



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LAYSLA LAVÍNIA SANTOS ANDRADE

**CONCEPÇÕES E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS/OS ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA DA UFPB ACERCA DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

João Pessoa-PB
2023

LAYSLA LAVÍNIA SANTOS ANDRADE

**CONCEPÇÕES E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS/OS ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA DA UFPB ACERCA DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso para ser apresentado
ao Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba em cumprimento as exigências para obtenção
de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima
Severo.

João Pessoa-PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553c Andrade, Laysla Lavinia Santos.

Concepções e necessidades formativas das/os
estudantes de Pedagogia da UFPB acerca da educação não
escolar / Laysla Lavinia Santos Andrade. - João Pessoa,
2023.

77 f. : il.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Curso de pedagogia. 2. Formação de pedagogas/os.
3. Educação não escolar. I. Severo, José Leonardo Rolim
de Lima. II. Título.

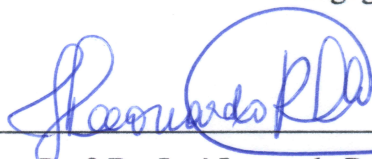
UFPB/CE

CDU 37(043.2)

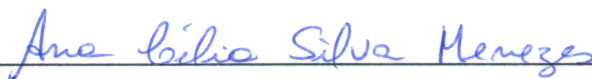
LAYSLA LAVÍNIA SANTOS ANDRADE

**CONCEPÇÕES E NECESSIDADES FORMATIVAS DAS/OS ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA DA UFPB ACERCA DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

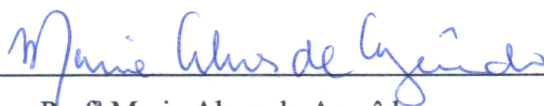
Trabalho de Conclusão de Curso para ser apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento às exigências para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
(Orientador - UFPB)



Profª Ana Célia Silva Menezes
(Examinadora – UFPB)



Profª Maria Alves de Azerêdo
(Examinadora – UFPB)

Dedicatória

Aos meus pais, que mediante muito esforço e abdicação, trilharam o caminho para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que me sustentou durante esses anos, esteve comigo nos momentos de angústia, e me proporcionou diversos momentos de alegria, que colocou em meu coração este sonho e me possibilitou caminhar até sua concretização. Obrigada, meu Deus, por seres tão bom comigo. Em tudo sinto teu zelo e capricho.

Ao meu pai, Altair, e minha mãe, Lourdes, que tanto se esforçaram e abdicaram de si para que eu realizasse meus sonhos. Essa conquista é tão de vocês quanto minha. É nossa.

À minha irmã, Laura, pela parceria desde o nascimento, e por gerar mais um motivo para que eu siga esperando e tentando construir um futuro melhor.

Ao meu parceiro, Daniel, presente que a universidade me deu, por estar comigo em todos os momentos dessa trajetória, enxugando minhas lágrimas, pegando em minhas mãos para continuar, e tornando as coisas mais leves para mim mediante sua parceria.

À minha avó Cleonice, que partiu desta terra, mas permanece em meu coração. À minha família, minhas amigas e amigos, por compreenderem minhas ausências, apoiarem minhas decisões, e serem rede de apoio nesse processo.

Às professoras e professores que fizeram parte dessa formação inicial, em especial àquelas/es cujo compromisso para com a educação transparece na prática. Me inspiro em vocês.

Ao meu orientador, professor Leonardo Severo, pelas contribuições teóricas para o estudo da Pedagogia, da educação em contextos não escolares, e por ter aceitado orientar este trabalho.

A todos os projetos e programas que participei, profissionais, crianças, adolescentes, adultos e idosos que estiveram neste caminho. Espero ter agregado na vida dessas pessoas assim como agregaram na minha.

Ao corpo discente do curso de Pedagogia da UFPB, que se dispôs a contribuir com essa pesquisa. Sem elas/es, isso não seria possível.

Não aceito mais as coisas que não posso
mudar, estou mudando as coisas que não posso
aceitar.

(Angela Davis)

RESUMO

Este trabalho consistiu em uma investigação da ótica das/os estudantes do curso de Pedagogia sobre a educação não escolar e a relação com essa categoria situacional durante a formação inicial. As questões norteadoras que permearam os processos investigativos foram: Quais as concepções das/os estudantes de Pedagogia acerca da educação não escolar? Que experiências formativas em relação à educação não escolar o curso proporcionou? Quais necessidades formativas essas/es estudantes apontam em relação à essa categoria? A pesquisa teve como objetivo analisar as concepções e necessidades formativas das/os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba em relação à educação não escolar. Os elementos teóricos foram compostos por concepções da Pedagogia como ciência, e elementos acerca da educação escolar, que abrangem os estudos de Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), Severo (2015), Severo e Zucchetti (2022) dentre outras/os. A metodologia ocorreu por meio da análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados mediante um questionário semiestruturado direcionado às/aos discentes. Os resultados revelam que a compreensão de Pedagogia e educação não escolar se fazem presente de modo superficial. Apontaram que a promoção da temática no curso se manifesta da mesma forma, e evidenciaram que as necessidades formativas das/os estudantes se desdobram entre a necessidade de estudos acerca da teoria da Pedagogia, a necessidade de formação no que concerne à educação não escolar em sua amplitude, e a necessidade de formação sobre os campos de atuação dessa categoria. Os resultados dessa pesquisa se traduzem como fonte rica para refletir sobre a formação de Pedagoga/os, uma vez que revelam as experiências e demandas comunicadas pelo próprio corpo discente do curso.

Palavras-chave: curso de pedagogia; formação de pedagogas/os; educação não escolar.

ABSTRACT

This work consisted of an investigation into the views of Pedagogy students on non-school education and their relationship with this situational category during their initial training. The guiding questions that permeated the investigative processes were: What are the Education students' conceptions of non-school education? What formative experiences did the graduation provide in relation to non-school education? What educational needs do these students point to in relation to this category? The aim of the research was to analyze the conceptions and training needs of students on the Education degree at the Federal University of Paraíba in relation to non-school education. The theoretical elements were made up of conceptions of Education as a science, and elements about school education, which include studies by Franco (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2011), Severo (2015), Severo and Zucchetti (2022), among others. The methodology was based on a qualitative and quantitative analysis of the data collected through a semi-structured questionnaire addressed to students. The results show that the understanding of Education and non-school education is superficial. They pointed out that the promotion of the subject in their graduation manifests itself in the same way, and showed that the students' educational needs range from the need to study the theory of Education, the need for studies on non-school education, and the need for studies on the fields in which this category operates. The results of this research are a rich source for reflecting on the graduation of educators, since they reveal the experiences and demands communicated by the students themselves.

Keywords: degree in education; teacher education; non-school education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Componentes curriculares do Curso de Pedagogia do campus I da UFPB	35
TABELA 1 – Formações anteriores das/s estudantes.....	45
TABELA 2 – Atividades remuneradas exercidas pelas/os estudantes	46
TABELA 3 – Componentes curriculares em que a temática da ENE foi abordada	57

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dados referentes ao quantitativo e percentual de estudantes por período	39
GRÁFICO 2 – Dados referentes ao gênero e faixa etária das/os estudantes	42
GRÁFICO 3 - Dados referentes ao curso ter sido ou não a primeira opção	43
GRÁFICO 4 - Dados referentes ao quantitativo e percentual de possuir formação profissional anterior.....	45
GRÁFICO 5 - Dados referentes ao quantitativo e percentual da realização de atividade remunerada	46
GRÁFICO 6 – Dados referentes ao questionamento sobre a docência ser a base do curso de Pedagogia.....	50
GRÁFICO 7 – Dados referente às propostas das/os estudantes para a reestruturação do currículo do curso em relação à ENE	54
GRÁFICO 8 – Dados referentes a oportunidade de estudar sobre ENE durante o curso	57
GRÁFICO 9 – Grau de frequência em que a ENE é debatida em sala de aula.....	59
GRÁFICO 10 – Grau de profundidade em que a ENE é debatida em sala de aula	60
GRÁFICO 11 – Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Organizacional.....	63
GRÁFICO 12 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Jurídica.....	63
GRÁFICO 13 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia em Saúde	64
GRÁFICO 14 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Universitária	65
GRÁFICO 15 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Sociocomunitária	66
GRÁFICO 16 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Educomunicação.....	66
GRÁFICO 17 – Dados referente à projeção de carreira	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE – Centro de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CRAS - Centros de Referências da Assistência Social

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso e Pedagogia

EF – Educação formal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELV – Educação ao longo da vida

ENE – Educação não escolar

ENF – Educação não formal

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONGs – Organizações não governamentais

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2. A PEDAGOGIA.....	16
2.1 Pedagogia: a ciência da educação	16
2.2 Trajetória histórica e desafios contemporâneos do curso de Pedagogia no Brasil...	18
3. EDUCAÇÃO E PEDAGOGAS/OS PARA ALÉM DA ESCOLA	24
3.1 Educação não escolar e campos de atuação de pedagogas/os	24
3.1.2 Pedagogia Organizacional	27
3.1.3 Pedagogia Jurídica	28
3.1.4 Pedagogia em Saúde	29
3.1.5 Pedagogia Universitária	30
3.1.6 Pedagogia Sociocomunitária	31
3.1.7 Pedagogia na Educomunicação	32
3.2 O curso de Pedagogia da UFPB	34
4. PERCURSO METODOLÓGICO	38
4.1 Processo metodológico	38
4.2 Campo e sujeitos da pesquisa	38
4.3 Instrumento e procedimentos para coleta de dados	39
4.4 Método de análise	39
5 ANÁLISE EMPÍRICA: O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES.....	41
5.1 Perfil das/os estudantes	41
5.1.1 <i>No tocante ao gênero, faixa etária e motivações para ingresso no curso</i>	41
5.2 Concepções de Pedagogia, curso de Pedagogia e ENE	47
5.2.1 <i>No tocante à definição de Pedagogia</i>	47
5.2.3 <i>Quanto ao curso de Pedagogia e a ENE</i>	53
5.3 Relação com a ENE durante o curso	56
5.3.1 <i>A presença da ENE no curso</i>	56
5.4 Aptidão para atuar em ENE	62
5.5 Projeções de carreira	67
6 REFLEXÕES CONCLUSIVAS	70
7 REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE – A.....	76

1. INTRODUÇÃO

Os processos educativos são imperativos para a construção de saberes que propiciam o desenvolvimento humano, tais processos se manifestam ao longo da vida e em diversos contextos sociais. Como ciência que se debruça sobre esses processos, a pedagogia não se limita a pensar e teorizar questões educativas, mas também organiza ações que estruturam novas condições para o exercício pedagógico, como sublinha Franco (2008).

A Pedagogia, como ciência que tem como alvo de investigação o fenômeno educativo e o processo de desenvolvimento das qualidades humanas, reconhece a possibilidade de formação dos sujeitos para além das escolas. Nesse sentido, emerge a necessidade da educação não escolar (ENE), na qual a figura da/o pedagoga/o possa desenvolver práticas pedagógicas pautadas na reflexividade, tendo como perspectiva a emancipação e transformação da realidade dos sujeitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006), reconhecem, ainda que de maneira singela, a possibilidade de atuação das/os pedagogas/os em espaços não escolares, destacando que essa/e profissional deve operar na promoção da aprendizagem dos indivíduos em diferentes fases do desenvolvimento. No entanto, estudos revelam que a formação curricular em Pedagogia não tem integrado adequadamente a ENE.

Ao realizar um estudo curricular no qual foram analisados 20 cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras, Severo (2018) chegou a resultados que demonstram que os projetos pedagógicos desses cursos não promovem uma implantação efetiva da ENE em seus currículos.

Diante dessa realidade, é necessário investigar a presença da ENE na formação inicial de pedagogos também a partir da ótica das/os estudantes. Com isso, emergem as seguintes problematizações: Quais as concepções das/os estudantes de Pedagogia acerca da ENE? Que experiências formativas em relação à ENE o curso proporcionou? Quais necessidades formativas essas/es estudantes apontam em relação à essa categoria?

Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções e necessidades formativas das/os estudantes do curso de Pedagogia da UFPB em relação à ENE. Motivado pela experiência pessoal e pelo reconhecimento da relevância da ENE na formação de pedagogos, este trabalho busca contribuir para as discussões sobre essa temática, destacando a ótica e demandas das/os estudantes.

Os objetivos específicos da pesquisa se desdobram em: traçar as concepções das/os estudantes acerca da educação não escolar; conhecer de que forma as/os estudantes tiveram

acesso à temática durante o curso e identificar que necessidades formativas as/os estudantes exprimem em relação à ENE.

O interesse pela temática surgiu mediante a vivência pessoal como estudante de Pedagogia na UFPB e de experiências em estágio não obrigatório realizado, na condição de bolsista, em um dos centros da UFPB junto a pedagogas universitárias, e participação em projeto de extensão na área da Pedagogia Sociocomunitária.

Ao refletir sobre a contribuição que essas experiências proporcionaram para a minha formação e concepções acerca da atuação de pedagogas/os em espaços não escolares, surgiram indagações quanto à possibilidade de as/os demais colegas de curso, que não compartilharam dessas experiências, terem tido a oportunidade de construir conhecimentos sobre essas e outras áreas de atuação além do ambiente escolar. O questionamento sobre como as vivências formativas no decorrer do curso impactaram a percepção das/os estudantes em relação à atuação em espaços não escolares motivou a pesquisa.

Haja vista a necessidade de formar pedagogas/os para atuar também na ENE, o estudo acerca dessa temática é relevante para a academia por proporcionar subsídios acerca de como tem se dado essa formação no âmbito o curso de Pedagogia presencial do campus I da UFPB, e quais necessidades as/os estudantes apontam em relação a ela.

Para além de contribuições para a academia, esse estudo também é importante para a sociedade, visto que a ENE é uma demanda que dela advém, e do caráter contributivo que as práticas pedagógicas desempenhadas em espaços não escolares podem possibilitar para a transformação da realidade. Práticas que, para que sejam desenvolvidas de maneira plena, requerem uma formação adequada na qual as/os profissionais estejam preparadas/os para atuar nesses campos, e que contemplem os conhecimentos relacionadas às áreas afins e a práxis pedagógica nos diferentes contextos educacionais (Ferreira, 2010).

A abordagem da pesquisa será de natureza qualitativa, por envolver a obtenção de dados tendo por objetivo “[...] compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes do estudo” (Godoy, 1995, p. 58). Abrangerá, também, dados quantitativos, visto a possibilidade de complementar os dados qualitativos, favorecendo o alcance dos objetivos da pesquisa (Minayo; Sanches, 1993).

No que se refere à análise dos dados obtidos, serão tratados mediante a Análise Categorical de Conteúdo, que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016 p. 147. Quanto aos objetivos,

será descritiva, visto que buscaremos recolher as concepções e opiniões das/os estudantes do curso acerca da temática central (Gil, 2008).

O procedimento adotado será o de levantamento, pois o instrumento de coleta será um questionário online semiestruturado elaborado por meio da plataforma *google forms* direcionado aos sujeitos da pesquisa, que será composto pelo corpo discente do curso presencial de Pedagogia do campus I da UFPB.

Diante do exposto, intencionamos destacar ao longo do trabalho elementos relacionados às concepções que envolvem a Pedagogia, a ENE, e as experiências formativas das/os estudantes sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, no segundo capítulo deste trabalho abordaremos o estatuto científico da Pedagogia e traçaremos a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil. No terceiro capítulo trataremos da ENE e do curso de Pedagogia da UFPB. No quarto capítulo delinearemos o percurso metodológico traçado. E, por fim, no quinto capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa em suas etapas, embasada nos pressupostos teóricos discutidos nas leituras prévias e orientando a análise dos questionários.

2. A PEDAGOGIA

No presente capítulo, abordaremos o estatuto científico da Pedagogia, compreendida como ciência da prática educativa, delimitaremos seu objeto e as considerações que circundam essa concepção. Em seguida, traçaremos a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, desde suas origens até os desafios e perspectivas que se apresentam na contemporaneidade, no intuito de analisar como a formação de pedagogas/os tem evoluído ao longo do tempo.

A complexidade imbricada à conceituação da Pedagogia é ressaltada por Mascarenhas (2023) ao afirmar que

O esforço que nos cumpre é provocar uma reflexão de que a Pedagogia se institui a partir de uma natureza epistemológica, relacionando-se com um curso e uma profissão, a qual se propõe a reunir conhecimentos profissionais no âmbito da profissionalização de pedagogas/as para propiciar o seu engajamento em diferentes espaços de atuação (Mascarenhas, 2023, p.5)

Nesse contexto, torna-se essencial compreender a Pedagogia como ciência, curso e profissão. Como ciência, a Pedagogia deve ter necessariamente um papel político, uma vez que está constantemente envolvida na reflexão, avaliação, e promoção do debate em torno dos valores da educação.

Como curso, deve fornecer uma base teórica sólida centrada na teoria pedagógica, facilitando a compreensão de uma educação dialética e a construção teórico-prática de uma investigação educativa (Mascarenhas, 2023).

Como profissão, as/os pedagogas/os devem ser profissionais críticos e reflexivos, capazes de mediar as complexas relações intrínsecas à prática educativa e às dinâmicas sociais mais amplas. Suas atuações devem ser orientadas por práticas pedagógicas voltadas para a transformação da realidade em que se inserem (Franco, 2008).

2.1 Pedagogia: a ciência da educação

Ao conceituar a educação e indicar sua finalidade, Pimenta (2011) também define a Pedagogia:

A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como

forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina Pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar (Pimenta, 2011, p. 63).

A Pedagogia é uma ciência teórico-prática cujo objeto de estudo é a práxis educativa. A práxis é compreendida como uma ação humana que tem por objetivo transformar a natureza e a sociedade. Nesse contexto, a interpretação do mundo não é suficiente, se faz necessário sua transformação efetiva.

Práxis educativa refere-se ao exercício comprometido, intencional e ético da prática educacional, ao passo que a práxis pedagógica se concentra em compreender a práxis educativa de forma científica. Nesse cenário, o trabalho realizado pela Pedagogia será o fazer científico sobre a práxis educativa tendo como objetivo a reflexão esclarecedora e transformadora dessa práxis (Franco, 2008).

A compreensão da Pedagogia foi atravessada por diversas perspectivas e abordagens, dentre as quais três foram mais recorrentes: Pedagogia filosófica, Pedagogia técnico-científica e Pedagogia crítico-emancipatória (Franco, 2008).

A pedagogia filosófica focaliza a preocupação com os processos de formação dos indivíduos. Educar, nessa abordagem, implica a apreensão de sentido dos educandos com objetivo que a existência dos sujeitos seja vivida de maneira humanizada. Tende a ser mais teórica e reflexiva. Em oposição, a Pedagogia técnico-científica preocupa-se mais precisamente com o saber-fazer. Suas concepções dialogam com uma visão mecanicista de mundo e naturalista dos sujeitos. Objetiva normatizar e prescrever a prática para fins sociais considerados relevantes, com base na eficiência e eficácia. No que tange à Pedagogia crítico-emancipatória, sua tarefa é científica, política, social e de caráter libertador. Preocupa-se em formar os indivíduos por meio da práxis e para ela, o que revela sua articulação entre teoria e prática (Franco, 2008). Essas abordagens não se constituíram e se extinguíram de maneira linear, pois perduram até os dias atuais.

