



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DÁRIO VIEIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO OBJETO FORMATIVO EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NO ESTADO DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA-PB

2024

DÁRIO VIEIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO OBJETO FORMATIVO EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NO ESTADO DA PARAÍBA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para fins do exame de Defesa da pesquisa de mestrado na linha de Processos de Ensino-Aprendizagem.

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

JOÃO PESSOA - PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Dário Vieira da.

A educação não escolar como objeto formativo em cursos de pedagogia no Estado da Paraíba / Dário Vieira da Silva. - João Pessoa, 2024.
196 f. : il.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Pedagogia - Currículo. 2. Educação não escolar.
3. Teoria Fundamentada em Dados - TFD. I. Severo, José Leonardo Rolim de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.013(043)

DÁRIO VIEIRA DA SILVA

A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO OBJETO FORMATIVO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DA PARAÍBA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para fins do exame de Defesa da pesquisa de mestrado na linha de Processos de Ensino-Aprendizagem.

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

Aprovado em: 28/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JOSE LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO
Data: 24/10/2024 11:31:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 JEANE FELIX DA SILVA
Data: 20/09/2024 16:33:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jeane Felix da Silva
Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB
(Membro interno)

Documento assinado digitalmente
 ALINE DAIANE NUNES MASCARENHAS
Data: 25/09/2024 15:06:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
(Membro externo)

JOÃO PESSOA - PB
2024

AGRADECIMENTOS

Durante a construção desta dissertação, a dialética entre vida e espiritualidade revelou a fragilidade da existência humana. Em 2021, enquanto acompanhava minha mãe na UTI, escrevi os primeiros indícios desta pesquisa ao lado dela. Essa experiência me fez continuar acreditando na realização dos meus sonhos e na possibilidade de uma carreira acadêmica transformadora, sem jamais desistir. Com a saúde restaurada dela e minha aprovação no programa de pós-graduação, a vida, a ciência e a espiritualidade passaram a ser mais significativa.

Apesar dos aparentes conflitos existentes entre as ciências e a espiritualidade, consegui navegar entre essas duas vertentes ao longo desta jornada. As forças ancestrais dos meus orixás me mostraram que desde as células e átomos em meu corpo, carrego a luta e a resiliência daqueles/as que buscaram liberdade e autonomia para viver e adquirir conhecimento.

Acredito na importância de contribuir para a compreensão da ciência na educação, e em apoiar aqueles/as que ingressam na academia e encontram uma realidade diferente. Esses motivos e inspirações me impulsionaram a finalizar este trabalho. Na relação entre a vida e o sagrado que permeou esta trajetória, sou grato a todos/as que, de diferentes maneiras, colaboraram para que este trabalho se concretizasse, especialmente,

- À minha mãe Elizabete Fernandes, que me ligava todos os dias para me apoiar e me incentivava a não desistir. Ela como milhares de outras mulheres em situação semelhante, sofreu preconceitos e foi subestimada por ser analfabeta, mas não se deixou abalar. Com orgulho e cabeça erguida, lutou por espaço e conquistou as oportunidades que não lhe foram dadas. Com garra e dedicação aos seus planos, ela alcançou seus objetivos, melhorou suas condições de vida, nos proporcionou a melhor educação possível e se casou com um homem maravilhoso, meu pai, Odorico Honorato. Sou profundamente grato a ele pelas conversas motivadoras para continuar na carreira acadêmica.

- À minha irmã, Daiane Vieira, e especialmente à minha sobrinha Serena, que nasceu nessa jornada, trazendo motivos de muitas alegrias e inspirações para a vida.

- Aos meus orixás, Oxum, Airá, Exu e Ogum, por resguardarem meu Ori¹ diariamente, nas corridas entre trabalho, vida acadêmica, na casa de candomblé e compromissos pessoais.

- As amigas construídas nessa jornada, especialmente a Francinete França, que hoje é uma amiga e irmã, um presente que os orixás me deram; à Ana Paula Augusta, que sempre me apoiou e incentivou na escrita e nos debates da TFD; à Ana Paula Villar e Simony Freitas, por

¹ Cabeça

apresentarem campos de conhecimento da Pedagogia que eu não conhecia, e por serem tão solícitas.

- Ao professor José Leonardo Rolim de Lima Severo, por me acompanhar nesta jornada acadêmica, apresentar-me ao conhecimento científico da educação, incentivar a pesquisa, e ajudar-me a aperfeiçoar minhas leituras e escritas acadêmicas. Sou grato por acreditar na minha competência.

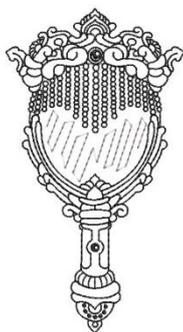
- Às professoras Aline Mascarenhas e Jeane Félix, pela disponibilidade em participar da qualificação e defesa, e por suas valiosas contribuições que enriqueceram a pesquisa e melhoraram o trabalho.

