Letícia (Org.). **Pedagogos em cena: espaços de atuação e experiências profissionais**. Jundiaí: Paco, 2019.

PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos. Da Confederação de Professores do Brasil (CPB) à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): história da organização político-sindical dos trabalhadores em educação brasileiros (1983 a 1991). **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

SANSEVERINO, Adriana M. Plano de ação para o Técnico em Assuntos Educacionais em uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) –Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados, 1997.

SILVA, Sílvia H. F. Pedagogos que atuam como técnicos em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro: caminhos e encruzilhadas dos processos identitários. **Dissertação** (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.