É na perspectiva crítico-emancipatória que compreendemos a Pedagogia como ciência da educação que

[...] enquanto ciência, como qualquer ciência, tem a tarefa de autocentrar-se (dignificar-se), mas enquanto ciência prática tem o seu significado na prática. Na prática – já que tem o papel de orientar a práxis. Esta, por sua vez, enquanto atividade entre os homens, consolida-se pela ação teórica intencional dos homens, uma vez que não se consolida nem a partir da natureza, nem pela inspiração. Mas a ação teórica enquanto ciência prática (da e para a prática).

só consegue ser teoria da e para a práxis se se submete ao primado da prática (Pimenta, 2011, p. 65).

As/os pedagogas/os, por sua vez, são compreendidas/os como profissionais que conciliam teoria e prática por meio de sua ação. Dessa forma, “[...] o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um 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 senão subsistir” (Houssaye, 2004, p.10).

A conceituação da Pedagogia como ciência requer uma nova perspectiva sobre em que consiste o saber científico, de maneira que se supere os limites impostos pela ideia de ciência positivista, visto que essa concepção não se aplica à Pedagogia, uma vez que o objeto desta é a práxis educativa, que deve ser analisada de maneira dialética, teórico-prática (Franco, 2004).

As ciências auxiliares da educação buscam orientar ações desenvolvidas na esfera prática a partir da aplicação de conhecimentos exógenos, enquanto a Pedagogia (ciência da educação) parte da prática, que nutrirá as teorias com finalidade de esclarecê-la e reorientá-la.

Tal especificidade diferencia a Pedagogia das demais ciências auxiliares, visto que essas partem de seu objeto de investigação específico (história, psicologia, sociologia), interpretam o fenômeno educacional a partir de seus subsídios teóricos e retornam ao seu objeto de origem. Já a Pedagogia como Ciência da Educação parte do fenômeno educativo, reflete sobre ele e o interpreta, utilizando subsídios próprios e elementos construídos no diálogo interdisciplinar voltando-se novamente para o fenômeno de modo a incidir concretamente sobre ele (Pinto, 2006).

Nesse contexto, uma vez que o fenômeno educativo é o objeto central para análise e intervenção da/o pedagoga/o, compete a esta/e profissional construir significados e estabelecer relações com o meio circundante, pressupondo a educação como uma prática social que emerge da interação dialética entre os contextos sociais. Os conhecimentos e habilidades necessários para subsidiar esse exercício devem se originar na formação inicial desses profissionais nos cursos de Pedagogia.

2.2 Trajetória histórica e desafios contemporâneos do curso de Pedagogia no Brasil

O surgimento do curso de Pedagogia no Brasil ocorreu em 1939 por meio do Decreto-Lei nº. 1.190, datado de 4 de abril, que estabeleceu a criação da Faculdade Nacional de Filosofia. A instituição era dividida nas seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia,

contando também com uma seção especial voltada para a Didática (Saviani, 2020). A faculdade tinha entre suas finalidades capacitar trabalhadores para o exercício de atividades técnicas características das profissões liberais e preparar aspirantes ao magistério do ensino secundário e normal.

Nesse contexto, como aponta Cruz (2011), o surgimento do curso de Pedagogia é resultado de esforços dos legisladores em estabelecer os fundamentos da formação docente e da administração educacional, principalmente para atuação no ensino secundário. Entretanto, inicialmente, o curso tinha como objetivo formar bacharéis após três anos de estudos, assim como os demais cursos da instituição, os quais obtinham a licenciatura após mais um ano de formação, realizado no curso de Didática. Esse esquema configura o modelo 3+1 que ainda é adotado em alguns cursos até os dias atuais.

Apesar das possibilidades dessas duas formações, as perspectivas de atuação para os egressos do curso não eram precisamente definidas. No que se refere ao bacharel, haveria a possibilidade de atuar nos cargos de técnico de educação, mas não se obtinha clareza do que se configurava esse profissional.

Segundo Pimenta; Pinto e Severo (2002), ao contrário dos demais cursos, o bacharelado em Pedagogia não direcionava seu enfoque aos estudos científicos de sua área, o que o caracterizava como um curso destinado à formação de professores/as para o magistério. Configuração que “[...] explica, em parte, a fragilidade da Pedagogia como campo epistemológico, teórico, científico e profissional no país” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p.6).

No que se refere à atuação dos licenciados, “[...] a formação recebida ao longo do curso visava subsidiar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação” (Cruz, 2011, p. 49). Nesse contexto, foi estabelecido que esses profissionais tivessem o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio, o que, para Saviani (2020), era uma espécie de prêmio de consolação.

Em 1962, mediante o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 251, é estabelecido a duração do curso e seu currículo mínimo, composto por sete disciplinas. A distinção entre bacharéis e licenciados é retirada, o curso passa a formar bacharéis que recebem, também, título de licenciadas/os e podem atuar como: especialista de educação, técnico de educação, administrador de educação, profissional não-docente do setor educacional, além de professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal e das disciplinas de filosofia, história geral e história no Brasil no ginásio/ensino médio (Cruz, 2011).

É em 1969 com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 de 11 de abril de 1969 acompanhado da Resolução CFE nº. 2/69 que são implementadas as habilitações

para formar especialistas. As habilitações eram divididas em: orientação educacional; administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, além do magistério para o ensino normal.

As habilitações desempenharam um papel significativo na identificação da profissão da/o pedagoga/o e na produção de conhecimento acerca dessas especialidades, apesar das críticas em relação à natureza e finalidade delas, e do curso passar a conferir o grau de licenciada/o às/os egressas/os, visto a centralidade nos estudos a serviço da docência (Cruz, 2011).

Segundo Saviani (2020), a premissa que sustentava como motivadora da implementação das habilitações foi romper com o caráter generalista do curso. Contudo, para o autor, as habilitações foram empregadas no intuito de subordinar a educação à lógica do mercado, visto o contexto social e político da época:

Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico (Saviani, 2020, p. 45).

No que tange a essas críticas, Pinto (2006) argumenta que passaram a ser reduzidas às habilitações do curso, tendo como principal motivo o modelo de estruturação do sistema de ensino e do trabalho pedagógico no âmbito escolar, ignorando o contexto em que esses profissionais atuam. O qual, para o autor, influencia significativamente no trabalho pedagógico desenvolvido e que, regularmente, determina sua ação pedagógica. Nesse sentido, defende a ideia de que pedagogas/os sejam consideradas/os e formadas/os especialistas em educação sem a perspectiva da promoção da fragmentação social do trabalho, mas, que tenham uma visão e prática abrangente comprometida com a transformação da sociedade alinhada à uma abordagem democrático-participativa das instituições em que operam.

Além dessas considerações, o autor promove questionamentos sobre por que apenas pedagogas/os não podem ser especialistas, visto que a especialização dos demais profissionais da educação, como professores, é reputada de forma positiva. Argumenta que essa concepção nega à pedagogia escolar como campo epistemológico da educação escolarizada que vai além da docência, e entende que “[...] o mais importante na formação – inicial e continuada – do

pedagogo escolar é sua especialização em uma proposta educacional comprometida com a promoção humana e a transformação radical da sociedade” (Pinto, 2006, p. 105).

No final dos anos 70, grupos de educadores começaram a se articular para discutir a preparação dos profissionais da área educacional. Essa articulação se concretizou por meio da realização da I Conferência Brasileira de Educação, realizada nos dias 1 de março, 1 e 2 de abril de 1980, na cidade de São Paulo.

Nesse contexto, criou-se o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que foi organizado mediante comissões regionais, transformando-se, em 1989, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que, em 1990, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que permanece em funcionamento (Saviani, 2020). Desses encontros, reverberaram debates abrangentes, intensos e sem consenso.

Tais debates ganharam maior intensidade haja vista a superação da resolução vigente, a Resolução CFE nº. 2/69, e as demandas colocadas pela Lei 9.394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dentre as quais tinha a perspectiva de formação em nível de graduação para as/os professoras/es em um período de dez anos, além de introduzir uma nova organização para a formação dos educadores destinados à educação básica.

Nesse contexto, emergem desses movimentos de educadores dois grupos com visões contrastantes sobre como o curso de Pedagogia deveria ser concebido, que promovem debates na década de 90. Um dos grupos, no qual incluía-se a ANFOPE, defendia a docência como fundamento para a formação do educador, ou seja, o curso de Pedagogia teria como finalidade formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na habilitação Magistério em nível de 2º grau (Saviani, 2020), enquanto um outro grupo “[...] defendia a Pedagogia como um campo teórico-científico próprio e o curso para formar pedagogas/os para se inserirem profissionalmente nos espaços sociais da práxis educativa” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 8).

As ideais do primeiro grupo foram predominantes. Mediante a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 1, de 10 de abril de 2006, as DCNP para o curso são definidas com a docência como base e o curso estruturado como uma licenciatura cujo objeto principal é formar professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de abranger a formação para a gestão educacional na Educação Básica (Cruz, 2011) incorporando a atuação em espaços além da escola na qualidade de pedagoga/o, de forma limitada:

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

Embora tenha seu enfoque na docência, o curso tem se mostrado incapaz de abranger adequadamente essa esfera, resultando, segundo Pimenta e Fusari (2014), na incapacidade de formar a/o pedagoga/o e a/o professora/o dos anos iniciais da educação básica para a educação infantil, visto a presença majoritária de componentes que subsidiam a atuação dessa/e profissional em salas de aula do ensino fundamental.

Além desse desafio presente no âmbito do curso de Pedagogia, persiste outra questão desde os primeiros tempos da formação, quando ainda era um bacharelado: a falta da presença efetiva da Pedagogia nos próprios cursos de pedagogia e sua focalização insuficiente nos estudos científicos da educação.

Segundo as observações feitas por Severo e Pimenta (2022), nota-se que no Brasil são raros os cursos que incorporam em sua matriz curricular componentes direcionados ao estudo da especificidade da Pedagogia como campo científico. O que acarreta diversos prejuízos que abrangem uma formação teórica limitada em relação à ciência que dá nome ao curso, compreensão inadequada de sua própria identidade profissional, e representações distorcidas que reverberam historicamente no contexto brasileiro suscitando no confinamento da Pedagogia a um termo que se refere a um curso de formação de professores.

Dentre os demais embates que perpassam o curso, se faz presente a ameaça imposta pela Resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que refere-se às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A resolução, elaborada de maneira verticalizada e com caráter neotecnista, objetiva a transmissão de conhecimentos e a eficácia do ensino desvinculados do que se propõe a pedagogia como ciência, introduz alterações significativas nos currículos dos cursos de pedagogia, e reduz a complexidade da formação docente, colocando em risco a profissão da/o pedagoga/o (Severo; Pimenta, 2022).

Além disso, apresenta uma visão restrita da educação, pois “[...]depreende de uma perspectiva de formação centrada nas competências, fruto de um contexto atual de políticas utilitaristas que destitui o conceito de educação em sua natureza praxista e reacende a defesa da pedagogia das competências como a orientadora dos processos (Mascarenhas, 2023, p. 11)”.

Diante dessas disputas, torna-se necessário tomar como norte o propósito da educação sob os fundamentos da pedagogia, reafirmar seu status enquanto ciência, o que ressalta sua indispensabilidade, relevância e contribuições para guiar as necessidades educacionais, e advogar pelo enfoque do estudo da pedagogia no âmbito dos cursos de pedagogia, assegurando os diversos cenários nos quais a educação se manifesta independentemente de ser dentro ou fora da escola.

3. EDUCAÇÃO E PEDAGOGAS/OS PARA ALÉM DA ESCOLA

Ao pretender definir os campos em que são efetuados os processos educativos, Guzmán, Díez e Ibáñez (2019) sublinham que a educação não se esgota em uma etapa da vida, tampouco se limita a desenvolver-se no contexto escolar, pois acontece desde o nascimento dos sujeitos, até seu decesso, e em qualquer conjuntura onde estão inseridos.

Em citação bastante referenciada nos contextos de estudos acerca da Pedagogia e da atuação de pedagogas/os, Libâneo (2006) diz que

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. [...]. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma delas (Libâneo, 2006, p.7).

Em outras palavras, compreendemos que o âmbito do trabalho de pedagogas/os não se restringe ao desempenho do magistério em instituições escolares, pois onde houver possibilidades educativas, haverá a possibilidade de atuação de pedagogas/os. Isso implica que as/os profissionais possuem ampla variedade de áreas de atuação à disposição para além das possibilidades escolares.

Neste capítulo, dissertaremos sobre a ENE, exporemos alguns dos espaços de atuação de pedagogas/os nessa categoria, e descreveremos como o curso de Pedagogia da UFPB está organizado no intuito de verificarmos de que forma a ENE aparece na proposta curricular do curso.

3.1 Educação não escolar e campos de atuação de pedagogas/os

A educação é um fenômeno dinâmico que se atrela às práticas sociais nas quais o processo de formação dos indivíduos é desenvolvido em diversas esferas.

A ENE surge como uma resposta às demandas colocadas pela sociedade no que se refere às necessidades formativas para além das propiciadas pela instituição escolar, visto a impossibilidade dessa instituição, devido sua finalidade específica, atender todas as dimensões da formação dos sujeitos. Nesse sentido, Severo (2015b, p.81) conceitua a ENE como “[...] uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola”.

Tradicionalmente, tal conceituação tem sido utilizada para se referir a uma das categoriais descritivas do fenômeno educativo: a educação não formal (ENF). Contudo, na

contemporaneidade, as práticas educativas classificadas como não formais cada vez mais tem se aproximado das ditas práticas de educação formal (EF), devido a incorporação de elementos historicamente associados a essa última categoria, por exemplo, a organização metodológica presente e a sistematização dotadas de intencionalidades explícitas.

Além disso, em razão da possibilidade de implementação de práticas de EF em contextos externos à escola, como por exemplo, cursos supletivos ministrados em instituições penitenciárias para certificar as/os participantes como tendo concluído a Educação Básica, e à incorporação de práticas de ENF no ambiente escolar, por meio de atividades de educação social, entre outras, o que tradicionalmente seria considerado EF tem se tornado mais difuso.

Nesse sentido, compreendemos que a ENE surge como alternativa a essas limitações, pois aborda práticas educativas fora do ambiente escolar de maneira contextualizada e flexível, e não se fundamenta nos graus de formalidade ou intencionalidade dessas práticas. Considera, por sua vez, o contexto em que elas ocorrem como elemento central em suas categorizações. Delimita um âmbito, uma situação ou um espaço educativo (Severo, 2019), na qual “[...] as práticas, processos e ações não escolares poderão ser definidas de acordo com as três categorias descritivas do fenômeno educativo, embora, na maioria dos casos, as situações de educação não escolar coincidam com processos não formais e informais” (Severo, 2015b, p. 86).

As relações educativas se fazem presente em vários âmbitos da sociedade e possuem papel fundamental na promoção de cidadania, conforme sublinham Guzmán, Díez e Ibáñez (2019)

A educação é um processo multidirecional por meio do qual conhecimentos, valores, costumes, hábitos e formas de agir são transmitidos e está presente em todas as nossas ações, sentimentos e atitudes. É o processo pelo qual nos relacionamos com os outros, socializamos e adquirimos consciência da nossa cultura e moral (Guzmán; Díez; Ibáñez, 2019, p. 139, tradução nossa)¹.

A ENE relaciona-se com essa perspectiva, é pautada na concepção de Educação ao Longo da Vida (ELV), que

[...] é um conceito profundamente democrático e participativo porque implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos ao longo da vida/em qualquer momento da vida possuindo implicações políticas fortes com a

¹ No original: La Educación es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres, hábitos y formas de actuar y está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Es el proceso por el cual nos vinculamos a los demás, nos socializamos y adquirimos la conciencia de nuestra cultura y moral.

mudança. Fortalece a noção do direito à educação e educação como direito (Ireland, 2019, p. 51).

A ELV fundamenta-se na ideia de educação contínua, transcende a mera aquisição de conhecimentos, pois concentra-se nos aspectos formativos e educacionais (Guzmán; Díez; Ibáñez, 2019). Justifica-se pelas necessidades advindas das novas dinâmicas sociais, que exigem uma constante busca pelo desenvolvimento educacional; e devido à capacidade neuronal humana de prosseguir na assimilação de novos conhecimentos ao longo de toda a existência. Nesse contexto, a educação é um processo que nos acompanha ao longo e ao largo de toda a vida, em todas as idades, fases, e funções dela (Ireland, 2019) mediante as relações educativas.

A ENE propõe que essas relações sejam desenvolvidas de maneira mais direcionada e sistemática, com a finalidade de promover o autodesenvolvimento dos sujeitos por intermédio de suas vivências e relações com o meio em que estão inseridos. Franco (2008) compreende essas relações como influências educacionais com potencial educativo:

Costumo dizer que todas as práticas sociais exercidas, quer pelos diversos meios de comunicação, quer por diversas instituições culturais, políticas, sociais ou por diferentes agrupamentos, organizações, associações culturais, recreativas e demais meios tecnológicos, possuem potencial educativo. No entanto, se não forem pedagogizadas, permanecem na esfera de serem influências educacionais, muitas vezes poderosas influências, deixando de estrarem contribuindo para uma formação ética e emancipatória dos sujeitos (Franco, 2008, p. 80).

Além disso, a autora demarca a diferença entre práticas educativas e práticas pedagógicas, as quais se constituem como momentos de um mesmo processo no qual as práticas educativas referem-se ao estágio inicial: ações desenvolvidas para a efetuação de processos educacionais. Enquanto práticas pedagógicas se reportam à conversão das práticas educativas, efetuada mediante a reflexão fundamentada na Pedagogia.

É nessa perspectiva que a ENE pode ser implementada nas diferentes esferas educacionais. A partir da compreensão acerca dos contextos, especificidades, objetivos e intencionalidades em que as práticas educativas estão sendo realizadas, as/os profissionais da Pedagogia podem estabelecer “[...] em sua práxis e em diálogo com as circunstâncias contextuais, os sentidos que reconfigurarão aquelas intencionalidades através da constituição de objetivos que estruturam a ação formativa” (Severo, 2015a, p. 98), tendo como finalidade a autoformação junto a conscientização dos sujeitos.

Portanto, o escopo de atuação de pedagogas/os é tão abrangente quanto as diversas práticas educativas presentes na sociedade, visto que, em qualquer contexto em que ocorra uma atividade educativa com caráter de intencionalidade, aí também estará presente a oportunidade de transformação dessa atividade em prática pedagógica (Libâneo, 2011), o que revela a possibilidade de atuação das/os profissionais da Pedagogia na mediação de situações de aprendizagens para a além da escola.