- Aos meus amigos e colegas da turma 42 do programa de pós-graduação (PPGE-UFPB), ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), e ao Projeto Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

- Aos meus amigos (as), que mesmo não estando fisicamente presentes, puderam me apoiar por ligações, redes sociais e email: Jorge em SP, Thiago Silveira, Allyne no PI, Aclécio e Adriana no CE. E aos meus colegas e amigos de trabalho em especial, Daniel Porto Campello, e ao meu Bábálórísà, Roberto Júlio (Pai Ninito), que incentivaram e apoiaram toda minha jornada até a conclusão da dissertação, obrigado, pessoal!

Com gratidão,

Dário Vieira da Silva



“A pedagogia é a melhor maneira de travar o terror da humanidade nascente”. Lewis Caroll.

RESUMO

Diante de transformações sociais, culturais e políticas no cenário contemporâneo, as práticas educativas têm se diversificado cada vez mais, o que levou a uma maior inserção de Pedagogas/os em espaços para além da escola. Ainda assim, o curso de Pedagogia continua fortemente centrado na formação de professores/as para as etapas iniciais da Educação Básica, a partir de 2006, quando da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso e, mais recentemente, em 2019, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação. Para contribuir com o debate sobre a formação de Pedagogas/os para a Educação Não Escolar (ENE), esta pesquisa buscou compreender o lugar de saberes e experiências formativas relacionadas a esse âmbito em cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba, partindo das seguintes questões norteadoras: como a ENE aparece nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia? Quais as perspectivas dos/das coordenadores/as e professores/as dos cursos quanto à formação para a ENE? Assim, a presente pesquisa teve como objetivo compreender o lugar da ENE em cursos presenciais de Pedagogia, ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) sediadas no estado da Paraíba, com base nos PPC e nas concepções de coordenadoras/es e professores/as. Do ponto de vista teórico, a pesquisa pautou-se por referências sobre Pedagogia como ciência da educação, abarcando uma visão crítica acerca da formação inicial de Pedagogas/os centrada na docência, bem como sobre aspectos que caracterizam a ENE como prática pedagógica. Do ponto de vista metodológico, foi organizada a partir da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) na perspectiva construtivista de Charmaz (2009). O campo empírico da pesquisa consistiu em 11 cursos de Pedagogia, ofertados por IES públicas e privadas sediadas no Estado da Paraíba. Para a coleta de dados, foi utilizado o mapeamento documental dos PPC e questionários e entrevistas virtuais aplicados junto a coordenadores/as e professores/as dos cursos. A análise dos dados ocorreu mediante o processo de codificação em TFD. Os principais resultados da análise destacaram a necessidade de um amplo debate sobre a formação de Pedagogas/os e os processos de inclusão da ENE nos currículos dos cursos de Pedagogia nas Instituições da Paraíba, a importância do fortalecimento profissional em campos que transitam as/os Pedagogas/os, assim como a instituição de políticas públicas que incentivem esses processos. A Teoria Substantiva que surgiu a partir das análises dos dados conclui que, além de apontar a necessidade de ampliação do currículo de Pedagogia para incluir a Educação Não Escolar, é necessário o engajamento ativo de coordenadores/as e professores/as dos cursos para garantir uma formação integral das/os Pedagogas/os, contribuindo para o desenvolvimento de práticas em seus diversos espaços educativos. Portanto, é fundamental reconhecer as diversas possibilidades profissionais, sem resumir o seu trabalho pedagógico à docência.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Não Escolar. Currículo. Teoria Fundamentada em Dados.

ABSTRACT

Faced with social, cultural and political transformations in the contemporary scenario, educational practices have increasingly diversified, which has led to a greater insertion of pedagogues in spaces beyond the school. Even so, the Pedagogy course continues to be strongly focused on training teachers for the initial stages of Basic Education, starting in 2006, when the National Curricular Guidelines were approved for the course and, more recently, in 2019, the Curricular Guidelines National Councils for Initial Training of Basic Education Teachers, by the National Education Council. To contribute to the debate on the training of pedagogues for Non-School Education (ENE), this research sought to understand the place of knowledge and training experiences related to this scope in Pedagogy courses in the State of Paraíba, based on the following guiding questions: how does ENE appear in the Pedagogical Projects of Pedagogy Courses (PPC)? What are the perspectives of course coordinators and teachers regarding training for ENE? Thus, the present research aimed to understand the place of ENE in face-to-face Pedagogy courses, offered by Higher Education Institutions (HEIs) based in the state of Paraíba, based on PPC and the conceptions of coordinators and teachers. From a theoretical point of view, the research was guided by references to Pedagogy as a science of education, encompassing a critical view of the initial training of pedagogues centered on teaching, as well as aspects that characterize ENE as a pedagogical practice. From a methodological point of view, it was organized based on the Data-Based Theory (TF) in the constructivist perspective of Charmaz (2009). The empirical field of research consisted of 11 Pedagogy courses, offered by public and private HEIs based in the State of Paraíba. For data collection, documentary mapping of PPC, questionnaires and virtual interviews were used with course coordinators and teachers. Data analysis occurred through the TFD coding process. The main results of the analysis highlighted the need for a broad debate on the training of pedagogues and the processes of including NSE in the curricula of pedagogy courses at institutions in Paraíba, the importance of professional strengthening in fields where pedagogues work, as well as the establishment of public policies to encourage these processes. The Substantive Theory that emerged from the analysis of the data concludes that, in addition to pointing out the need to expand the Pedagogy curriculum to include Non-School Education, there is a need for the active engagement of course coordinators and teachers in order to guarantee comprehensive training for pedagogues, contributing to the development of practices in their various educational spaces. It is therefore essential to recognize the various professional possibilities, without summarizing their pedagogical work as teaching.