As diretrizes do curso de Pedagogia (2006) apresentam, ainda que de maneira singela, essa possibilidade de atuação. O documento prevê que a/o egressa/o do curso de Pedagogia deve estar apta/o a “IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 2).

Diante disso, delinearemos a seguir alguns dos campos de atuação nos quais essas/es profissionais podem se inserir na ENE, cientes da inviabilidade de abordar nesse texto todas as áreas de atuação, dada a vasta diversidade de oportunidades existentes, e a fragilidade em se encontrar literatura consolidada sobre esses campos. O propósito desse texto é apresentar de maneira concisa apenas alguns deles, referenciando-se em Severo e Zucchetti (2021), dentre outros/as autores e autoras que se debruçaram sobre o tema.

3.1.2 Pedagogia Organizacional

No Brasil, é comum utilizar o termo Pedagogia Empresarial para referir-se aos trabalhos realizados na esfera organizacional. Contudo, por entender que a área empresarial é uma das que compõem a Pedagogia Organizacional, a qual não se esgota na empresa, utilizaremos desse último termo, em consonância com o que indicam Severo e Zucchetti (2021).

A Pedagogia no contexto organizacional diz respeito a uma área situada em organizações ligadas ao setor produtivo. Nessa conjuntura, o papel das/os pedagogas/os seria atuar na conscientização e aprimoramento dos/as trabalhadores/as, bem como para a humanização do ambiente de trabalho.

Devido a especificidade desse âmbito, a Pedagogia Organizacional se encontra em uma posição entre a “pedagogia capitalista” e a possibilidade da pedagogia crítica, que Pereira (2012) define como pedagogia “da” e “na” empresa.

A Pedagogia da empresa se alinha à perspectiva de educação no contexto capitalista, visa a mera transmissão de conhecimentos com a finalidade de treinar os/as trabalhadores/as tendo como perspectiva a eficácia produtiva. Por outro lado, a Pedagogia na empresa é uma

prática que se concentra na investigação do trabalho pedagógico e busca promover a educabilidade dos trabalhadores em uma perspectiva integral. Não se limita a ações de treinamento, haja vista que tem como perspectiva a promoção do desenvolvimento dos sujeitos no ambiente de trabalho. Dessa forma,

A pedagogia como ciência da prática educativa deve estar no espaço da empresa com a finalidade de refletir sobre as práticas de qualificação do trabalhador que ali se faz presente, criticando, explicando e compreendendo como se dá tal processo e propondo novas alternativas de qualificação (Pereira, 2012, p. 968).

Para isso, as possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto organizacional podem ocorrer por intermédio de

[...] processos formativos, práticas de planejamento, elaboração, execução e avaliação de situações de aprendizagem dentro da empresa e outros cenários organizacionais, visando promover uma formação humana e social que instigue os(as) trabalhadores(as) a adquirirem novos conhecimentos, competências e habilidades (Silva, 2021, p.20).

É evidente que o trabalho da/o pedagoga/o nesse contexto deve incorporar os princípios das práticas educativas frequentemente utilizadas no ambiente empresarial. No entanto, cabe a essa/e profissional, considerando a Pedagogia como ciência da educação, desenvolver uma abordagem pedagógica adaptada às necessidades da empresa, ao mesmo tempo em que implementa práticas pedagógicas orientadas pela criticidade tendo como perspectiva a emancipação.

3.1.3 Pedagogia Jurídica

A presença das/os pedagogas/os no cenário jurídico brasileiro ganhou maior destaque em meados dos anos de 2000, com a realização dos primeiros concursos para a contratação de pedagogas/os efetivas/os pelos Tribunais Estaduais. Nesse contexto, essas/es profissionais passaram a atuar nas equipes técnicas ligadas à Justiça da Infância e Juventude (Silva; Silva, 2021).

Embora a inserção de pedagogas/os nesse contexto tenha sido inicialmente voltada para o trabalho com crianças e adolescentes, Severo e Melo (2021) apontam que o campo de atuação de pedagogas/os se expandiu, e, atualmente, abrange outras Varas, como a de Execução

de Penas Alternativas, Escolas Judiciais ou da Magistratura, Varas de Família, Varas de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, entre outros, como também a atuação em Ministérios Públicos e órgãos do Sistema de Justiça, como tribunais com atuação federal e Defensorias Públicas.

A atuação dessas/es profissionais no campo do judiciário divide-se entre duas categorias: processual e extraprocessual. A processual se refere à ação vinculada a um processo judicializado e possui duas finalidades: a jurídica e a pedagógica. No que tange à finalidade jurídica, a equipe multiprofissional realiza estudos e intervenções visando a emissão de parecer (escrito ou em audiência) dotado de elementos técnicos característicos de sua área de conhecimento para contribuir com a decisão judicial (Galo e Melo, 2021).

Com relação à finalidade pedagógica, a ação dessas/es profissionais objetiva “Contribuir para a formação humana e o exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos na ação processual, assim como para a transformação das suas realidades” (Galo e Melo, 2021, p.113).

Quanto a atuação extraprocessual, compreende-se que ela

[...] engloba todas as demais atividades que não se vinculam diretamente a um processo judicializado, como fiscalização de entidades de acolhimento institucional, atendimentos espontâneos à comunidade em geral, reuniões com os órgãos ou entidades que compõem o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes ou ainda órgãos de proteção às mulheres, idosos, população LGBTQI+, entre outros (Severo; Melo, p. 869).

Dessa forma, compreende-se que os saberes necessários à prática de pedagogas/os no contexto das comarcas brasileiras abarcam os pedagógicos, construídos mediante sua formação inicial, fundamentam-se na ciência da educação, e saberes, conceitos e técnicas específicos pertencentes ao campo jurídico, que, conforme delineiam Silva e Silva (2019), precisam ser estudados e incorporados na formação inicial e continuada dessas/es profissionais.

3.1.4 Pedagogia em Saúde

As práticas de educação em saúde são preconizadas pelas diretrizes do Ministério da Saúde

[...] torna-se necessário o desenvolvimento de ações de educação em saúde, numa perspectiva dialógica, emancipadora, participativa, criativa e que contribua para a autonomia do usuário, no que diz respeito à sua condição de sujeito de direitos e autor de sua trajetória de saúde e doença; e autonomia dos profissionais diante da possibilidade de reinventar modos de cuidado mais humanizados, compartilhados e integrais (Brasil, 2007, p. 4).

Para além dos momentos educativos que podem ser desenvolvidos pelos profissionais da saúde, a atuação de pedagogas/os nesses espaços é essencial, haja vista que são esses profissionais detentores de saberes intrinsecamente ligados ao campo pedagógico, os quais constituem a base de sua formação.

As práticas pedagógicas em saúde podem ser desenvolvidas de diversas maneiras e em diversas instâncias. Uma delas é mediante a socialização de saberes com a finalidade de promoção e prevenção da saúde, e atuação na formação de profissionais que trabalham nesse contexto, as quais podem ser implementadas em diversas esferas, sejam hospitalares ou não, e para com diversos públicos, conforme sublinha Severo (2015b)

[...] as práticas especializadas desenvolvidas pelos pedagogos correspondem à ação intencional e pedagogicamente fundamentada de planejamento, execução e avaliação de iniciativas não formais promovidas por organismos públicos ou privados com objetivo de despertar e fortalecer a atitude das pessoas e comunidades para questões relativas à saúde, promovendo o bem-estar biopsicossocial e pela socialização de saberes, valores e atitudes que potencializem o senso de (auto)cuidado individual e coletivo (Severo, 2015b, p. 123).

Sob outro enfoque, essa Pedagogia também pode ser desenhada em instituições de Saúde, como centros de reabilitação, instituições hospitalares, etc. Um dos cenários de atuação nesse contexto são as classes hospitalares, que são amparadas legalmente pelas diretrizes educacionais do Brasil.

É comum encontrar referências a essa área como Pedagogia hospitalar, devido às classes hospitalares possuírem, dentre seus objetivos, a implementação de práticas alinhadas ao sistema escolar no intuito de criar vínculo entre o desenvolvimento escolar e a situação da hospitalização. Nesse contexto, as/os pedagogas/os atuariam como professoras/es do sistema escolar.

Contudo, essa não é a única possibilidade de atuação, visto que, como profissional não escolar nesse ambiente, as/os pedagogas/os podem fazer o uso de abordagens alternativas pautadas na ludicidade com a finalidade de proporcionar atendimento humanizado e momentos formativos que se adequem às particularidades do público alvo em ambientes como brinquedotecas, dentre outros (Severo e Zucchetti, 2021).

3.1.5 Pedagogia Universitária

As transformações socioeconômicas e tecnológicas promoveram alterações no que tange ao papel da universidade, do ensino, e dos/as professores no contexto universitário (Masseto e Gaeta, 2019). Os referidos autores apontam que nesse cenário o propósito da Pedagogia Universitária foi discutido, e coloca-se em pauta a necessidade de iniciativas pedagógicas no intuito de propor métodos e técnicas próprias para o ensino superior que promovam a formação de professores universitários para atuar frente aos novos desafios emergentes.

Ao analisar as atribuições direcionadas a pedagogas/os em um concurso público destinado a seleção desses profissionais para atuar no contexto universitário, nos deparamos com incumbências como: estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, elaborar e desenvolver projetos educacionais, participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino, executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional, implementar programas de tecnologia educacional, elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas, dentre outros.²

Percebe-se que os fazeres desses profissionais no contexto acadêmico desdobram-se para além da assessoria à formação dos/as professores/as universitários/os. Conforme apontam Masseto e Gaeta (2019), a atualidade tem apresentado cenários de verdadeira revolução e aberto novos horizontes para o ensino superior. E, nesse contexto, também para a Pedagogia Universitária, expandindo as atividades que as/os pedagogas/os desempenham nesse campo de atuação, que abarcam a integração de saberes acadêmicos junto a conhecimentos cotidianos; a inovação pedagógica na perspectiva de melhorias no ensino e avaliações institucionais, conforme já sublinhava Leite (2003), e incorporam também demandas como a criação de programas de apoio acadêmico, programas de promoção de saúde mental, programas de apoio pedagógico, pesquisas relacionadas ao ensino superior, ao desempenho de estudantes, etc.

Apesar de termos esses conhecimentos estabelecidos sobre esse campo, reconhecemos que a compreensão das atribuições das/os pedagogas/os universitárias ainda é ambígua e pode incluir aspectos não abordados neste texto. Isso ressalta a importância de produção de pesquisas e estudos adicionais na área.

3.1.6 Pedagogia Sociocomunitária

² Atribuições direcionadas a pedagogas/os no concurso público Nº 122/2018 para seleção de servidores da Universidade Federal da Paraíba, realizado em 2018. Disponível em: < <https://progep.ufpb.br/progep/contents/concursos/tecnicos/edital-no-122-2018/requisitos-e-atribuicoes-dos-cargos-anexo-i.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2023.

A Pedagogia Social, entendida aqui como Pedagogia Sociocomunitária, por abranger além dos anseios dos indivíduos e de grupos em situação de vulnerabilidade social, a participação na e das comunidades e coletivos no processo educacional, é definida por Guzmán; Díez e Ibáñez (2019) como a reflexão científica que se dedica à investigação, conceitualização, reflexão e análise da educação social, identificada pelos autores como um fenômeno, atividade prática, âmbito de intervenção.

No Brasil, as práticas desenvolvidas por pedagoga/os nesse campo englobam diversas possibilidades como

[...] a assessoria, gestão e execução de projetos educativos em grupos associativos, organizações não governamentais, instituições de intervenção educativa com pessoas e comunidades em situação de risco e vulnerabilidade, em cenários de ação cultural para e no tempo livre (centros infantojuvenis, desportivos, de convivência, brinquedotecas, centros de idosos, entre outros), em movimentos sociais, em instituições filantrópicas, em setores de responsabilidade social de organizações do setor produtivo, instituições que executam medidas socioeducativas e protetivas, em organismos do setor público ligados a políticas de Educação para o trânsito e para habitação e mobilidade urbana, por exemplo, e em tantos outros coletivos em que as pessoas sejam ou estejam sendo organizadas para o desenvolvimento de ações que impactem no desenvolvimento social e na ampliação de práticas cidadã (Severo, Zucchetti, 2021, p. 341).

Os movimentos sociais desempenharam papel de significativa relevância no que se refere ao desenvolvimento da Pedagogia Sociocomunitária no país. Isso se deve ao fato de que a abordagem da educação popular colaborou, em conjunto com os movimentos sociais, para a difusão e internalização dos princípios fundamentais subjacentes a essa Pedagogia, os quais incluem a promoção da mudança social, a superação das disparidades sociais e a promoção da conscientização entre os indivíduos (Severo, 2015b; Adams e Santos, 2019).

Nessa perspectiva, as práticas de pedagogas/os em Pedagogia Sociocomunitária devem ter como finalidade o caráter de promoção da educabilidade dos indivíduos, de modo que os leve a questionar e refletir sobre o contexto em que se encontram na perspectiva de seu desenvolvimento independente, com pretensão à superação das dificuldades presentes e conquista da autonomia social.

3.1.7 Pedagogia na Educomunicação

A Educomunicação se insere nas inter-relações entre Educação e Comunicação. Tem como objetivo primordial a promoção de ações que propiciem uma formação crítica abrangente,

englobando não apenas a produção e recepção, mas também a gestão de processos comunicacionais (Schöninger; Sartori e Cardoso, 2016).

Apesar de compartilharem os mesmos fundamentos teóricos na definição da Educomunicação, em pesquisa realizada acerca das produções que dialogam com esse tema, Schöninger; Sartori e Cardoso (2016) apontam que cada uma aborda o tema com um viés particular. Os estudos se direcionam a diversas temáticas, incluindo a implementação de políticas públicas para o uso de tecnologias educacionais, a promoção da inclusão midiática, a formação de indivíduos consumidores críticos da mídia, e o papel das novas mídias no processo educativo, principalmente nos escolares.

Contudo, compreendemos que os espaços educativos em que podem ser implementados as práticas voltadas para essa área transcendem a escola, visto que a Pedagogia na Educomunicação, desenhada por Reginaldo e Sartori (2020) como macrocampo, perpassa as escolas, por ser ela um macrocampo que “[...] dá conta desses estudos e engloba conhecimentos da pedagogia da comunicação para as PPE e, além disso, pode orientar o trabalho de outros profissionais e educadores que trabalham nas áreas formais e não formais de ensino”, onde PPE refere-se a Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

As investigações relacionadas à Pedagogia na Educomunicação ainda não têm recebido uma quantidade significativa de atenção, no entanto, é crucial realizar estudos nessa área na qual pedagogas/os podem ser inseridas/os, conforme já afirmava Franco em 2008 quando sublinhou que as/os pedagogas/os poderão

[...] investigar e criar meios de dialogar e produzir novas mediações com o mercado editorial, com os meios de comunicação, com as novas organizações não-governamentais, com as instituições sociais já existentes, visando criar novos espaços educativos na sociedade, por meio da prática científica pedagógica (Franco, 2008, p. 112).

E conforme sublinham Severo e Zucchetti (2021) ao afirmarem que esse campo se configura como terreno fértil para atuação de pedagogas/os por necessitar de

[...] profissionais com expertise para análise, design e gestão de tecnologias, produtos e processos midiáticos com finalidades educativas, desde programas de rádio e televisão, conteúdos para internet a serviços de consultoria a editoras na elaboração de guias, livros e outros materiais instrucionais (Severo e Zucchetti 2021, p. 344).

Haja vista as variadas oportunidades de atuação para os pedagogos em ENE, conforme colocado de maneira suscita neste capítulo, é relevante examinar como os programas de

formação em Pedagogia estão estruturados para promover o entendimento acerca dessa categoria.

3.2 O curso de Pedagogia da UFPB

O curso de graduação em Pedagogia do campus I da UFPB foi instituído por intermédio da Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49 e autorizado pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55. Em 1976, integrava o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), do qual foi desvinculado em 1979, quando passou a compor o Centro de Educação (CE) (UFPB, 2006).

A Resolução CNE/CP Nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (DCN), determina a atualização dos PPCs dos cursos de formação de professores até dois anos após a sua homologação (2017). O PPC em vigência do curso de Pedagogia da UFPB, aprovado mediante a resolução CONSEPE/UFPB Nº 64/2006, ainda não passou pelas atualizações requeridas pela resolução.

Nesse sentido, convém salientar que a breve análise que se sucederá neste texto refere-se ao PPC atual, datado de 2006, o qual observa-se que foi construído respeitando a autonomia da instituição no que se refere à elaboração de sua estrutura curricular e dos requisitos para a conclusão dos estudos.

Também se faz necessário ressaltar que o PPC em curso tem sido pauta de discussões na perspectiva de desenvolver um processo de reformulação, no qual se fazem presentes debates a partir de grupos de trabalhos para tratar de temas que se relacionam com o curso, inclusive, a ENE.

A configuração curricular do curso é subdividida em conteúdos básicos profissionais, e conteúdos complementares, que englobam complementares obrigatórios, optativos e flexíveis. Organizado em períodos letivos, o curso é ofertado no turno matutino e vespertino, com duração de no mínimo 8 (oito) e no máximo 12 (doze) períodos, e noturno, com no mínimo 09 (nove) e máxima de 14 (quatorze) períodos. É regulado em regime de créditos, no qual a mínima são 12 (doze), e a máxima 28 (vinte e oito) créditos por período letivo (UFPB, 2006), e divide-se em duas áreas de aprofundamento: magistério em educação de Jovens e Adultos e magistério em Educação Especial.

Em consonância com o que apontam as DCNs (2015), o PPC objetiva a formação inicial das/os pedagogas/os para a docência, gestão educacional, e pesquisas em ambientes escolares e não escolares. No que tange às competências atitudes e habilidades voltadas à/ao egressa/o

do curso, prevê que estas/es profissionais devem estar aptas/os à “[...]” 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” (UFPB, 2006, p. 14) e “[...] participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares” (UFPB, 2006, p. 15).

Ao observar a matriz curricular do curso, percebe-se a ausência de componentes que ofertam especificamente o estudo acerca da ENE, conforme podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Componentes curriculares do Curso de Pedagogia do campus I da UFPB

CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS		
Disciplinas	Carga Horária	Créditos
Filosofia da Educação I	60	4
Filosofia da Educação II	60	4
História da Educação I	60	4
História da Educação II	60	4
Sociologia da Educação I	60	4
Sociologia da Educação II	60	4
Psicologia da Educação I	60	4
Psicologia da Educação II	60	4
Política Educacional da Educação Básica	60	4
Didática	60	4
Língua e Literatura	60	4
Ensino de Arte	60	4
Ensino de Português	60	4
Ensino de Matemática	60	4
Ensino de Ciências	60	4
Ensino de História	60	4
Ensino de Geografia	60	4
Educação de Jovens e Adultos	60	4
Educação Especial	60	4
Fundamentos Epistemológicos da Educação	60	4
Organização e Prática da Educação Infantil	60	4
Organização e Prática do Ensino Fundamental	60	4

Linguagem e Interação	60	4
Estágio supervisionado I - Gestão Educacional	60	4
Estágio supervisionado II - Magistério da Educação Infantil	60	4
Estágio supervisionado III - Magistério do Ensino Fundamental	60	4
Estágio supervisionado IV - Magistério do Ensino Fundamental	60	4
Estágio supervisionado V - Área de Aprofundamento	60	4
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES		
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS		
Seminário Temático em Educação I	30	2
Seminário Temático em Educação II	30	2
Seminário Temático em Educação III	30	2
Seminário Temático em Educação IV	30	2
Seminário Temático em Educação V	30	2
Seminário Temático em Educação VI	30	2
Seminário Temático em Educação VII	30	2
Seminário Temático em Educação VIII	30	2
Metodologia do Trabalho Científico	60	4
Pesquisa Educacional	60	4
Economia da Educação	60	4
Educação e Diversidade Cultural	60	4
Educação e Trabalho	60	4
Currículo e Trabalho Pedagógico	60	4
Gestão Educacional	60	4
Planejamento Educacional	60	4
Avaliação da Aprendizagem	60	4
Educação e Tecnologias	60	4
Corpo, Ambiente e Educação	60	4
Trabalho de Conclusão do Curso	60	4
ÁREA DE APROFUNDAMENTO MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos	60	4
Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos	60	4
Educação e Movimentos Sociais	60	4
ÁREA DE APROFUNDAMENTO MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL		

Teoria do Desenvolvimento I	60	4
Teoria do Desenvolvimento II	60	4
Avaliação de Procedimentos de Intervenção	60	4
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS – MÍNIMO DE 08 CRÉDITOS		
Cultura e Educação de Jovens e Adultos	60	4
Cultura, Gênero e Religiosidade	60	4
Distúrbios de Aprendizagem	60	4
Educação Popular	60	4
Educação Ambiental	60	4
Educação Pré-Escolar	60	4
Educação Sexual	60	4
Educação e Direito	60	4
Estatística aplicada à educação	60	4
Ética Profissional	60	4
Fundamentos Biológicos da Educação	60	4
Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas	60	4
Legislação de Ensino	60	4
Língua Portuguesa	60	4
Métodos e Técnicas em Educação Especial	60	4
Organização do Trabalho Pedagógico	60	4
Políticas Sociais e Educação Especial	60	4
Recursos Audiovisuais em Educação	60	4
Técnicas Audiovisuais em Educação	60	4
Teorias e Práticas da Educação Popular	60	4

Fonte: Elaborado com base em UFPB (2006).

Nesse sentido, haja vista a ausência de disciplinas que tenham em seu escopo o estudo acerca da ENE e das possibilidades de atuação de pedagogas/os nessa categoria, convém investigar se, e de que forma as/os alunas/os do curso tiveram acesso à temática da ENE, que concepções essas/es estudantes possuem, e quais demandas formativas exprimem. Considerando que, conforme apontado anteriormente, o processo de reformulação está em curso e entendemos que as demandas colocadas pelas/os estudantes são significativas e podem ser inseridas nas pautas das discussões desenvolvidas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo traçaremos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho.

No primeiro momento, descreveremos o processo metodológico, por conseguinte, apresentaremos o campo e sujeitos da pesquisa, posteriormente exporemos o instrumento e o procedimento de coleta de dados seguindo o método de análise adotado para o tratamento dos dados em questão.

4.1 Processo metodológico

A abordagem que estrutura esta pesquisa é de caráter qualitativo, pela possibilidade desse tipo de abordagem envolver “[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58). Abrangerá, também, dados quantitativos, visto a oportunidade de complementar os dados qualitativos, favorecendo o alcance dos objetivos da pesquisa (Minayo; Sanches, 1993).

O desenho investigativo abarcou, no primeiro momento, estudo bibliográfico, antecedido de mapeamento teórico a fim de elencar referências voltadas para a temática em curso, e estudo de campo efetuado mediante a coleta de dados por meio de formulário direcionado aos sujeitos da pesquisa que serão descritos a seguir.

4.2 Campo e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunas/os do curso de Pedagogia do campus I da UFPB. A proposta inicial consistia em considerar exclusivamente enquanto participantes da pesquisa alunas/os do primeiro período do curso (consideradas/os ingressantes), e do 8º período do curso (consideradas/os concluintes). Contudo, devido à amostra ter se revelado mais diversificada no que tange aos períodos acadêmicos em que as/os participantes estavam matriculadas/os, uma nova proposta foi adotada.

Nesse sentido, a fim de propiciar uma análise mais abrangente das concepções e experiências acadêmicas das/os estudantes, optou-se por considerar enquanto campo empírico discentes de diferentes períodos do curso, desde ingressantes a alunas/os prestes a concluir a graduação que se dispusessem a responder o instrumento de coleta de dados.

4.3 Instrumento e procedimentos para coleta de dados

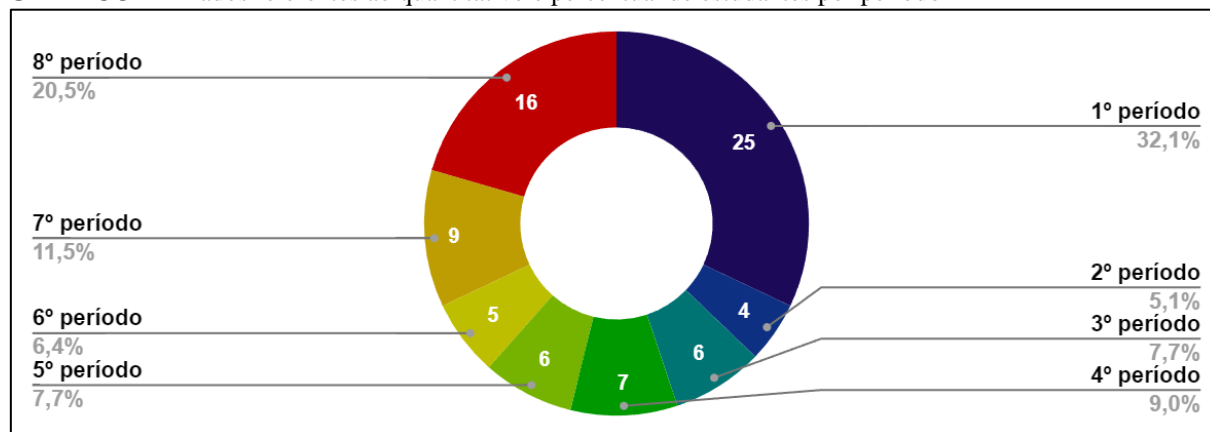
Para este processo, o procedimento adotado foi o de levantamento, uma vez que o instrumento utilizado para a coleta dos dados consistiu em um questionário online semiestruturado (Apêndice I) elaborado por meio da plataforma *google forms*. O qual apresentava questões referente ao gênero; idade; dados acadêmicos e profissionais (período em que se encontra, se possui formação profissional anterior, se exerce atividade remunerada); referente à Pedagogia e ao curso (concepção de Pedagogia, motivação para ingresso no curso); e referentes à ENE (compreensão, presença da temática no curso; se sentem-se aptos a atuar em ENE).

A divulgação do questionário foi realizada nos espaços físicos da instituição onde se encontravam os sujeitos da pesquisa, por meio de visitas em salas de aula, e mediante canais de comunicação como e-mail, aplicativos de mensagens e similares.

Como resultado, constituiu-se um grupo de 80 respondentes, dentre os quais 2 são discentes do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo. Devido às finalidades desta pesquisa, optamos por considerar apenas as contribuições das/os discentes do curso de Pedagogia alvo deste trabalho, resguardando as contribuições das/os demais discentes para trabalhos futuros.

Nesse sentido, obtivemos como sujeitos da pesquisa um conjunto de 78 estudantes, dos quais 25 ou 32,1% são alunas/os do primeiro período; 4 ou 5,1% do segundo; 6 ou 7,7% do terceiro; 7 ou 9%, do quarto; 6 ou 7,7% do quinto; 5 ou 6,4% do sexto; 9 ou 11,5% do sétimo; e 16 ou 20,5% do oitavo período, conforme gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – Dados referentes ao quantitativo e percentual de estudantes por período



Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

4.4 Método de análise

Quanto à análise dos dados coletados, serão processados por meio da técnica de Análise Categorical de Conteúdo, cujo método é constituído por três momentos iniciais: a pré-análise, na qual as ideias introdutórias são operacionalizadas e sistematizadas; a exploração do material, onde são realizadas as codificações, decomposições ou enumeração dos dados coletados; e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos, quando são realizadas operações estatísticas e sínteses e seleção dos resultados alcançados. (Bardin, 2016).

Adotaremos como técnica a análise categorial, composta pelo processo de categorização, o qual

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 147).

O emprego de tal procedimento, compreendido como sistema de categorias, tem como finalidade a produção de uma representação simplificada dos dados brutos por meio da sua condensação.

5 ANÁLISE EMPÍRICA: O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados coletados a partir das categorias criadas de acordo com o proposto por Bardin (2016). As categorias elencadas para a análise se dividem em cinco: Perfil das/os estudantes; Concepções de Pedagogia, curso de Pedagogia e ENE; Relação com a ENE durante o curso; Aptidão para atuar em ENE; e Projeções de carreira.

A fim de proteger a identidade das/os estudantes que compuseram o corpo empírico da pesquisa, utilizaremos a letra “E” para identifica-los, atribuindo números de 1 a 78 (E1, E2, E70...).

5.1 Perfil das/os estudantes

Nesta categoria, adentraremos no contexto singular das/os participantes da pesquisa. Com a finalidade de compreender a configuração do perfil desse grupo diversificado, antes de prosseguir com a análise referente às demais categorias, se faz necessário identificar os recortes que atravessam e constituem as/os respondentes, visto que são esses recortes que impactam na forma em que se inserem e são vistas/os no mundo, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional.

5.1.1 *No tocante ao gênero, faixa etária e motivações para ingresso no curso*

O corpo discente dos cursos de Pedagogia possui como particularidade ser composto majoritariamente por mulheres, característica que tem sido objeto de investigação e discussão por parte de alguns estudiosos. Entre os fatores que podem explicar essa tendência, destacam-se a compreensão equivocada do trabalho da/o Pedagoga/o e a socialização de gênero (Barreto, 2014).

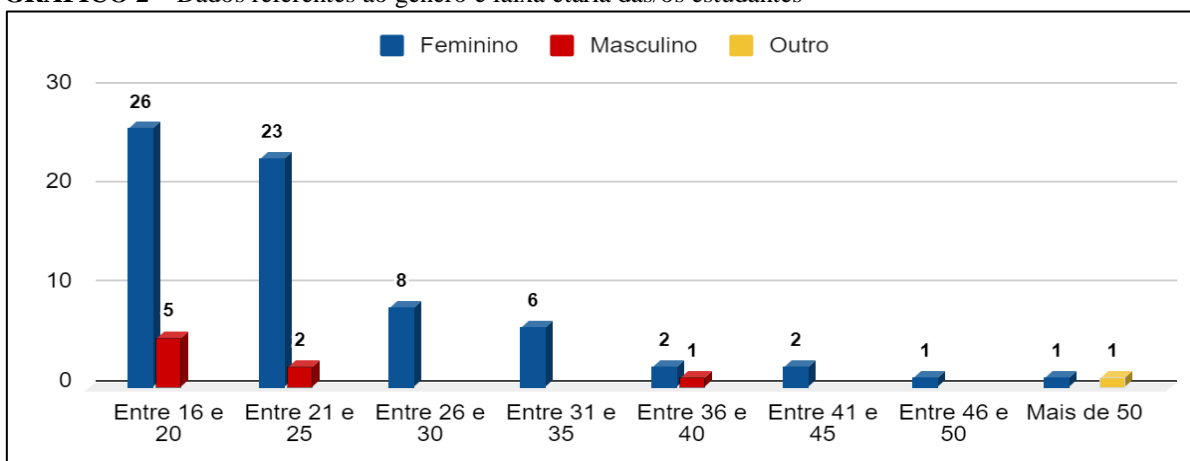
Desde a infância, pessoas do sexo feminino são socializadas de maneira diferente às do masculino. Na socialização de meninas, o estímulo ao desenvolvimento de habilidades voltadas para o cuidado, afeto, dedicação, empatia e ao maternar se fazem presente de maneira mais incisiva.

Ainda na contemporaneidade, é comum encontrar discursos que postulem o exercício do trabalho da/o pedagoga/o como serviço vocacional, no qual o ambiente de trabalho é visto como extensão do lar em que a função da/o profissional da Pedagogia restringe-se ao cuidar, destituído da exigência de saberes, conhecimentos específicos e rigorosidade científica para seu

exercício.

Por esses motivos, é comum encontrar em grupos de estudantes do curso Pedagogia a predominância de pessoas do gênero feminino. Esse achado se manifestou entre as/os participantes desta pesquisa, conforme indica o gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 – Dados referentes ao gênero e faixa etária das/os estudantes

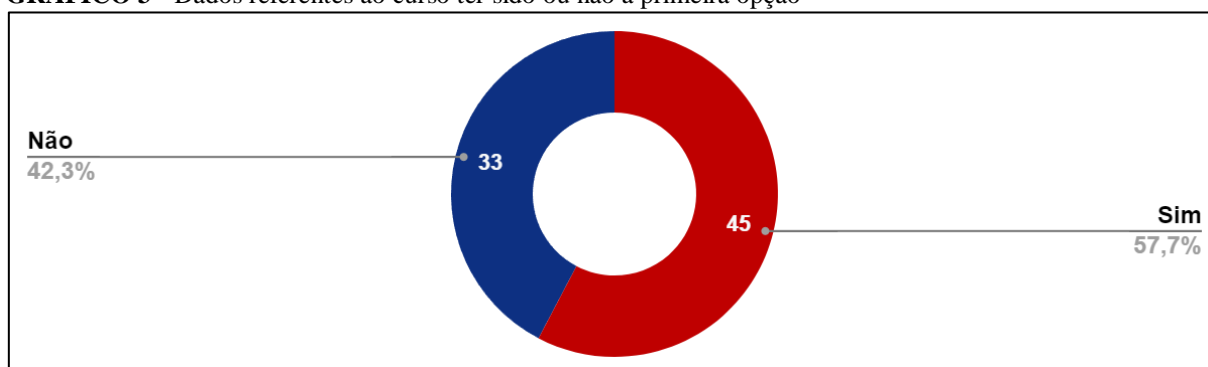


Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

A maioria das estudantes, composta pelo número de 69 ou 88,5% são mulheres, 8 ou 10,3% dos estudantes são homens, enquanto 1 ou 1,2% se identifica com outro gênero, o qual não foi especificado pela pessoa respondente.

No que se refere à faixa etária, percebe-se que as/os estudantes, em sua maioria, possuem entre 16 a 25 anos. Compõem este grupo 49 mulheres e 7 homens. As/os demais estudantes se dividem entre as demais faixas etárias, conforme disposto no gráfico 2. Esse dado expõe a presença de um público predominantemente jovem no curso.

Diante do exposto, é considerável investigar quais motivações implicam no ingresso no curso. Para isso, analisemos inicialmente os dados referentes ao curso ter sido ou não a primeira opção de escolha para ingresso na universidade, dispostos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 - Dados referentes ao curso ter sido ou não a primeira opção

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Contrariamente ao que é disseminado quando se fala sobre o ingresso no curso de Pedagogia, a amostra desta pesquisa aponta que a maioria das/os discentes, composta por 45 ou 57,7 pessoas, tinham esse curso como primeira opção, ao passo que para 33 ou 42,3% das/os respondentes, o curso foi a segunda opção.

Dentre aquelas/es que o tiveram como primeira opção, os depoimentos trazem à tona que além das/os discentes que optaram por ingressar a fim de realizar transição de carreira, a grande maioria adentrou no curso por considerá-lo direcionado à formação de professoras/es. Em especial, de professoras/es de crianças. Apresentamos algumas das declarações a seguir:

E48 - De início eu não sabia a complexidade de profissões que poderíamos ingressar, o que mais me interessou e me empolgou no momento, foi em pensar no olhar da criança ao aprender algo novo.

E56 - Sempre gostei de crianças e de ensinar então juntei os dois e escolhi o curso.

E77 - Tenho interesse em trabalhar com crianças.

Essas concepções evidenciam a compreensão da docência como possibilidade de atuação de pedagogas/os, e o curso como finalidade de formação dessas/es profissionais. É evidente que a demanda da formação de docentes pedagogas é existente e deve ser atendida. Contudo, outros depoimentos também indicam a necessidade de formação que abarque as amplas possibilidades de atuação desta/e profissional, o que podemos observar quando analisamos as seguintes motivações:

E37 - Por ser uma área ampla e versátil em relação aos setores e cargos que possibilitam exercer a profissão.

E56 - Me interesse pela área e pela gama de oportunidades que ela oferece, no sentido da variedade nos âmbitos de trabalho.

Ao analisarmos as motivações daquelas/es estudantes que não escolheram o curso como primeira opção, se faz presente uma característica interessante: a falta de identificação antecedente junto a esperança de se identificar no decorrer da graduação:

E40 – Eu não sei, só entrei. E espero me encontrar.

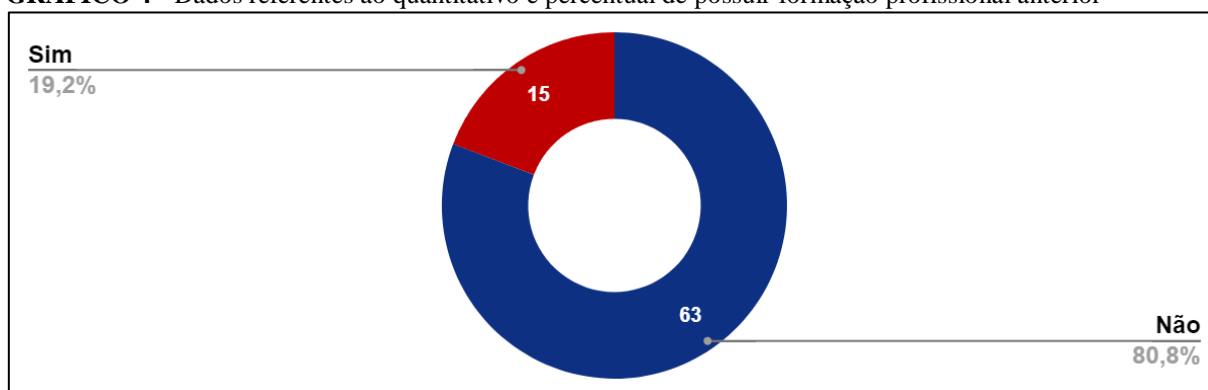
E78 – A pedagogia foi minha segunda opção, passei e ingressei esperando me identificar com o curso.

Haja vista a concepção presente no senso comum, corroborada pelas DCNP (2006) anteriormente supracitadas que restringem o curso de Pedagogia a um curso de formação de professoras/es, e da presença dessa compreensão em estudantes dele, conforme apontado, podemos inferir que a não identificação declarada pelas/os estudantes E40 e E78 pode estar vinculada à falta de identificação com a docência.