Keywords: Pedagogy. Non-School Education. Curriculum. Grounded Theory.

LISTA DE SIGLAS

AL	Alagoas
AMESG	Pedagogia da Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiânia
ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CE	Ceará
CEP/CCS	Comitê de Ética em Pesquisa pelo Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
ENE	Educação Não Escolar
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FPB	Faculdade Paraibana
FTM	Faculdade Três Marias
GEPPTES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade
GT	<i>Grounded Theory</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
ISEC	Instituto Superior de Educação de Cajazeiras
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
PB	Paraíba
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RePPed	Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada dos Dados
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal de Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade Nacional do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFIP	Centro Universitário de Patos

Unifuturo	Faculdades Integradas do Brasil
UNINASSAU	Centro Universitário Maurício de Nassau
UNIFE	Centro Universitário de João Pessoa
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo da bibliografia anotada dados de dissertações e teses	41
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Estado da Paraíba do Curso de Pedagogia.....	33
Quadro 2 - Mapeamento das dissertações e tese sobre a Educação Não escolar, currículos de Pedagogia e práticas pedagógicas	42
Quadro 3 - Codificação aberta dos dados com base nos descritores “Educação Não Escolar”, “Currículo de Pedagogia” e “Formação da/o Pedagoga/o”.....	44
Quadro 4 - Formando as categorias iniciais das dimensões temáticas da ENE nos currículos e sua atuação profissional.....	46
Quadro 5 - Estrutura do Currículo de Licenciatura em Pedagogia em 04 anos a partir do marco legal de 1969	62
Quadro 6 - Unidades de análises dos PPC de Pedagogia do estado da Paraíba	84
Quadro 7 - Formando as categorias sobre os indícios da Educação Não Escolar nos PPC do curso de Pedagogia da Paraíba	87
Quadro 8 - Base legal dos PPC de Pedagogia na Paraíba	91
Quadro 09 - Perfil Formativo da Estrutura Curricular dos PPC.....	91
Quadro 10 - Componentes Curriculares de ENE das Instituições Públicas e Privadas do Estado da Paraíba	99
Quadro 11- Questões de entrevista da TFD adotada com as coordenadoras e professoras/es.....	107
Quadro 12 - Codificação inicial do perfil das/os entrevistadas/os gerais.	111
Quadro 13- Formando as categorias a partir da codificação focalizada do perfil das/os entrevistadas/os gerais.....	112
Quadro 14 – Dados dos/as sujeitos da pesquisa: caracterizando Perfil Profissional e Pessoal.....	114
Quadro 15– Codificação inicial da concepção da/o Pedagoga/o para além da docência	132
Quadro 16 – Codificação focalizada concepção das/os Pedagogas/aos sobre o lugar da ENE nos cursos de Pedagogia	141
Quadro 17- Codificação teórica concepção da/o Pedagoga/o acerca da ENE.....	144

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1- Resumo visual das etapas de codificação da TFD construtivista.	109
Diagrama 2 - Teoria substantiva da categorial central e suas relações com as categorias emergentes da TFD.....	146
Diagrama 3 – Questionamentos gerados nos memorandos.....	147

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Quantitativo profissional das coordenadoras e professoras/es dos cursos de Pedagogia na Paraíba	38
--	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	17
ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS	22
CAPÍTULO I	24
CONHECENDO O PERCURSO HISTÓRICO E METODOLÓGICO DA TEORIA FUNDAMENTADA EM DADOS (TFD).....	24
1.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: PESQUISA QUALITATIVA E A TEORIA FUNDAMENTADA EM DADOS (TFD).....	27
1.2 PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO DA TEORIA FUNDAMENTADA DOS DADOS.....	29
1.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS: CAMPO, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	31
1.4 CONHECENDO OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
CAPÍTULO II	40
ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR.....	40
CAPÍTULO III.....	58
PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	58
3.1 TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	58
3.1.1 Breve historicização sobre a Pedagogia no Brasil	59
3.2 A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO QUESTÃO PEDAGÓGICA.....	70
3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA PARAÍBA	83
3.3.1 Interfaces formativas refletidas pelos PPC de Pedagogia.....	89
3.3.2 Lacunas teóricas e práticas sobre a Educação Não Escolar nos PPC de Pedagogia.....	95
3.3.3 A ENE na Organização Curricular dos PPC de Pedagogia	97
CAPÍTULO IV.....	105
FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE COORDENADORAS E PROFESSORAS/ES FORMADORAS/ES	105
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: DIALOGANDO COM COORDENADORAS E PROFESSORAS/ES SOBRE OS PRINCIPAIS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	109
4.1.1 Caracterizando perfil formativo e pessoal das coordenadoras e professoras/res.	114
4.1.2 Explorando a atuação profissional: experiências formativas das coordenadoras e professoras/res nos cursos de Pedagogia	124
4.1.3 Identificando a experiência relacionada ao campo de conhecimento da ENE.....	128
4.2 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS NA PERSPECTIVA DA TFD: CONCEPÇÕES DE COORDENADORAS/ES E PROFESSORAS/ES SOBRE ENE NA PARAÍBA.....	132
4.3 DESVELANDO CAMINHOS: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA PARAÍBA.	146