Dessa forma, a indispensabilidade de fornecer a essas/es estudantes o conhecimento acerca das demais possibilidades de atuação da/o pedagoga/o evidencia-se, visto a possibilidade de identificação com o fazer pedagógico em ENE, e em razão do processo de construção da identidade profissional se intensificar na formação inicial contemplando saberes profissionais, de organização, práticos e teóricos (Carvalho, 2020).

5.1.2 Quanto à formação anterior e exercício de atividade remunerada

No que se refere ao aspecto da formação, a minoria, composta por 15 ou 19,2%, possui formação anterior. As/os demais 63 ou 80,8% se encontram em seu primeiro curso formativo, como apresenta o gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 - Dados referentes ao quantitativo e percentual de possuir formação profissional anterior

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

As formações anteriores dessas/es discentes abarcam áreas diferentes à da educação, como as engenharias; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes; e, em sua maioria, a saúde, conforme exposto na tabela a seguir

TABELA 1 – Formações anteriores das/s estudantes

Estudante	Formação	Quantitativo de estudantes
E6	Engenharia civil	1
E11; E43; E47	Técnica de enfermagem	3
E12	Superior em Sistemas para internet	1
E16	Educador Social	1
E17	Estética	1
E22	Tecnóloga em Gestão Ambiental	1
E8	Magistério	1
E31	Letras-Português	1
E34	Comunicação Social	1
E35	Arquivista	1
E36	Arquitetura e Urbanismo	1
E66	Técnico em Edificações	1
E71	Design de Interiores	1

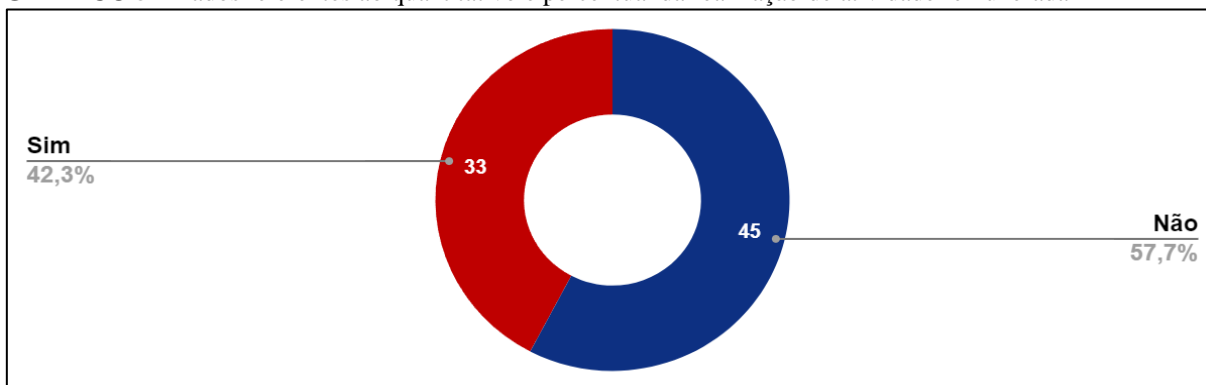
Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

A diversidade de formações anteriores nos leva a deduzir a presença de uma tendência à Pedagogia como meio para transição de carreira, mencionada anteriormente quando

apresentamos as motivações que implicaram no ingresso no curso.

Com relação ao exercício de atividade remunerada, dentre as/os participantes da pesquisa, 45 ou 57,7% não desempenham atividades remuneradas, diferentemente de 33 ou 42,3% que exercem, como sinaliza o seguinte gráfico:

GRÁFICO 5 - Dados referentes ao quantitativo e percentual da realização de atividade remunerada



Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

As atividades remuneradas prestadas dividem-se em um grupo que trabalha no setor educacional, e outro que desempenha trabalho em demais áreas divergentes à da educação. Das 33 pessoas que exercem atividade remunerada, 32 optaram por descrever o cargo ou função em que operam. Nesse sentido, surgem os seguintes dados:

TABELA 2 – Atividades remuneradas exercidas pelas/os estudantes

Área da atividade	Tipo de atividade	Quantitativo de estudantes
Educacional	Professora/auxiliar/estagiária/mediadora de sala de aula escolar	19
	Professora de reforço escolar	1
	Assistente de alfabetização em escola	2
	Bolsista do programa Residência Pedagógica	2
	Educador social	2
Demais áreas	Terapeuta holística	1
	Secretária	1
	Aprendiz administrativo	1
	Operador de telemarketing	1
	Operadora de caixa (Comércio)	1
	Recepcionista	1
Total		32

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Observa-se que a vasta maioria das/os estudantes (26 deles) estão envolvidos em atividades remuneradas relacionadas à área da educação, visto que das/os 32 discentes, apenas 6 trabalham em demais áreas.

No que tange às atividades desenvolvidas no setor educacional, verifica-se que apesar da maior parte (24 de 26) trabalhar dentro de escolas, seja mediante programas universitários, ou mediante estágios e contratos diversos, a atuação com ENE também se faz presente por meio do exercício de educador social, o que evidencia e corrobora com a presença dessa possibilidade de atuação.

5.2 Concepções de Pedagogia, curso de Pedagogia e ENE

Nesta categoria, propôs-se apresentar as concepções das/os estudantes no que tange à Pedagogia; a qual deve ser a base do curso; e ao conhecimento acerca dos campos educativos situados fora do ambiente escolar.

5.2.1 No tocante à definição de Pedagogia

A fim de interpretarmos de que forma as/os estudantes compreendem a Pedagogia, perguntamos como elas/es a definiriam. Observamos que nos depoimentos de algumas/uns estiveram presentes conceituações que se aproximam da concepção de Pedagogia que adotamos e defendemos neste texto, a da Pedagogia como ciência, curso e profissão. Contudo, essas definições se encontram de forma separada.

No que se refere à definição de Pedagogia como ciência, essas são algumas das declarações:

E14 – Como a ciência que estuda a educação em todos os seus campos.

E18 – Definiria a pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo o ato de ensinar.

E20 - Pedagogia é ciência que estuda a educação. Ela é a base para todo conhecimento da área. É de suma importância para todos profissionais que atuam na área.

E37 - Uma ciência que busca entender o indivíduo, busca desenvolver e aprimorar suas habilidades como um ser social.

Percebemos que a maioria dos relatos apresentados nesse recorte reconhece a Pedagogia e seu objeto de estudo de maneira semelhante à apontada por Franco (2008) e Pimenta (2011), como ciência cujo objeto de estudo é a educação, a práxis educativa.

Todavia, na definição da/o E18, encontra-se uma indicação equivocada do que seria o objeto de estudo da Pedagogia. Ao designá-lo restritamente à instrução, faz-se uma confusão entre Pedagogia e Didática, uma vez que é [...] a didática que tem como objeto de estudo os processos de ensino em sua globalidade [...] se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com finalidades educativas” (Libâneo, 2010, p. 144).

Segundo Franco (2008), a concepção do objeto de estudo enquanto instrução se instaurou devido ao

[...] princípio da cientificidade, estruturado pós-Herbart, foi gradativamente impondo um fechamento de horizontes à pedagogia de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia, ciência da educação, pois este objeto (a educação) foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, a fim de poder ser apreendida pela racionalidade científica que a pressupunha (Franco, 2008, p. 6).

Nesse sentido, se faz necessária a diferenciação do conceito de educação e instrução, os quais não se constituem enquanto sinônimos quando nos referimos ao objeto da Pedagogia, visto que a educação pode abarcar a instrução, mas não se restringe a ela.

O depoimento da/o E37 evidencia o compromisso social da Pedagogia, que faz parte da sua identidade. Sobre isso, e sobre as problemáticas que envolvem a delimitação da Pedagogia apenas como instrução, revela-se que

[...] à medida que a pedagogia se satisfaz com o fazer instrucional e sala de aula, da escola e deixa de priorizar a educação dos povos como projeto político-social – que deve ser elaborado na mediação e na negociação com todos os anseios de diversos setores sociais -, ela perde sua especificidade, perde poder de aglutinação e abre espaço para outros mecanismos de outras ciências que, sem ótica do pedagógico, acabam por centrar os estudos da pedagogia quase que exclusivamente em processos instrucionais de sala de aula ou em processos cognitivos de apreensão da aprendizagem (Franco, 2008, p. 59).

Dentre as demais definições elencadas pelas/os respondentes, também foi recorrente a caracterização da Pedagogia como curso:

E26 - Um curso amplo que abre horizontes acerca da educação.

E66 - Desenvolver-se para auxiliar no desenvolvimento do outro, um curso base para aprender a ensinar de forma correta e humanizada, se colocar a serviço.

É evidente que a Pedagogia também se relaciona e dá nome a um curso, mas não apenas. A restrição da Pedagogia a um curso pode se configurar como uma problemática por deslocá-la de seu estatuto científico. Essa concepção limitada pode advir da ausência de estudo da Pedagogia no próprio curso, desaparecimento que se faz presente desde os primórdios dos cursos de Pedagogia no Brasil (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

No que se refere à concepção de Pedagogia como profissão, revelam-se os seguintes depoimentos:

E19 - Uma profissão que demanda muito trabalho e dedicação, mas é pouco reconhecida.

E33 - A Pedagogia é uma profissão que exige comprometimento com a comunidade e competências profissionais específicas dos profissionais atuantes ou em formação.

E53 - Profissão para formar pessoas no âmbito da educação.

Dentre as 78 respostas que se subdividiram em defini-la ora como ciência, ora como curso, ora como profissão, se fizeram presente concepções que se alinham à proposta da Pedagogia como curso, ciência e profissão adotada neste trabalho, como também depoimentos que não contemplam de forma adequada o que é a Pedagogia.

Entre as/os 78 participantes da pesquisa, nenhuma/um definiu a Pedagogia como ciência, curso e profissão. Com isso, reforçamos que esse achado corrobora com as afirmações da ausência de estudos acerca da Pedagogia nos próprios cursos de Pedagogia, pois, conforme sublinham Severo e Pimenta (2023, p. 33) “[...] quando a formação em Pedagogia não se estrutura, entre outros aspectos, por uma teoria da Pedagogia, a relação entre campo e curso é desconfigurada, aprofundando a histórica crise identitária”.

Nesse sentido, convém trazer a proposta apresentada pelos autores supracitados de implementar nos cursos de Pedagogia uma disciplina intitulada “Introdução à Pedagogia”, que não se caracterizaria como a solução aos problemas historicamente enfrentados, mas, culminaria em uma iniciativa para a superação deles (Severo e Pimenta, 2023).

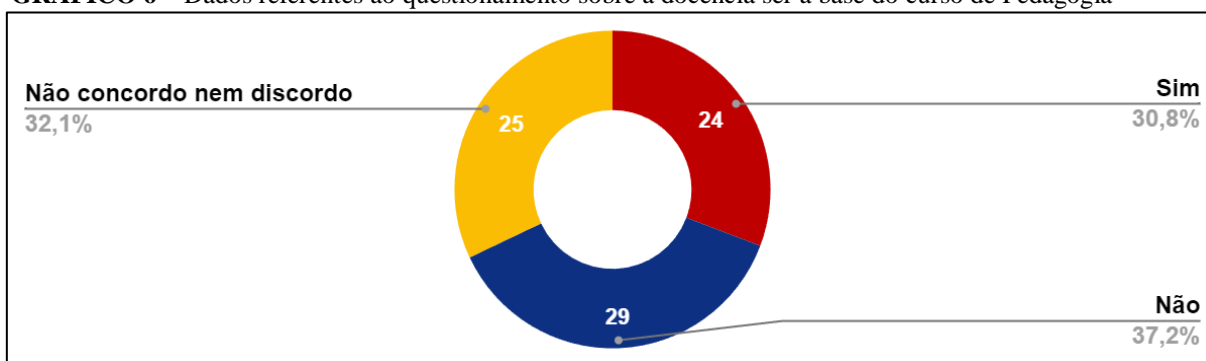
5.2.2 *Sobre o curso de Pedagogia*

Apesar da docência ser uma das possibilidades de atuação de pedagogas/os, compreendemos, a partir das discussões realizadas no capítulo 3 deste trabalho, que o exercício profissional da/o Pedagoga/o não se restringe a ela.

Considerando a forte tendência em definir como base do curso de Pedagogia a formação de professores, que ganhou força na década de 90 e perdura até hoje na concepção de alguns profissionais e associações, além das próprias diretrizes que regem o curso, vide DCNP (2006), cabe compreender o posicionamento das/os estudantes frente à essa temática.

Quando questionados se concordam que o curso deve ter como base a formação de professores, apresentaram-se os dados dispostos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 6 – Dados referentes ao questionamento sobre a docência ser a base do curso de Pedagogia



Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Os dados revelam que 29 ou 37,2% não concordam que o curso deve ter como base a formação de professores, 24 ou 30,8% concordam, e 25 ou 32,1% não concordam nem discordam, o que nos leva a inferir que uma parte significativa dessas/es estudantes, composta por aquelas/es que não concordam nem discordam, não se preocupa em pensar sobre a forma em que se tem e deve ser desenvolvida a graduação que escolheram cursar.

Dentre as motivações que fundamentam as afirmações, encontram-se os seguintes depoimentos:

E16 - Para ter melhor conhecimento dos temas que devem ser aplicados em escolas entre outros locais.

E24 - Sim, acredito que toda licenciatura deveria ter o mínimo de conhecimento pedagógico, pensando em um fazer didático e metodológico mais amplo e mais humanizado.

E26 - Sim, pois o que é estudado serve de base para outros aprofundamentos.

E31 - Sim. Porque formar bons/boas profissionais na área de educação é importante para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

E37 - Sim, porque é uma necessidade que se tem de transmitir a educação e aperfeiçoá-la para modificar a sociedade.

As declarações das/os E16 e E26 incorporam os conhecimentos necessários e direcionadas para a formação docente como essenciais para o exercício de pedagogas/os no âmbito escolar ou não escolar.

Tal justificativa é equivocada, pois o processo de escolarização e o fazer docente nesse âmbito possuem objetivos e possibilidades específicos que se diferenciam do exercício pedagógico em espaços não escolares (Severo e Zucchetti 2021), dado que esses não se resumem à docência e aos processos educativos que permeiam a educação básica, mas, exigem saberes específicos e próprios para cada campo de atuação, conforme evidenciado no tópico 3.1 deste trabalho.

Os depoimentos das/os estudantes E24 e E31, além de reduzirem o curso a uma licenciatura, condicionam o conhecimento pedagógico e a formação adequada de profissionais da educação à formação de professoras/es.

Essa concepção anuncia a falta de clareza acerca da teoria da Pedagogia, uma vez que esse conhecimento, junto ao compromisso social, advém e são propostos por essa ciência (Franco, 2008), a qual não se resume ao fazer didático, ao como ensinar, ou às técnicas de ensino, mas, se constitui em algo mais globalizante (Libâneo, 2010).

Quanto ao depoimento da/o E37, ressalta-se que em momento anterior, no tópico 5.2.1 a/o estudante conceitua a Pedagogia como ciência. Mas, a partir da restrição da promoção de práticas educativas à tarefa de professoras/es presente em sua declaração, podemos inferir que a concepção ou conhecimento acerca da ciência da educação encontra-se deturpada, visto que a Pedagogia como ciência, além de não limitar as práticas pedagógicas à instrução, afirma a possibilidade de desenvolvimento delas também por parte de pedagoga/os, sejam docentes ou não.

No que se refere ao grupo que não concorda com a docência como base da formação em Pedagogia, encontram-se justificativas como:

E14 - Não. Porque a pedagogia é, de fato, a base para a formação de professores. No entanto, apenas a graduação em Pedagogia, no formato atual, é insuficiente para qualquer uma das áreas de atuação de um/a pedagogo/a. Fala de quase tudo, e ao mesmo tempo não capacita para nenhum.

E29 - Não. A pedagogia é um campo educacional amplo e permite ao profissional uma base eficaz de conhecimentos que vão além da atuação em

sala de aula. A formação de professores é mais um dos vários caminhos que um pedagogo pode percorrer em sua carreira.

E52 - Não! Gera-se e alimenta-se a ideia de limitação profissional, impossibilitando o anseio por outras áreas, assim como as discussões assumem um único foco, invisibilizando as demais possibilidades. Outro aspecto a se pensar, é a precarização do trabalho do pedagogo.

E78 - Acredito que a base do curso deve ser preparar o universitário para atuar em todas as áreas que necessitam dos conhecimentos do pedagogo.

Os depoimentos das/os E14, E29 e E78 declaram a necessidade da Pedagogia se constituir enquanto base para a formação de professores, e não o inverso. Concepção que vai ao encontro do que é apoiado por Libâneo (2011) quando sublinha que

[...] a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se, pois, o conhecido mote ‘a docência constitui a base da identidade profissional do educador’. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente (Libâneo, 2011, p. 142).

O depoimento da/o E14 incide em uma problemática presente no curso em seu atual formato, a de, apesar de ter a docência como base, não formar de maneira adequada para todos os campos de atuação que possibilitam a docência, situação corroborada por Pimenta (2015) e por Pimenta; Pinto e Severo (2022) quando dizem que o curso

[...] enquanto uma licenciatura não consegue formar adequadamente o/a professor/a polivalente, e como um curso efetivo de Pedagogia nem mesmo garante o espaço curricular necessário para formar o/a profissional que atua na área da gestão educacional, da pesquisa e da prática pedagógica em espaços não escolares (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 10).

Essa conjuntura revela a necessidade de repensar a maneira como tem se desenvolvido os cursos de Pedagogia, o que acarreta em um complexo desafio, visto a gama de possibilidades de atuação de pedagogas/os e a necessidade de formação específica para esses campos de atuação, compreensão que se faz presente nos depoimentos do grupo que não concorda nem discorda sobre a base do curso ser a formação de professoras/es:

E19 - Parcialmente, a formação de professores é muito importante, mas o curso de Pedagogia poderia ampliar mais os conhecimentos dos futuros pedagogos acerca das diversas áreas de atuação do pedagogo.

E41 - Isso é muito relativo, pois existem pessoas que querem atuar fora da área docente, por isso seria necessária uma grade curricular mais ampla.

E68 - Inicialmente sim, a pedagogia visa o ensino, mas também se deve pensar e aplicar nas disciplinas discussões e estudos de outras profissões que podemos seguir, principalmente para quem não se identifica com a área escolar.

Essas declarações apontam a necessidade de formação que abarque a docência, mas que não se restrinja a ela, a partir da propositura de uma matriz curricular que compreenda a diversidade das possibilidades de atuação de pedagogas/os. Sobre essa questão, Libâneo (2011) já discursava:

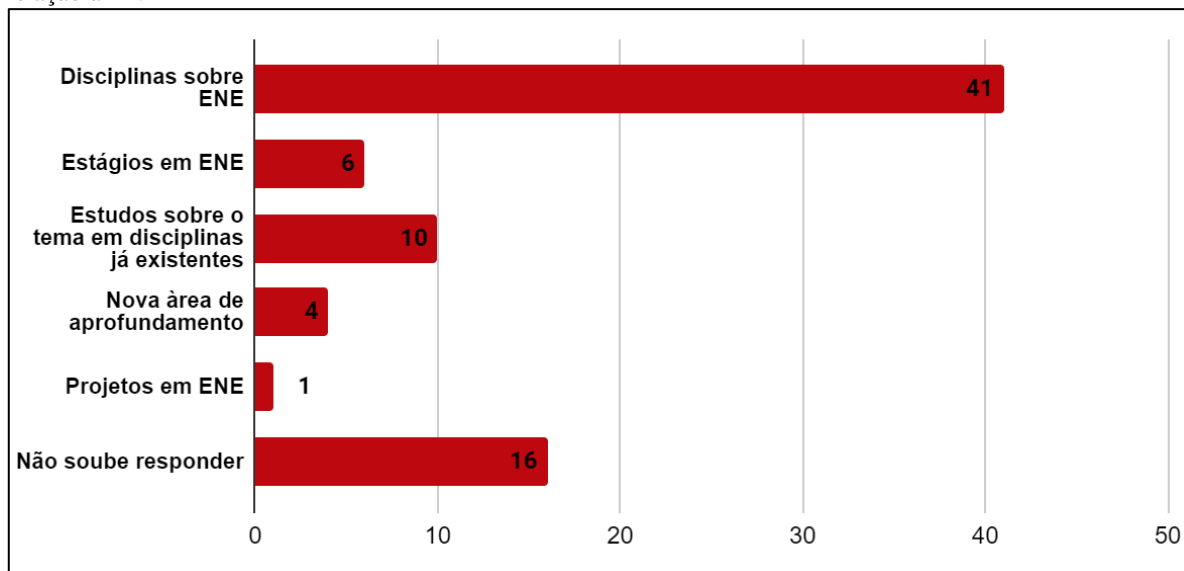
Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica [...] o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docentes (Libâneo, 2011, p. 149).

Os depoimentos comprovam a necessidade de estudo acerca teoria da pedagogia. Afinal, tê-la como base do curso não implicaria negativamente com a formação de docentes, visto que o trabalho docente é um trabalho pedagógico (Libâneo, 2010), e, portanto, necessita dos conhecimentos da Pedagogia para seu exercício. Essa necessidade também é revelada em um dado momento que, novamente, se restringe a Pedagogia ao ensino (E68).

5.2.3 *Quanto ao curso de Pedagogia e a ENE*

Com a finalidade de analisar as propostas do corpo discente no que tange à ENE e o curso, indagamos, por meio de uma questão discursiva, como o currículo poderia ser melhor estruturado em relação à ENE. As respostas possibilitaram a criação de 6 (seis) blocos divididos conforme o seguinte gráfico:

GRÁFICO 7 – Dados referente às propostas das/os estudantes para a reestruturação do currículo do curso em relação à ENE



Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Os dados indicam que 41 discentes propuseram a criação de disciplinas sobre a ENE; 6 colocaram a necessidade de estágios nessa categoria; 10 sugeriram que os estudos acerca da ENE fossem incorporados nas disciplinas que compõem a matriz curricular vigente; 4 indicaram a criação de uma nova área de aprofundamento em ENE; 1 propôs a criação de projetos voltados para o tema; e 16 não souberam responder.

Analisemos algumas das sugestões realizadas:

E18 - Acredito que poderia abrir mais opções de áreas de aprofundamento, para que assim os alunos que tenham interesse de aprofundarem sua formação no campo da educação não escolar consiga no período da graduação.

E22 - O assunto poderia ganhar mais espaço nas demais disciplinas e em projetos.

E27 - Incluindo novas disciplinas que contemplem os estudos em mais espaços de atuação além da escola, e também a ampliação das possibilidades do estágio obrigatório, que por exceção do último, nos demais não temos escolha a não ser a escola.

E32 - Acredito que em vez de priorizar as disciplinas de seminário temático por sete períodos, poderíamos utilizar da carga horária para abordar, em cada semestre, uma área de atuação diferente.

E61 - Cadeiras específicas poderiam despertar interesses que já vemos nas turmas ingressantes, mas que podem ser mitigados ao longo do curso por falta de bases no currículo.

E68 - Poderia ter aulas com a temática focada nas profissões que nós como pedagogos podemos atuar, como forma de apresentação, e depois, disciplinas

separadas de cada profissão para quem se interessar em cada uma delas, para estudar de fato, de forma aprofundada.

As propostas abarcam a incorporação de novas disciplinas e estágios, obrigatórios e optativos, direcionados àquelas/es que desejam seguir carreira na área; a substituição de disciplinas que, para as/os estudantes, não têm agregado em sua formação, como a de seminário temático, disciplina de 30 horas que se faz presente do primeiro ao penúltimo período do curso; e a implementação de discussões e projetos que dialoguem com a ENE.

No corpo dessas sugestões, encontram-se justificativas demasiadamente relevantes. As/os estudantes expõem que, com exceção da escolha da área de aprofundamento, não possuem a oportunidade de decidir estudar acerca de temáticas para além da escola a partir de seu interesse, vide E27.

Outra justificativa importante encontra-se no depoimento da E61, pois sugere que a demanda de formação para a ENE se faz presente, visto que há discentes que ingressam no curso com interesse nessa área como âmbito de pesquisa e/ou de atuação, mas que são mitigados durante o cursar devido à ausência de estudos específicos sobre a temática na graduação. Essa declaração corrobora com as afirmações de Severo e Queiroga (2020) quando dizem que

A inserção da Educação Não Escolar no âmbito da formação e da prática pedagógica se constitui como uma demanda histórica, suprimindo as necessidades oriundas dos novos comportamentos sociais gerados por fatores como processos de globalização cultural e sociedade da informação, inclusão social (Severo; Queiroga, 2020, p.57).

A fim de buscar informações sobre a compreensão das/os estudantes no que tange aos campos de atuação de pedagogas/os, indagamos em que espaços não escolares elas/es consideram ser possíveis a/o pedagoga/o atuar.

Dentre as respostas das/os 78 estudantes, o âmbito cuja incidência foi maior foram os hospitais. Podemos inferir que isso se deu devido ao conhecimento já estabelecido da possibilidade de atuação na “Pedagogia hospitalar”. Contudo, conforme sublinhado no tópico 3.1.4, em consoante com o que apontam Severo e Zucchetti (2021), as práticas de pedagogia em contextos de saúde não se restringem às classes hospitalares. As quais, inclusive, não se caracterizam como atuação de pedagogas/os em ENE.

A especificação quanto ao setor ou trabalho desenvolvido por pedagogas/os em hospitais não foram elencadas pelas/os respondentes. Nesse sentido, inferimos que dentro da designação “hospitais”, podem estar presentes aquelas que compõem a ENE, e aquelas que não compõem.

Entre as demais declarações, apareceram campos como:

E10 - Hospital, Orfanatos, centros de atendimentos socioeducativos, asilos, locais de produção de material didático, etc.

E14 - ONGs e instituições de educação popular, treinamento de profissionais em empresas privadas, órgãos públicos de educação como secretarias estaduais, municipais e ministérios, na pedagogia hospitalar, jurídica e administrativa.

E20 - Em todos que possibilitam aprendizado e desenvolvimento.

E28 - Pode estar integrado nas mais diversas esferas do trabalho, como: editoras, ONGs, brinquedotecas, centros de reabilitação de jovens e adolescentes, empresas, hospitais, fóruns e tribunais de justiça.

E38 - Em qualquer lugar em que se esteja em uma posição que se possa expressar a necessidade da educação.

E78 - Área jurídica; INSS; Ministério Público; áreas de entretenimento, hospitais.

As/os discentes apresentam conhecimentos gerais no que tange aos campos de atuação de Pedagogas/os para além da escola. Em seus depoimentos, encontram-se alguns setores que compõem a Pedagogia Organizacional, Universitária, Jurídica, em Saúde, Sociocomunitária e na Educomunicação.

Com isso, podemos afirmar que o corpo discente compreende, ainda que não em sua totalidade no que se refere aos campos de atuação, que podem atuar profissionalmente em ENE. Diante disso, atestada essa possibilidade, urge a necessidade de analisar de maneira mais afincada de que forma a temática tem sido desenvolvida no curso de Pedagogia.

5.3 Relação com a ENE durante o curso

Cientes da ausência de disciplinas que tenham como objeto específico de discussão a temática da ENE, nesta categoria, analisaremos sobre a ótica das/os estudantes se, e de que outra forma a abordagem acerca das possibilidades da ENE se desdobram no curso.

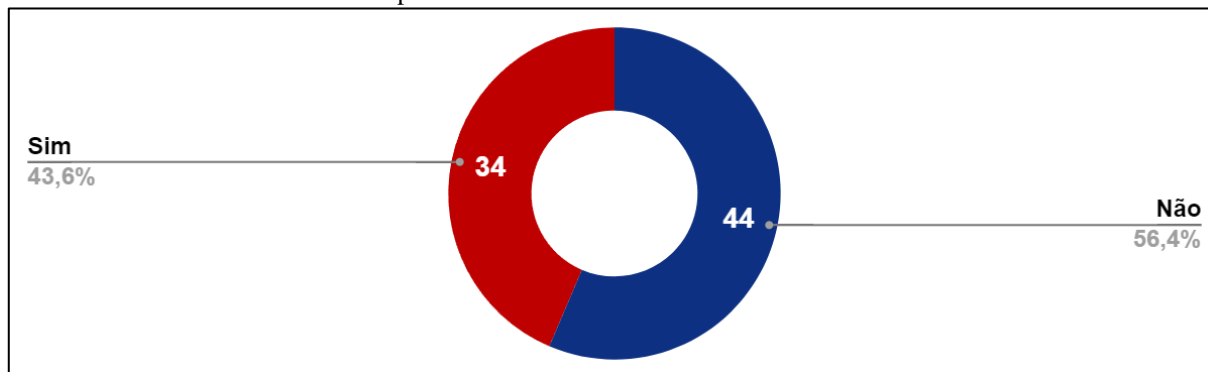
5.3.1 A presença da ENE no curso

Posto que as/os estudantes compreendem as possibilidades de atuação em ENE, e a ausência de componentes específicos voltados para essa categoria na matriz curricular do curso,

conhecer se e de que forma os debates acerca da ENE tem sido promovidos durante a graduação torna-se essencial.

A fim de atender a essa demanda, perguntamos se as/os discentes tiveram a oportunidade de estudar sobre a ENE durante o curso. Os resultados dessa indagação encontram-se no gráfico a seguir:

GRÁFICO 8 – Dados referentes a oportunidade de estudar sobre ENE durante o curso



Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Os dados evidenciam que 44 ou 56,4% não tiveram a oportunidade de estudar acerca da ENE durante a graduação, ao passo que 34 ou 43,6% tiveram acesso à temática. Questionamos em que disciplinas a categoria foi abordada. A tabela abaixo apresenta os componentes apontados pelos/as estudantes e o quantitativo de estudantes que indicaram determinado componente.

TABELA 3 – Componentes curriculares em que a temática da ENE foi abordada

Disciplinas	Quantitativo de estudantes que a apontaram
Economia da Educação	10
História da Educação	7
Sociologia da Educação	4
Educação de Jovens e Adultos	3
Seminário Temático VII	3
Currículo e Trabalho Pedagógico	2
Educação e Trabalho	1
Educação e Trabalho	1
Planejamento Educacional	1
Filosofia da Educação	1
Alfabetização de Jovens e Adultos	1
Ensino de História	1

Política Educacional	1
Organização do Trabalho Pedagógico	1
Psicologia da Educação	1
Educação e Diversidade Cultural	1
Didática	1

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Observa-se que a disciplina mais indicada foi a de economia da educação. Ao analisar na íntegra as respostas das/os estudantes que a apontaram, encontramos algumas características sobre a forma e contexto em que a ENE esteve em pauta durante aulas:

E5- Sim, só que foi falada como educação não formal. Educação e trabalho, economia da educação.

E13 - Planejamento educacional, filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação e econômica da educação. O tema foi apresentado de maneira superficial, porém, chegamos a discutir um pouco sobre.

E25 - Só um texto no 1 período com a professora de Economia da educação sobre educação formal, não formal e informal.

E37 - O tema foi abordado enquanto discutimos sobre o que é educação. Dentro foi falado acerca da educação formal, não formal, e informal.

As experiências relatadas comunicam que as discussões acerca da ENE têm se dado de maneira imbricada às discussões acerca das categorias descritivas do fenômeno educativo (EF, ENF, EI) de modo a compreender a ENE como equivalente a ENF.

Tal assimilação é inadequada, visto que a ENF se preocupa em promover práticas educativas dotadas de intencionalidade e organizadas que não resultam em certificação compatível aos títulos acadêmicos, e não em situar onde essas práticas ocorrem, o que é tarefa da ENE enquanto categoria situacional que designa contextos, espaços ou âmbitos em que práticas educativas podem ser promovidas (Severo, 2015).

Em outros depoimentos, as/os estudantes relatam que o tema em questão foi abordado em sala de aula a partir da iniciativa das/os próprias, ao solicitarem que a temática fosse alvo de investigação e discussão:

E2- Não me recordo da disciplina, foi abordado após uma aluna perguntar sobre a pedagogia em outros espaços.

E24 - Seminário temático, foi uma sugestão dos discentes da turma, que queriam conhecer mais sobre as áreas de atuação e acordamos de dividir a sala

em grupo, cada grupo ficou responsável por apresentar e falar mais sobre os espaços não escolares

Essas declarações revelam de maneira mais incisiva a necessidade formativa para a ENE, o que delega ao curso a urgência em se incorporar essa demanda que advém da sociedade, mas também das/os próprias estudantes, visto os depoimentos das/os E2 e E24, e das/os E3, E31 e E70, as/os quais declaram que, quando a temática foi abordada, apresentou-se de forma superficial:

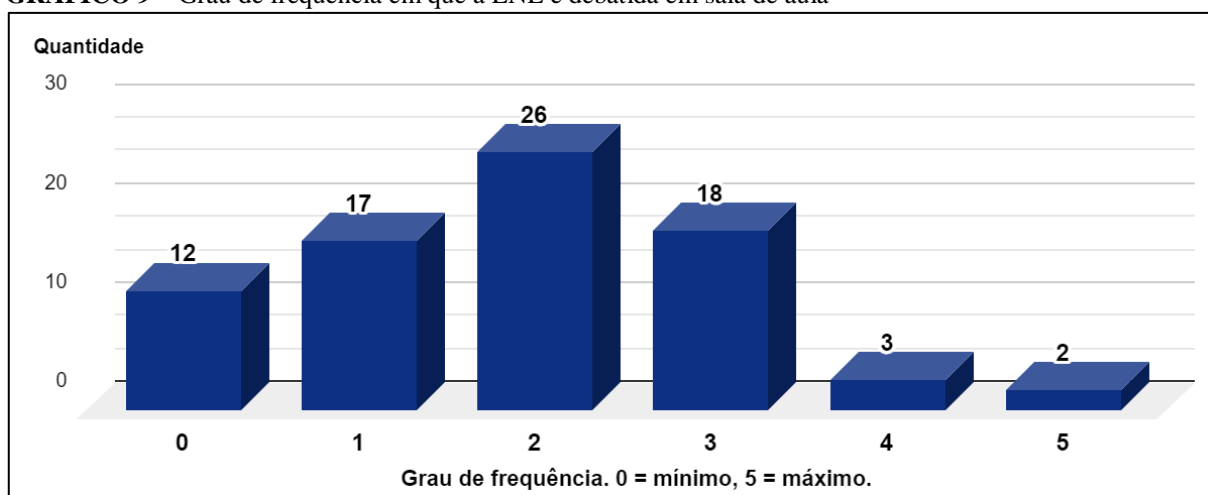
E3- Educação e trabalho, currículo. Trazendo as áreas que poderiam ser trabalhadas, mas nunca de forma detalhada.

E31 - Na disciplina de Seminário Temático VIII. O tema foi abordado de forma resumida enfatizando aspectos relevantes.

E70 - Estudei em apenas em uma disciplina chamada seminário temático, foi apenas uma aula de forma bem rasa.

Com a finalidade de entender a vivência de todo o corpo discente participante da pesquisa no que tange à maneira como a ENE aparece nessa formação inicial, solicitamos que avaliassem com que frequência a temática foi debatida em sala de aula, utilizando uma escala na qual 0 (zero) representa grau mínimo e 5 (cinco) grau máximo.

GRÁFICO 9 – Grau de frequência em que a ENE é debatida em sala de aula



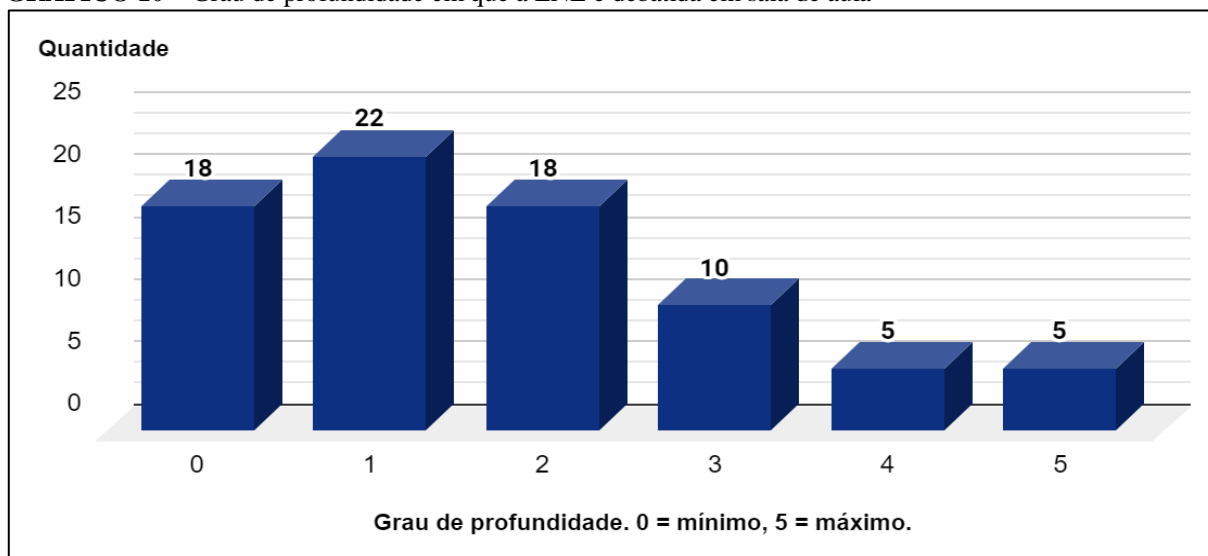
Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Os indicadores apontam que a maioria das/os discentes, composta por 55 ou 70,5%, revelam que a frequência em que a temática é debatida é baixa a nenhuma, 18 ou 23% indicam que é razoável, ao passo que 5 ou 6,4% indicam que a frequência é alta ou altíssima.