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES.....	185
APÊNDICE A – Questionário estruturado	186
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	189
ANEXO A – Certidão de Aprovação do Programa de Pós-Graduação em Educação UFPB.....	192
ANEXO B – Termos de Anuência	193
ANEXO C – Declaração do Comitê de Ética	197

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este trabalho tem como objeto a formação de Pedagogas/os para a atuação em espaços de Educação Não Escolar, com foco na problematização sobre como a inserção de saberes e experiências nesse campo tem se dado nos currículos dos cursos presenciais de Pedagogia de universidades públicas e privadas paraibanas.

No contexto desta investigação, opera-se com o termo Educação Não Escolar (ENE) para discorrer sobre o espaço no qual se dão os processos educativos que requerem práticas pedagógicas para além do ambiente da escola. Severo (2015, p. 84) acrescenta que “A ENE pode ser conceituada como uma categoria temática que engloba práticas educativas situadas fora da escola”, ou seja, é um termo usado para descrever o aprendizado que ocorre fora do ambiente escolar tradicional. Em outra publicação, Severo (2019), reforça essa ideia ao sugerir que “a ENE poderia ser conceituada como um tipo de prática educativa exercida no campo social que demanda aportes transdisciplinares [...]” (Severo, 2019, p. 106).

O interesse pela temática surgiu a partir das inquietações que emergiram durante minha trajetória profissional em Instituições de Ensino Superior (IES) e do meu contato com a Educação Social. Tal experiência reiterou minha concepção da educação como prática social capaz de contribuir na construção de uma sociedade democrática e da Pedagogia como ciência que estuda e produz referenciais teórico-metodológicos para a ação educativa em diferentes espaços.

Como forma de contextualização do tema no âmbito das vivências pessoais, apresento os fatores influentes em meu desenvolvimento acadêmico e profissional, os quais, inicialmente de modo inconsciente, e depois intencionalmente, levaram-me a estudar e pesquisar acerca desse campo de conhecimento, posto que, desde o início da minha formação, percebi que a Pedagogia também poderia contribuir na formação de Pedagogas/os para atuarem em espaços diversos dos contextos escolares.

Nesse trajeto, cujo início deu-se em 2012, com o meu ingresso na vida acadêmica, ocorre a aproximação com a educação em espaços sociais já a partir das minhas primeiras experiências profissionais. Desde muito jovem, participei de projetos sociais da escola. Por meio desses projetos sociais, à época, tive a oportunidade de ensinar técnicas de modelagem com argila em um centro de apoio para dependentes químicos na cidade de Pedro II, norte do Estado do Piauí, além de realizar outras atividades com base em conhecimentos dos meus diversos ofícios como artesão, desenhista, pintor, entre outros. Portanto, é nesse período que

percebo possibilidades de troca de saberes, a existência de processos educativos que também podem acontecer fora do ambiente escolar.

Durante o curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior da rede privada, entre os anos de 2012 a 2015, na cidade de Jaicós, região sul do Piauí, identifiquei-me com os estudos sobre a Educação Não Escolar, transversalmente. Nesse período, pude participar de visitas a Organizações Sociais (OS) e eventos acadêmicos sobre tal temática.

Paralelamente ao curso, trabalhava como auxiliar de secretaria na Instituição onde estudava e recebia uma bolsa de estudo em troca dessa função. O trabalho possibilitou-me o acesso a documentos institucionais relacionados ao curso, como também uma maior proximidade com os docentes das disciplinas relacionadas à Educação Não Escolar e isso me instigou a refletir sobre o perfil de Pedagoga/o que estava sendo instituídas pelas as Diretrizes Curriculares Nacional no Curso de Pedagogia a partir de 2006. Desde então, empiricamente, passei a analisar os documentos dos cursos de Pedagogia, disponibilizados para consulta pública, e a estabelecer comparações entre os objetos de formação desses profissionais nos referidos documentos.

Com o objetivo de enriquecer minha carreira acadêmica e profissional, realizei outros cursos que pudessem complementar minha formação em Pedagogia, com o intuito de conhecer a atuação em outros campos além da docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos iniciais. Nessa perspectiva, busquei uma segunda graduação, em História.

Esses caminhos foram construídos sob o intuito de agregar conhecimentos relevantes à minha trajetória acadêmica, levando-me a concluir três cursos de pós-graduação *Lato sensu*: a Pedagogia Organizacional e Educação Corporativa; Docência e Gestão na Educação a Distância; e, também, Metodologia do Ensino de História e Geografia e Suas Linguagens.