Quanto ao grau de profundidade em que a categoria é debatida, as referências

designadas pelas/os estudantes encontram-se no gráfico a seguir.

GRÁFICO 10 – Grau de profundidade em que a ENE é debatida em sala de aula



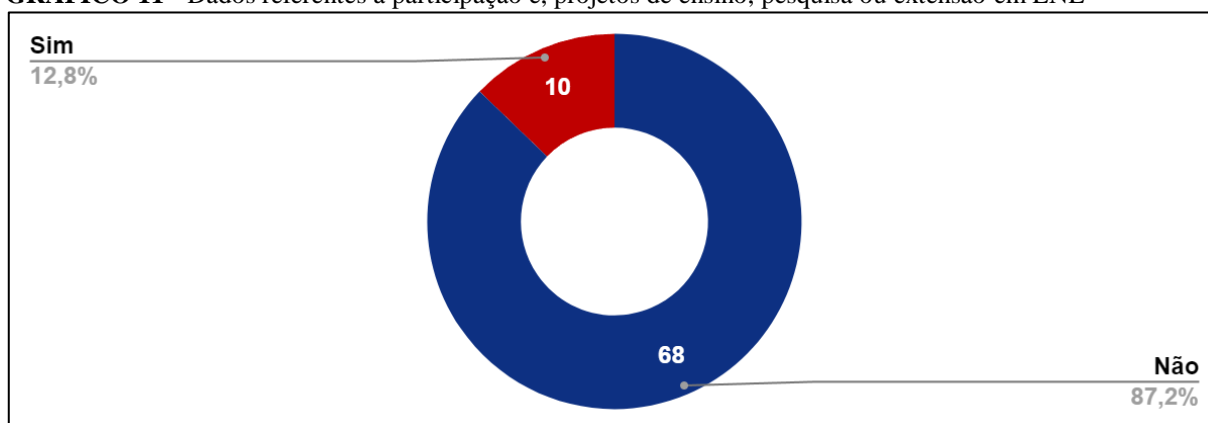
Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Os resultados anunciam que a predominância de discentes, composta por 58 ou 74,4% comunicam que a profundidade em que a temática é debatida é baixa à nenhuma, 10 ou 12,8% indicam que ocorre de maneira razoável, e 10 ou 12,8% relatam que a profundidade é de alta a altíssima.

As informações coletadas trazem à tona que a ENE dificilmente é alvo de debates nas salas de aula desse curso de Pedagogia, e que, quando a temática aparece, é abordada de forma pouco aprofundada.

Essa conjuntura evidencia que a possibilidade de incorporação da temática nos componentes curriculares já estabelecidos pode não resultar em uma verdadeira imersão acerca da ENE, o que exprime a necessidade de criação de espaços específicos voltados a formação para a categoria.

Caminhando na perspectiva de entender as possibilidades de relação para com o tema que o curso propõe, agora, para além das salas de aula, perguntamos para as/os estudantes se já participaram de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão voltado para as práticas em espaços não escolares. Os índices referentes às respostas encontram-se no gráfico a seguir.

GRÁFICO 11 - Dados referentes à participação e, projetos de ensino, pesquisa ou extensão em ENE

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Os indicadores expõem que a incidência de estudantes que participaram de projetos (10 ou 12,8%), é bastante inferior aos do que não usufruíram dessa mesma oportunidade (68 ou 87,2%).

Esse achado sugere que a participação das/os alunas/os nesses projetos é restrita. Dentre as motivações que ocasionam essa restrição, se fazem presente os fatores de interesse, como também de desempenho acadêmico, questões financeiras, disponibilidade de tempo, dentre outros.

Os projetos dos quais as/os estudantes participaram se concentram em 4 (quatro) campos de atuação em ENE. Projetos na área de Pedagogia Sociocomunitária (4):

E4 - Diálogo e mediação pedagógica nas escolas com crianças em casas de acolhimento

E14 -Extensão - Vivências formativas em alfabetização e letramentos na EJA, projeto no qual realizamos ações voltadas à alfabetização letrada para jovens, adultos e idosos do bairro do Castelo Branco, em parceria com a Associação dos Moradores deste mesmo bairro. Contamos com o apoio da Associação para divulgação do projeto e para o uso de seu espaço físico para as aulas.

E16 – Dando aula de reforço na escola para minha comunidade de entorno que é muito carente. Mandacaru.

E24 - Projeto de extensão em casas de acolhimento.

Projeto em Pedagogia em Contextos em Saúde (1), o qual a/o estudante descreve que se voltava para "*Educação em espaços hospitalares*" (E22).

Em Pedagogia Universitária (4):

E15 - Em Educação especial tive a oportunidade de trabalhar dentro do núcleo de educação especial da UFPB como avaliadora pedagógica onde tive a função de investigar dificuldades e distúrbios de aprendizagem da comunidade acadêmica através de atendimentos individuais.

E26 - Projeto de extensão "Suporte e estruturação à gestão das atividades pedagógicas de creditação da extensão da PROEX".

E56 -O projeto é aplicado na brinquedoteca do centro de educação e é bem diferente, visto que tem crianças de diversas idades juntas, diferente da sala de aula que tem um "padrão" de idades e as vezes essa diversidade de faixa etária dificultava as intervenções pois tinha que achar um meio termo que agradasse a todas as crianças independente da idade.

E65 - Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos.

E na Pedagogia na Educomunicação (1), onde a/o discente aponta que a proposta se voltava para os “*Cinemas*” (E54).

Diante desses relatos, refletimos que os projetos em ENE, que podem agregar demasiadamente na formação desses/as estudantes, além de serem poucos e atingirem apenas alguns das/os discentes, não abrangem todos os campos de atuação da categoria. Ou seja, apesar da possibilidade de agregar na formação das/os discentes, condicionar a formação para ENE em projetos que dialogam com a temática não é suficiente.

Dessa forma, para que possamos conduzir uma análise mais aprofundada acerca da maneira como essas discussões, ainda que limitadas, têm contribuído para a qualificação das/os estudantes em ENE, e que necessidades formativas para a ENE elas/es apontam, abordaremos no tópico a seguir a perspectiva das/os estudantes no que se refere à sua aptidão para atuar em espaços não escolares.

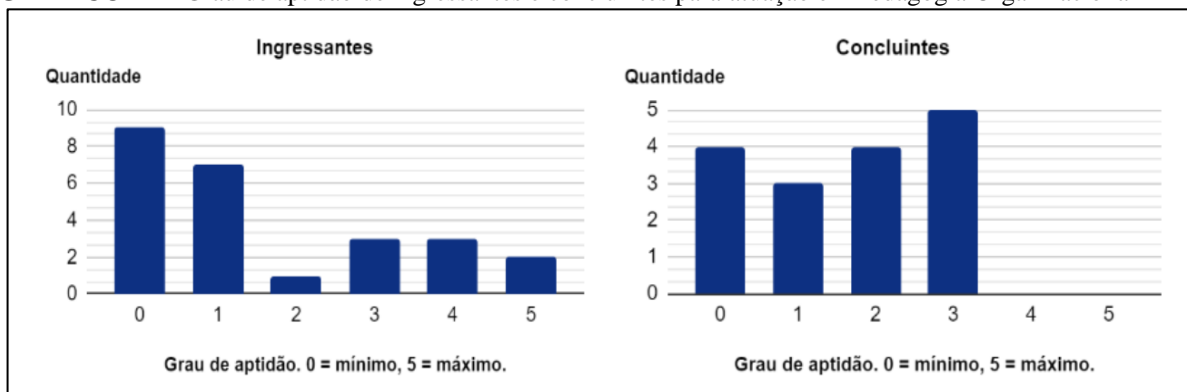
5.4 Aptidão para atuar em ENE

Com o objetivo de avaliar se o curso, nos parâmetros em que tem se desenvolvido, promove a construção de conhecimentos que resultem na habilitação do corpo discente para atuar em espaços educativos não escolares, e objetivando identificar as demandas formativas das/os estudantes, solicitamos que indicassem o quanto sentem-se aptos para atuar em alguns campos da ENE.

Para uma análise mais precisa sobre o impacto do curso na formação, traçaremos um comparativo entre as respostas das/os ingressantes (alunas/os do 1º período), e concluintes (alunas/os do 8º período).

Em relação ao grau de aptidão para a atuação em Pedagogia Organizacional, a maior proporção das/os ingressantes considera que possuem nenhuma ou baixíssima aptidão. O cenário das/os concluintes sofre algumas diferenças, pois a maioria se concentra em média aptidão, restando um quantitativo significativo de discentes que elencam nenhuma ou baixa aptidão.

GRÁFICO 11 – Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Organizacional

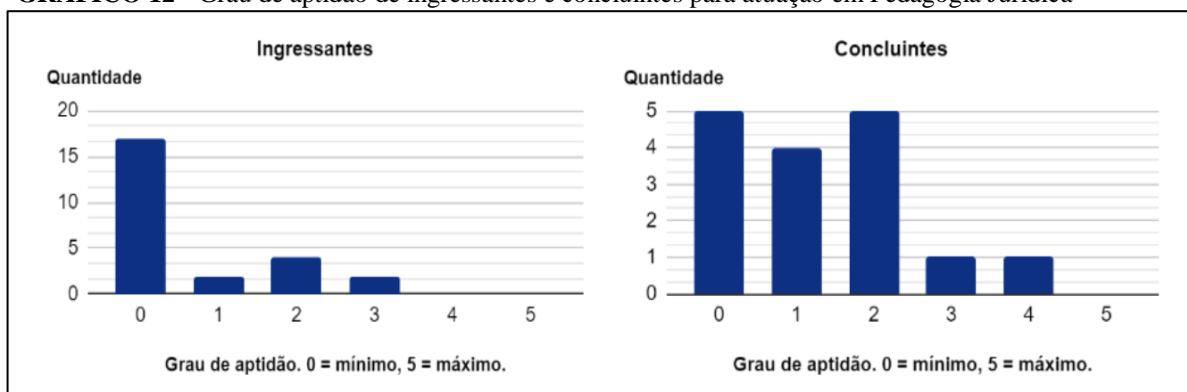


Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Nesse contexto, podemos analisar que o curso proporcionou certa diferença, visto que a maioria passou a sentir-se baixo ou razoavelmente preparados para atuar nesse campo. Contudo, não podemos afirmar que essa diferença é suficiente, dado que parte das/os concluintes sentem-se totalmente inaptos, e nenhuma/um delas/es indicou os graus alto e altíssimo como níveis de aptidão.

Quanto a qualificação para atuar em Pedagogia Jurídica, a maioria ingressante revela não possuir nenhuma. O grau das/os estudantes concluintes concentra-se entre nenhuma a baixa qualificação, como ilustrado no seguinte gráfico:

GRÁFICO 12 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Jurídica



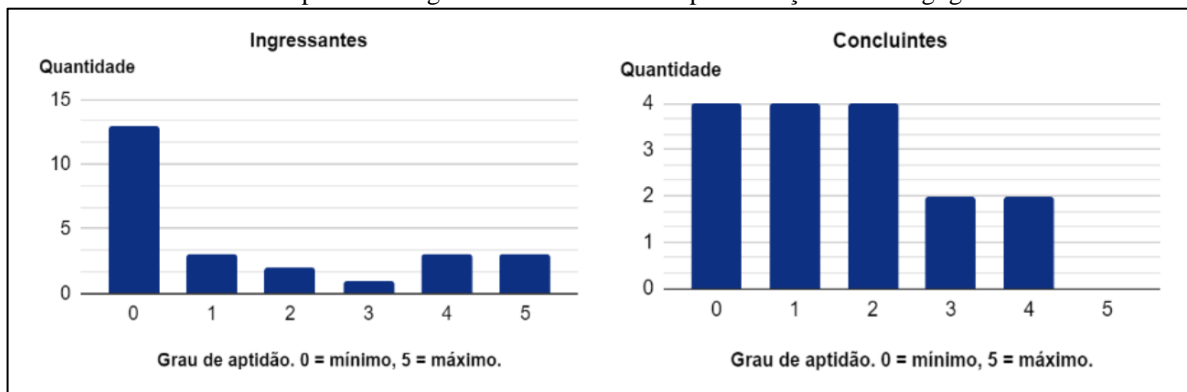
Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Percebemos um avanço pífio, uma vez que a aptidão de algumas/uns concluintes se

concentra em um grau maior que a das/os ingressantes, mas, a quantidade majoritária delas/es declara que quando se trata de atuar no jurídico, sentem-se baixo ou totalmente inaptas/os, variando entre os graus 0 (zero) e 2 (dois)

Em relação à qualificação para atuar em Pedagogia em Saúde, aparecem os seguintes indicadores dispostos no gráfico 13:

GRÁFICO 13 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia em Saúde



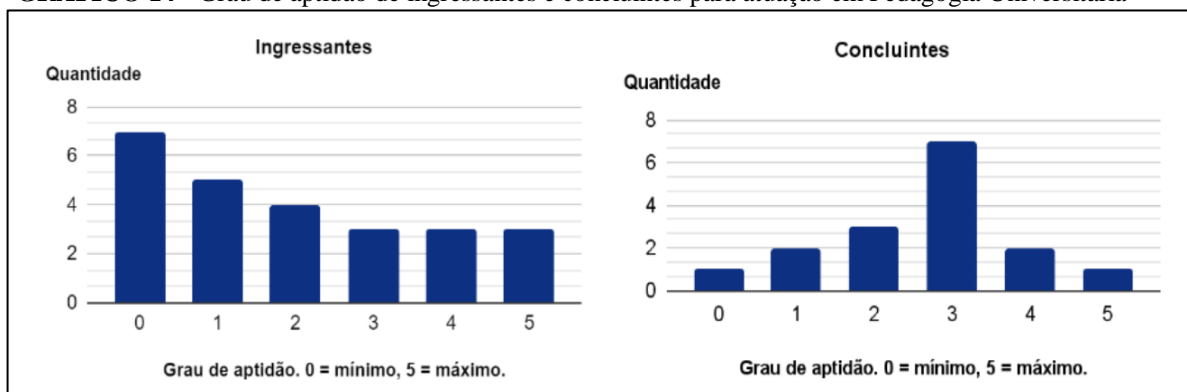
Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

Novamente, a projeção revela um cenário semelhante ao presente nos dados referentes à Pedagogia Organizacional e a Pedagogia Jurídica. No que tange a formação para atuar em contextos de saúde, as/os ingressantes, em sua maioria, consideram-se inaptos, ao passo que as/os concluintes variam entre os graus 0 (zero), 1 (um) e 2 (dois) de aptidão.

Apesar das discentes conhecerem a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas em contextos de saúde, ou em ‘hospitais’, conforme elucidado no ponto 5.2.3 deste texto, os dados apresentados expõem que a compreensão da possibilidade de atuar nesses campos não está imbricada à capacidade de atuar em.

O que denota a necessidade de momentos formativos que não se restrinjam a elencar as possibilidades de atuação em ENE e descrever as dinâmicas que se operam nesses espaços (Severo, 2018), mas, que se debrucem em fornecer subsídios teórico-práticos a fim de propiciar formação adequada para ela.

Ao analisar a conjuntura dos graus de aptidão referentes à Pedagogia Universitária, apresentam-se algumas mudanças dispostas no gráfico que se segue:

GRÁFICO 14 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Universitária

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

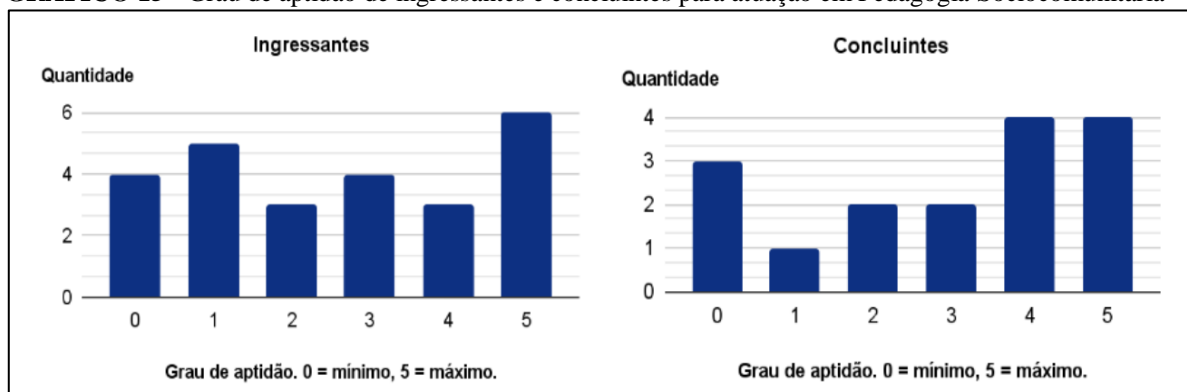
Entre ingressantes, o grau de aptidão permeia 0 (zero), 1 (um) e 2 (dois), correspondente a nenhum, baixíssimo e baixo. O quadro torna-se diferente nos indicadores das/os concluintes, pois parte deles revelam considerar-se razoavelmente a altamente aptos. Pela primeira vez, uma/um estudante indica o grau máximo de aptidão.

Essas informações nos levam a inferir que os indicadores podem estar associados à interação das/os estudantes com pedagogas/os universitárias que atuam junto ao centro do qual o curso faz parte.

As interações ocasionadas por consultas com assessorias acadêmicas e de apoio estudantil, dentre outros setores, e aproximação com o trabalho empregado por profissionais da Pedagogia em espaços universitários pode ter resultado na construção de conhecimento acerca do que faz parte da prática dessas/es profissionais, e identificação de aptidão para o desenvolvimento de algumas delas.

Além disso, os índices apresentados no gráfico 14 nos permite compreender a influência positiva que os projetos de ensino, pesquisa e extensão podem suscitar na formação inicial, visto que, no tópico 5.3.1, estudantes revelaram que se envolveram em projetos cujo campo de atuação foi essa área.

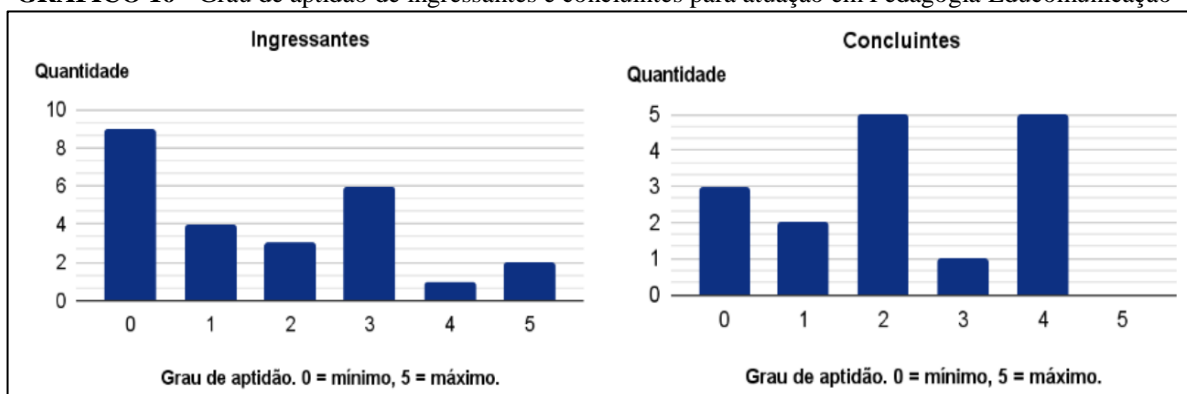
Essa inferência também pode ser implementada no que tange aos dados referente à Pedagogia Sociocomunitária, visto que os indicadores expõem que o grau de aptidão das/os ingressantes varia entre altíssimo (5) e baixo (1), enquanto o grau das/os concluintes varia entre alto (4) e altíssimo (5).

GRÁFICO 15 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Sociocomunitária

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

A incidência de projetos na área da Pedagogia Sociocomunitária também pode ter influenciado esses marcadores. Além disso, podemos conjecturar que a formação anterior e o exercício profissional como educadora/or social, indicadas por estudantes no tópico 5.1.2 desse trabalho, também agregaram para o alcance dos dados supracitados.

No tocante à aptidão para atuação em Pedagogia na Educomunicação, revelam-se os marcadores dispostos no gráfico seguinte:

GRÁFICO 16 - Grau de aptidão de ingressantes e concluintes para atuação em Pedagogia Educomunicação

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

O grau de aptidão das/os ingressantes varia entre nenhum (0 zero) e razoável (3 três), enquanto a das/os concluintes varia entre baixa (2 dois) e alta (4 quatro).

Diante das informações coletadas, avaliamos que o curso não tem efetivamente promovido a construção de conhecimentos acerca da ENE. Isso é evidenciado em razão das/os estudantes relatarem, apenas em momentos pontuais, estarem aptas para o exercício profissional em contextos não escolares.

Nesse cenário, as/os discentes comunicam que a abordagem atual em que se tem tematizado sobre a ENE não se mostra suficiente, uma vez que propiciou a qualificação apenas de algumas/uns delas/es, deixando outras/os sentindo-se inaptos, com baixíssima ou baixa

aptidão.

Apesar dos avanços significativos, conforme observado na análise dos indicadores referentes à Pedagogia Universitária e Sociocomunitária, o corpo discente ainda expressa necessidades formativas acerca desses campos e, em especial, em relação à Pedagogia Organizacional, Jurídica, em Saúde e na Educomunicação. Áreas nas quais se apresentam necessidades mais latentes de qualificação, haja vista os dados expostos.

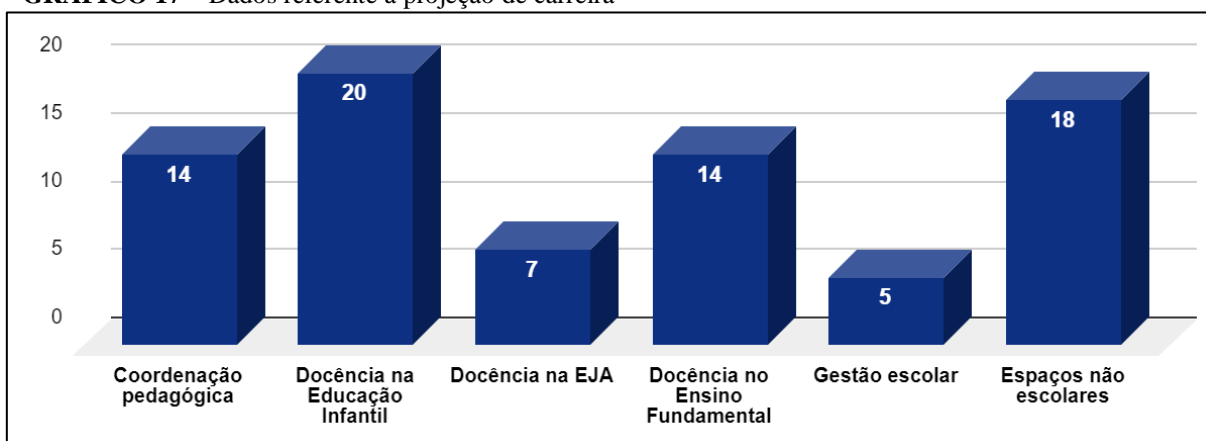
Avaliando as análises antecedentes realizadas nos demais tópicos, os dados revelados neste não se configuram como grande surpresa, uma vez que desde o início dessa análise as/os discentes sinalizaram a falta de espaço específico no curso para a tematização da ENE, e a falta de aproximação com os campos educativos não escolares, o que implica negativamente na qualificação dessas/es estudantes, considerando que

O campo de atuação profissional do/a pedagoga/o deve possuir uma íntima relação com o curso de Pedagogia, objetivando a garantia dos conhecimentos profissionais à sua atuação profissional, alimentado pelo campo teórico científico, no caso, a Pedagogia (campo que se articula conhecimentos teórico/prático) sobre a educação como uma prática social (Mascarenhas, 2023, p.10)

Nesse contexto, comprova-se a imperatividade de integrar a temática de maneira mais substancial ao currículo, com a finalidade de promover efetivamente as competências necessárias para a atuação no contexto não escolar.

5.5 Projeções de carreira

Com o intuito de conhecer as expectativas profissionais das/os participantes da pesquisa, listamos 6 campos e atuação de pedagogas/os e perguntamos em qual dos contextos eles escolheriam atuar caso dispusessem da oportunidade de ingressar diretamente como profissionais. Os resultados encontram-se no gráfico a seguir:

GRÁFICO 17 – Dados referente à projeção de carreira

Fonte: Dados originais da pesquisa (2023).

De acordo com a projeção, 14 ou 17,9% optariam por trabalhar em Coordenação pedagógica; 20 ou 25,6% escolheriam a Educação Infantil; 7 ou 9%, a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 14 ou 17,9%, o Ensino Fundamental; 5 ou 6,4% escolheriam a Gestão escolar; e 18 ou 23,1% espaços não escolares.

Observa-se que a aspiração para inserir-se profissionalmente em contextos educativos não escolares foi o segundo campo de atuação mais escolhido. Com esse resultado, as/os estudantes comunicam o anseio por uma abordagem significativa desse tema, visto que apesar de sinalizarem essa categoria como escolha para atuação, os dados dispostos em tópicos anteriores indicam que as/os estudantes possuem conhecimentos superficiais acerca da ENE e não se sentem altamente aptos a atuar em contextos não escolares.

Nesse sentido, emerge a necessidade de incorporar a ENE no currículo de maneira em que a investigação, teorização e práticas estejam presentes, com o propósito de embasar satisfatoriamente a futura atuação dessas/es estudantes em seu campo de escolha.

Desse modo, a construção da identidade profissional poderá ser desenvolvida, considerando que “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e o educativo” (Libâneo, 2011, p. 141).

Sobre a forma em que a inclusão dessa abordagem pode ser efetuada, além das sugestões das/os discentes, que devem ser alvo de profundas reflexões, sugere-se que seja incluído um

[...] eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas, assim como ajustar o foco formativo de outras disciplinas que possuem caráter geral, como os fundamentos da educação e as de organização do trabalho pedagógico (didática, planejamento, avaliação, gestão, etc.), a fim

de que possam incluir teorizações da educação em um sentido amplo e não somente no plano escolar (Severo, 2018).

É evidente que as recomendações dispostas devem ser implementadas de maneira contextualizada, em consonância com as necessidades particulares do curso de Pedagogia da UFPB. No entanto, consideramos que tomar as sugestões e necessidades apresentadas pelas/os estudantes neste trabalho como ponto de partida pode ser de grande relevância, afinal, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2019, p. 40).

6 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

No decorrer deste trabalho, buscou-se revelar, por meio da ótica das estudantes, como elas/es compreendem a ENE; conhecer de que forma a temática relacionada a essa categoria se faz presente no curso de Pedagogia da UFPB; e identificar quais necessidades formativas as/os estudantes exprimem em relação à educação em contextos não escolares.

Os resultados alcançados abrangeram os objetivos elencados, visto que, mediante os depoimentos das/os estudantes, pudemos compreender que as concepções referentes a Pedagogia, ao curso de Pedagogia e a ENE ocorrem de maneira superficial e limitada, além de não se fazerem presente em todo o corpo participante da pesquisa.

No que se refere à relação com a ENE durante o curso, os resultados apontaram que a abordagem da temática e a consideração da ENE como alvo de pesquisa ocorre nas brechas presentes nas disciplinas. Por vezes, de maneira equivocada, e, em sua maioria, de maneira pouco aprofundada.

Um achado importante acerca da presença da ENE no curso foram os projetos de extensão que se voltam para essa temática, pois propiciam avanços na formação das estudantes na área em que são desenvolvidos. Contudo, também encontramos como resultado a indicação de que esses projetos não são suficientes para suprir a demanda da formação para a ENE, visto que, além de se restringirem a um campo específico dessa categoria, são igualmente restritos no que tange à participação das/os discentes, dado que poucos delas/os conseguem participar.

Com isso, as necessidades formativas das/os estudantes se desdobram entre a necessidade de estudos acerca da teoria da Pedagogia, a necessidade de formação no que concerne a ENE em sua amplitude, e a necessidade de formação sobre os campos de atuação dessa categoria.

Não estamos, com este trabalho, interessados apenas em tecer críticas ao curso, mas, em incitar reflexões críticas que possam contribuir para repensá-lo, fazendo valer a defesa que se faz da adoção da práxis pedagógica, a qual se dá, conforme sabemos, mediante a reflexão teorizada das ações existentes.

Nossa intenção foi promover reflexões que levassem em consideração as vozes das/os discentes do curso, uma vez que é ímpar tomar como objeto de reflexão suas sugestões, pois, como podemos pensar, planejar, reformular e melhorar um curso sem levar em consideração a perspectiva daquelas/es que o vivenciam diariamente? Como ignorar suas comunicações e as demandas que colocam? Descartar o que dizem as/os estudantes é sobretudo inoportuno quando se considera que essas/os estudantes estão em um processo formativo para tornar-se

pedagogas e pedagogos, cuja prática demanda a habilidade de teorizar sobre a educação.

Os resultados dessa pesquisa se traduzem como fonte rica para refletir sobre a formação de Pedagoga/os, uma vez que revelam as experiências dos próprios sujeitos em formação. Nessa conjuntura, destacamos a relevância desse trabalho, considerando as demandas colocadas pela sociedade no que tange à ENE, e os desafios envolvidos na formulação e reformulação dos cursos de Pedagogia no país.

Ademais, ressaltamos também a urgência de conduzir mais investigações sobre a temática a fim de enriquecer os debates em torno desses processos e caminhar para uma realidade em que a ENE seja abarcada na formação de pedagogas e pedagogos, haja vista essa necessidade.

7 REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; SANTOS, Karine. Pedagogía Social: Sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios. *In*: SEVERO, J. L. R. L. ; POSSEBON, E. G. Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar. **João Pessoa: UFPB**, 2019.p. 139-150.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BARRETO, Andrei. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, v6, p. 5-46, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. 160 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 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, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 out. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da. Curso de Pedagogia no Brasil. História e formação com Pedagogos Primordiais. Tese (doutorado). Rio de Janeiro, 2011.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia como ciência da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **R. Bras. Est. Pedag.**, p. 233-251, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.610>>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2022.

GALO, Ana Paula Villar; MELO, Simony Freitas de. Fundamentos teóricometodológicos da prática pedagógica nas ações de medida de proteção no âmbito das varas da infância e da juventude. *In*. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, T. M. de (orgs). Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, p. 57-63, 1995.,

GUZMÁN, Victoria Pérez De; DÍEZ, José Luis Rodríguez; IBÁÑEZ, Macarena Esteban. Educación a lo largo de la vida: visión desde la Educación Social. In: SEVERO, J. L. R. L. ; POSSEBON, E. G. Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar. **João Pessoa: UFPB**, 2019.p. 139-150.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; Hameline, Daniel; FABRE, Michel. Manifesto a favor dos pedagogos. **Porto Alegre: Artmed**, 2004, p. 9 – 45.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

LEITE, D. Pedagogia universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, M. C. et al. Enciclopédia de pedagogia universitária. Enciclopédias de pedagogia universitária Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 12 ed. **São Paulo: Cortez**, 2010.

_____, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: Pedagogia, ciência da educação?. **São Paulo: Cortez**, 2011. p. 85-126.

MASCARENHAS, A. D. N. O eclipse da pedagogia nos documentos oficiais que orientam a formação do/a pedagogo/a. Olhar de Professor, [S. l.], v. 26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21416.030. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21416>. Acesso em: 29 mai. 2023.

MASETTO, Marcos; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, 2019.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Cadernos de saúde pública*, v. 9, p. 237-248, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, Jose Cerchi. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e provadas do estado de São Paulo. 2014.

_____, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: Pedagogia, ciência da educação?. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-83.

_____, Selma Garrido; PINTO, UMBERTO DE ANDRADE; SEVERO, JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

PEREIRA, Antonio. A pedagogia organizacional e a formação do/a pedagogo/a: reflexões conceituais e epistemológicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 3, p. 963-984, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde Silveira. Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 70-80, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015a.

_____, José Leonardo Rolim de Lima. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social. In: SEVERO, J. L. R. L. ; POSSEBON, E. G. Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar. **João Pessoa: UFPB**, 2019. P. 99 – 118.

_____, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e Educação Não Escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015b. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.

_____, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

_____, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Introdução à Pedagogia na Formação Inicial de Pedagogas/os: uma proposta de componente curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 3, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n3.2022.42. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19462>. Acesso em: 02 set. 2023.

_____, José Leonardo Rolim de Lima; MELO, Simony Freitas de. A Pedagogia como Campo Epistêmico, Curso e Profissão: indicativos para pensar o trabalho do/a pedagogo/a jurídico. 2021.

_____, José Leonardo Rolim de Lima; QUEIROGA, Negla Santos. Atuação do (a) pedagogo (a) em práticas de promoção da saúde em contextos educativos não escolares. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 55-68, 2020.

_____, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo(a). In: PIMENTA, Selma Garrido; DE LIMA SEVERO, José Leonardo Rolim. *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. Cortez Editora, 2022, p. 320 – 349.

CARVALHO, Sara Barros Monteiro. **Pedagogia jurídica: a atuação de pedagogas nas equipes multidisciplinares do fórum da infância e juventude de João Pessoa-PB**. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Luciano Lima da. **Pedagogia organizacional: estudo baseado na teoria fundamentada (grounded theory) no Nordeste do Brasil**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2021).

SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; SILVA, Pedro Rodrigo da; MELO, S. F. As práticas do pedagogo nos Tribunais de Justiça brasileiros: a emergência de uma Pedagogia (Jurídica). Curitiba: CRV, 2021.

SCHÖNIN, Raquel Regina Zmorzenski Valduga; SARTORI, Ademilde Silveira; CARDOSO, Fernando Luiz. Educomunicação e prática pedagógica educ comunicativa: uma revisão sistemática. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução CONSEPE Nº 64/2006. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia.** Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2006. Disponível em: < https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698>. Acesso em: 01 out. 2023.

APÊNDICE – A

Instrumento de coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LAYSLA LAVÍNIA SANTOS ANDRADE

Instrumento de coleta de dados

Pesquisa com estudantes de Pedagogia acerca das concepções e necessidades formativas em relação à educação não escolar

1. Gênero: – () Masculino () Feminino () Outro _____
2. Idade: () Entre 16 e 20 () Entre 21 e 25 () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 35 () Entre 36 e 40 () Entre 41 e 45 () Entre 46 e 50 () +50
3. Em qual período do curso você se encontra? () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º () 10º
4. Exerce alguma atividade profissional remunerada? () Sim () Não
5. Se sua resposta foi sim, informe-nos qual: _____
6. Possui formação profissional anterior? () Não () Sim
7. Se sua resposta foi sim, informe-nos qual: _____
8. Você é discente de qual curso? () Pedagogia () Pedagogia Educação do Campo
9. O curso de Pedagogia foi sua primeira opção? () Não () Sim
10. Por qual razão você ingressou no curso de Pedagogia? _____
11. Como você definiria a Pedagogia? . _____
12. Que espaços não escolares você considera que é possível o pedagogo atuar? _____
13. Você teve a oportunidade de estudar sobre a educação não escolar durante o curso? Sim () Não ()
14. Se sim, cite em quais disciplinas e como o tema foi abordado _____
15. Em uma escala de 0 a 5, onde 0 corresponde ao grau mínimo e 5 o grau máximo, como você avalia a frequência que o tema ENE é debatido em sala de aula?

16. Em uma escala de 0 a 5, onde 0 corresponde ao grau mínimo e 5 o grau máximo, como você avalia a profundidade que o tema ENE é debatido em sala de aula?
17. Em uma escala de 0 a 5, na qual 0 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo, quanto você considera estar apta/o para atuar em Pedagogia Jurídica (Tribunais de Justiça; Atuação em Processos Judiciais; Consultoria nas Varas e Tribunais)?
18. Em uma escala de 0 a 5, na qual 0 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo, quanto você considera estar apta/o para atuar em Pedagogia organizacional (Organizações empresariais, educação corporativa)?
19. Em uma escala de 0 a 5, na qual 0 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo, quanto você considera estar apta/o para atuar em Pedagogia Universitária (Instituições de Ensino Superior)?
20. Em uma escala de 0 a 5, na qual 0 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo, quanto você considera estar apta/o para atuar em Pedagogia em saúde/hospitalar (Educação em Contextos de Saúde; Classe hospitalar; Formação de profissionais da saúde)?
21. Em uma escala de 0 a 5, na qual 0 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo, quanto você considera estar apta/o para atuar em Pedagogia Sociocomuniária (ONGs; Casas de acolhimento; Unidades socioeducativas)?
22. Em uma escala de 0 a 5, na qual 0 corresponde ao grau mínimo e 5 ao grau máximo, quanto você considera estar apta/o para atuar em Pedagogia na Educomunicação (Desenvolvimento de materiais educativos; Assessoria em meios de comunicação)?
23. Você concorda que a base do curso de Pedagogia deve ser a formação de professores? Por quê? _____
24. Em relação à educação não escolar, como o currículo do curso de Pedagogia poderia ser melhor estruturado? _____
25. Durante a sua formação em Pedagogia, você já participou de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão voltado a práticas em espaços não escolares? () Sim () Não
26. Se sua resposta foi positiva, informe-nos quais _____
27. Ao concluir o curso, se você tivesse a chance de optar imediatamente por ingressar como profissional em um dos contextos abaixo listados, qual deles você escolheria?
() Docência na Educação Infantil () Docência no Ensino Fundamental () Gestão escolar () Coordenação pedagógica () Espaços não escolares () Docência na EJA
28. Você gostaria de compartilhar alguma sugestão adicional ou comentário sobre a educação não escolar e sua formação como estudante de Pedagogia? _____