Esses cursos deram-me suporte teórico e metodológico para participar da seleção do Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, com aprovação em 2022. Após o ingresso na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem (PEA), iniciei minhas atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Dessa forma, novas referências teóricas foram apontadas para fomentar a construção do objeto de estudo, sob a perspectiva de concepções da Educação Não Escolar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na Paraíba-PB.

A partir dessas experiências, emergiram reflexões e foram levantados alguns questionamentos: quais são os espaços de atuação de Pedagogas/os nos ambientes não escolares? Existe uma perspectiva de formação voltada aos espaços diversos da escola nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia? Quais perspectivas conceituais vinculadas à Educação não Escolar estão presentes nessa formação? Portanto, é a partir dessas indagações que este trabalho estabelece como objeto a formação de Pedagogas/os para a Educação Não Escolar (ENE).

O objetivo que norteou este trabalho de pesquisa, portanto, foi compreender o lugar da Educação Não Escolar (ENE) nos cursos de Pedagogia ofertados por IES públicas e privadas sediadas no estado da Paraíba.

A pesquisa foi sistematizada com base na seguinte questão norteadora: Como a ENE é representada nos componentes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas IES do estado da Paraíba? Importa assinalar que esta pesquisa se inseriu no Projeto Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), um projeto em andamento com o Plano Estadual de Educação 2015-2025, instituído pela Lei Estadual 10.488, destaca na estratégia 23.6 a necessidade de discutir a configuração dos currículos das licenciaturas., o qual busca investigar as vertentes formativas do curso de Pedagogia na Paraíba, no que diz respeito à estruturação e organização curricular, desafios ao engajamento acadêmico e articulação com as demandas da sociedade. A partir de suas reflexões contextualizadas, este projeto contribuiu para reforma curricular e melhoramento dos processos de aprendizagem, com impacto do desenvolvimento das práticas educativas do estado (Universidade Federal da Paraíba, 2021).

A partir dessa problematização, pretendeu-se analisar, primeiramente, os projetos pedagógicos dos cursos das IES públicas e privadas, e suas matrizes curriculares. No segundo momento, os conceitos teóricos e epistêmicos sobre o campo de pesquisa da Educação Não Escolar, e por fim, foi estabelecido um diálogo com coordenadoras e professores/as dos cursos para aprofundar dados sobre o problema da pesquisa, utilizando-se durante a pesquisa o método da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) sob a perspectiva construtivista de Charmaz (2009). Isto é, esse método de natureza exploratória faz com que o/ pesquisador/a se familiarize com o problema por meio da interação com os indivíduos que estão inseridos no campo de pesquisa, buscando desvendar como e por que os participantes constroem significados e ações em situações específicas (Charmaz, 2009). Nesse sentido, vê-se que os fenômenos estudados podem estar materializados em forma de documentos e dados empíricos, como, por exemplo,

nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia da Paraíba e nas concepções subjetivas dos sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, para compor o banco de dados das TFD, essa diretriz metodológica, segundo Bandeira-de-Mello (2010), ressalta que a/o pesquisador/a deve realizar o estado do conhecimento do fenômeno investigado para preencher as lacunas teóricas, mas deve assumir uma postura crítica sobre a literatura encontrada, conforme será explorada no tópico “Estado do conhecimento da educação não escolar”.

Portanto, as orientações da TFD deram suporte nos esforços para atender ao objetivo geral e também aos seguintes objetivos específicos: a) analisar os sentidos atribuídos a ENE nos projetos do curso de Pedagogia; b) identificar a presença de conteúdos relativos à ENE na organização curricular dos cursos; e, c) compreender as concepções de coordenadores/as e professores/as sobre o lugar da Educação Não Escolar nos cursos de Pedagogia.

Dentro dessa conjuntura, conhecer as possibilidades de espaços de inserção profissional de Pedagogas/os forneceu uma visão de sua experiência, seu lugar nas práticas educativas enquanto sujeito reflexivo e crítico, assim como seu papel ativo na mediação de teorias epistemológicas e práxis pedagógicas para outros espaços de atuação diversos da escola, “para assim firmar-se como sujeito de sua história e participante consciente da história coletiva” (Franco, 2008, p. 111).

Reconhece-se a compreensão de Pedagogia defendida por Libâneo (2004, p. 30), que a define como ciência que possui a educação como objeto de conhecimento, entendida na condição de “prática social que atua na configuração da existência individual e grupal [...]”. Nesse sentido, por se configurar como Ciência da Educação e estando a educação associada à prática social, foi possível inferir que a Pedagogia não está restrita à docência, nem está limitada ao espaço escolar.

O campo da Pedagogia é muito amplo para ocupar-se somente da docência ou magistério. Tal enfoque reducionista restringiria as práticas profissionais da/o Pedagoga/o e o próprio campo de teorizações da Pedagogia. A formação de Pedagogas/os para a ENE tem se apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), apesar de, notadamente, conferirem discreto espaço aos saberes e práticas voltados aos âmbitos para além da escola, posto que privilegiam o fazer profissional docente e as práticas escolares.

Zucchetti e Moura (2008) afirmam que o termo ENE é utilizado para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social, daquelas que acontecem no interior da escola. No mesmo sentido, Severo (2021, p. 106) considera que a “Educação Não Escolar expressa

uma lógica de categorização de práticas pedagógicas a partir do contexto que são desenvolvidas e não ao grau de formalidade das práticas escolares [...].”

Ao refletir sobre o conceito de ENE na configuração curricular dos cursos de Pedagogia, afirma-se que ENE se vincula à construção da aprendizagem das pessoas ao longo de toda a vida, “[...] preparando-as para o seu exercício social, como instrumento de potencialização de qualidade que lhes permita o maior bem-estar global” (Severo, 2015 p. 566). Desse modo, a ENE envolve experiências educativas que demandam a efetivação de práticas pedagógicas pertinentes, devidamente planejadas e organizadas, apesar de não vinculadas ao espaço caracterizado como ambiente escolar.

Nesta conjuntura, a educação escolar é a prática educativa sistematizada por meio de currículos oficiais e realizada em instituições de ensino públicas ou privadas; enquanto que a ENE contempla os processos educativos que ocorrem fora do espaço escolar, a exemplo de empresas, hospitais, organizações da sociedade civil, espaço jurídico, entre outros.

Desta maneira, as práticas educativas da ENE, além de não deslegitimarem a função social da escolarização nem de desmerecer a atividade docente, é uma categoria de classificação de territórios de práticas pedagógicas plurais que também contribui com a formação humana, demonstrando que a escola não é única instituição responsável pelo desenvolvimento integral do sujeito (Severo, 2019; 2021).

Portanto, avaliou-se a pertinência do objetivo geral desta pesquisa, na medida que se propôs analisar a inserção da Educação Não Escolar (ENE) como objeto formativo dos Cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba.

A escolha pelo Estado da Paraíba deu-se por se tratar de meu local de vivência e experiência profissional e acadêmica, e também pelo acesso aos debates das políticas do Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025). O referido Plano foi instituído por meio da Lei 10.488, a qual sugere as discussões acerca das necessidades de aperfeiçoamento curricular dos cursos de Licenciatura. Debate que vem sendo aprimorado nos grupos de estudos dos projetos de pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), edital n.º 09/2021, Demanda Universal FAPESQ/SEECT/PB.

Destaca-se a importância desses grupos de discussão, considerando a necessidade de observância do rigor ético e teórico na pesquisa científica em educação. Nesse sentido, é demandado, não apenas da/o pesquisador/a individualmente, mas a partir de uma colaboração

conjunta de pesquisadores/as participantes dos grupos, alinhamento de postura, convergências na utilização de métodos, na sistematização, no controle e na interpretação de dados, com vistas à construção de resultados por meio de um processo sistemático e colaborativo de pesquisa.

Desse modo, elaborar conhecimentos a partir da pesquisa científica na educação é analisar seu contexto histórico, partindo do pressuposto de como foi pensada sistematicamente, buscando conhecer seus avanços e enxergar suas dificuldades para situar-se, o pesquisador, como sujeito que busca produzir conhecimento. Entende-se que a pesquisa precisa encontrar e produzir respostas que surjam de questões que necessitam ser refletidas, avaliadas, problematizadas e investigadas. Conforme destaca Esteves (1984, p. 5), “pesquisar, portanto, é produzir conhecimentos”.

É necessário, portanto, discutir as premissas e paradigmas da presente investigação, desta pesquisa em educação, por meio de reflexões e questionamentos sobre a natureza do conhecimento e a ciência, com base nos seus processos metodológicos, os quais serão apresentados no próximo capítulo.

ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A dissertação foi dividida em quatro capítulos os quais buscou-se estruturar um diálogo nas abordagens conceituais sobre a Educação Não Escolar ao longo da pesquisa. Considerando como campo prático e pedagógico, quanto epistêmico na área da educação. A interligação de cada capítulo permitirá a/o leitor/a compreender as investigações conceituais acerca da teoria da Pedagogia, explorando seus aspectos teóricos e práticos.

Inicialmente, apresentou-se o marco introdutório, discutindo sobre a problematização do trabalho, esclarecendo o objetivo geral e específicos da investigação para compreender o estudo da pesquisa, especialmente relacionadas à ENE, como objeto formativo nos componentes curriculares nos cursos de Pedagogia no estado da Paraíba.

Nesta perspectiva, o primeiro capítulo, abordou-se aspectos históricos sobre a teoria fundamentada pela qual embasam esta pesquisa, além de descrever os procedimentos metodológicos e a construção dos dados empíricos. Os detalhes quanto ao campo da pesquisa, instrumentos utilizados e participantes foram apresentados com base na Teoria Construtivista de Charmaz (2009).

No segundo capítulo, foram realizadas as análises conceituais e o Estado do Conhecimento sobre a Educação Não Escolar (ENE), através de um mapeamento, que resgatou produções acadêmicas em bancos de dados de repositórios nacionais, entre dissertações e teses,

que tivessem como objeto a ENE. Estas produções foram analisadas à luz da Teoria Fundamentada em Dados (TFD),

Com efeito, o terceiro capítulo apresenta-se com questões relacionadas à presença e os sentidos atribuídos à ENE nos documentos dos PPC dos Cursos de Pedagogia. São revelados dados sobre os indícios desses componentes nos currículos destes cursos. Além disso, aborda-se uma análise da historicidade da Pedagogia, enquanto construção política e formativa como também debruça no diálogo acerca da ENE como questão pedagógica e suas múltiplas manifestações como prática social.

Na sequência deste terceiro capítulo, explorou-se acerca dos estudos da Pedagogia como ciência da Educação que revelaram a importância da ENE nesse contexto, discutindo as diferentes formas de aprendizagem que ocorrem em ambientes comunitários, culturais e sociais. Por fim, nesta quarta seção, foram expostos os resultados do levantamento de dados dos PPC sendo utilizados o método da TFD, com uma amostra teórica das análises dos documentos que compõem em seus currículos a ENE.

No quarto capítulo, explora-se acerca das análises das perspectivas das coordenadoras e professores/as em relação a compreensão sobre a ENE em suas práticas profissionais. Nesta seção, descreveu-se as investigações relacionada com os dados empíricos dos/as participantes do estudo, incluindo suas impressões, diálogos e acepções sobre a ENE. Estas concepções são subsidiadas pelas entrevistas, que buscaram extrair as respostas que foram significativas em relação ao objeto de pesquisa, por meio dos estudos e apoio das diretrizes construtivistas da codificação da Teoria Fundamentada em Dados de Charmaz (2009), a fim de gerar uma Teoria Substantiva como resultado da pesquisa.

Nas considerações finais, apresenta-se a compreensão dos fenômenos deste estudo, incluindo uma síntese dos resultados a subjetividade do autor, como as futuras projeções investigativas sobre o campo de conhecimento da Educação Não Escolar no âmbito do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO I

CONHECENDO O PERCURSO HISTÓRICO E METODOLÓGICO DA TEORIA FUNDAMENTADA EM DADOS (TFD)

O método de pesquisa *Grounded Theory* (GT) surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1960. Teve como precursores dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss, que observavam os processos de mortes de pacientes em vários hospitais (Glaser; Strauss, 1965). Foi por meio de sua obra publicada em 1967, intitulada: “*The Discovery of Grounded Theory*”, que os autores clássicos desenvolveram suas ideias mediante investigações sistemáticas e flexíveis, e defenderam “o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseado em dados [...]” (Charmaz, 2009. p. 17).

Essa obra infere acerca da pesquisa qualitativa que, em meados da década de 1960, era discutida naquele contexto histórico sob a prevalência dos estudos positivistas. Como afirmam Santos et al. (2016, p. 2), a TFD surge “como uma alternativa à tradição hipotético-dedutiva da época” (Santos *et al*, 2016; Tarozzi, 2011).

Na visão de Glaser e Strauss (1967) a teoria fundamentada é sustentada por dois tipos básicos de teorias: as Teorias Formais e as Teorias Substantivas. A primeira foi apresentada como teorias conceituais advindas das ciências positivistas da época; enquanto a teoria substantiva é caracterizada por uma maior facilidade de acesso e por voltar-se às explicações interpretativas geradas a partir de contextos do cotidiano (Silva; Kalhil, 2017).

Esses dois autores clássicos foram importantes na construção da *Grounded Theory* (GT), pois além de incentivarem novos caminhos e direcionamentos das análises de dados de uma pesquisa qualitativa, foram pioneiros para movimento da comunidade científica, a qual integrou novos estudiosos que contribuíram na evolução e aperfeiçoamento teórico metodológico da GT (Baggio; Erdmann, 2011). A partir dos estudos realizados, Juliet Corbin surge como nova integrante do grupo de pesquisadores da GT e, aliada a Strauss, apresenta ao método novas configurações nos instrumentos de análise, dando origem à perspectiva Straussiana da GT.

Metodologicamente, segundo Bandeira-de-Mello e Cunha (2010), a sistematização da Teoria Fundamentada pensada pela vertente Glasseriana é de que o pesquisador/a deve “[...] delimitar o contexto e entrar no campo sem uma questão de uma pesquisa definida: ele deve permitir que o fenômeno a ser estudado seja inteiramente fiel à realidade dos sujeitos

envolvidos” (Bandeira-de-Mello; Cunho, 2010, p. 244). Por outro lado, na perspectiva de Strauss e Corbin, o processo de pesquisa deve iniciar-se por uma questão específica, seguindo um conjunto de técnicas e um processo de análise

De acordo com estudos de Bandeira-de-Mello e Cunha (2010), a teoria Glassiana defendia um “procedimento de análise indutiva quantitativa, o qual enfatiza a necessidade de fazer comparações constante entre os dados para desenvolvimento de conceitos” (p. 242). Para Strauss, a teoria fundamentada deve seguir um procedimento de análise qualitativa e de abordagens críticas de desenvolvimento de teorias. Glaser (1992) faz críticas contundentes sobre a versão de Strauss e Corbin, inferindo que ela não pode ser chamada de *Grounded Theory* (GT), pois foge da emersão da teoria ao forçar pressupostos do pesquisador/a nas análises dos dados. Ela fornece uma estrutura mais delimitada e estruturada para geração da teoria, por ser mais específica na delimitação da pesquisa. (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2010, p. 244).

Nesse contexto histórico, portanto, surgem as vertentes das concepções de Glaser (1967), Strauss e Corbin (1990) e Charmaz (2009), as quais revelam que a TFD está assentada sob diferentes formas de pensamento. Os dois autores clássicos da *Grounded Theory* (GT), Glaser e Strauss, apresentam que o segmento da construção de pensamento Straussiana, pressupõe que a/o pesquisador/a já possua uma pergunta prévia da pesquisa a ser respondida. Diferentemente, a perspectiva Glasseriana infere que a/o pesquisador/a deverá preocupar-se com área do problema em mente, dessa forma, a pergunta prévia de pesquisa surgirá durante a respectiva pesquisa (Garcia, 2016).

Com o desenvolvimento de novas correntes de referencial metodológico nas pesquisas qualitativas, os autores Glaser e Strauss passaram a ter divergências no que diz respeito às teorias de aplicação dos métodos nos estudos da TFD, o que deu origem à *Grounded Theory* Glaseriana, desenvolvida por Glaser (1992), e à *Grounded Theory* Straussiana, por Strauss (1987) e solidificada pelos estudos de Juliet Corbin (Garcia, 2016). Isso culminou na abertura de novas tendências e processos técnicos na construção da Teoria Fundamentada em Dados.

A Teoria Fundamentada em Dados ganha notoriedade no campo acadêmico, trazendo, principalmente, contribuições ao referencial metodológico de investigação qualitativa nos estudos de enfermagem e demais áreas da saúde e ciências sociais, até então ainda não estudados (Ikeda; Akemi, 2009; Charmaz, 2009; Leite, 2012).

No Brasil, esse método é conhecido como Teoria Fundamentada em Dados (TFD), por ser caracterizado como um tipo de pesquisa qualitativa, investigativa e analítica dos problemas

ou situações dos fenômenos sociais que, por meio dos dados empíricos coletados, geram conceitos e teorias (Tarozzi, 2011; Santos *et al*, 2016).

Uma vertente mais recentemente surge a partir dos estudos de Katy Charmaz, que atribui à Teoria Fundamentada em Dados um novo método de cunho construtivista. Nesse sentido, Charmaz (2009) propõe a construção de significados a partir das interações entre os sujeitos e de como os indivíduos interpretam os objetos e as pessoas com as quais interagem.

Gutiérrez (1990, p. 122) afirma que, “a TFD tem suas raízes nas ciências sociais [...]”, ou seja, o objeto central desse método pauta-se nas pesquisas acerca dos fenômenos sociais. Essa teoria surge do pressuposto de coleta de dados e, a partir disso, constroem-se teorias, fundamentadas pelos instrumentos de análise dos dados coletados.

Assim, a/o pesquisador/a é levada/o direto ao fenômeno, familiarizando-se com o problema, atribuindo natureza exploratória à pesquisa. Além disso, na perspectiva construtivista de Charmaz (2009), durante o processo de pesquisa novos dados podem ser acrescentados a partir das necessidades da investigação (Prigol; Behrens, 2019).

De modo geral, a TFD apresenta-se por meio de uma metodologia de interpretações de significados dos indivíduos por meio de sistematização de forma flexível, permitindo que a/o pesquisador/a retorne ao campo de pesquisa sempre que houver a necessidade de obter novos indícios da pesquisa (Charmaz, 2009; Tarozzi, 2011).

Percebe-se, portanto, que a Teoria Fundamentada em Dados apresenta uma trajetória histórica que a constitui como um método inovador de análise de dados, a partir da proposta de interação entre a/o pesquisador/a e os dados de sua pesquisa. Nesse sentido, a TFD propõe uma intervenção que vem superar as perspectivas de tradição positivista em relação à fidelidade dos dados.

A partir desses princípios, definiu-se que a perspectiva de TFD com a qual se operou nesta pesquisa é com base na perspectiva construtivista de Charmaz (2009). Como destacado por Charmaz (2009, p. 178), a Teoria Fundamentada em Dados (TFD) na perspectiva construtivista “[...] estabelece prioridade nos fenômenos do estudo e vê tanto os dados como a análise como tendo sido gerados a partir de experiências compartilhadas e das relações com os participantes [...]”, inclusive almeja estudar sistematicamente as interpretações de significados do indivíduo, organizando-a de maneira flexível por meio das experiências e apresenta teorias posteriormente por meio dos dados, para que a/o pesquisador/a possa tirar conclusões, antes, durante até o final da conclusão do projeto, com uma sólida base empírica.

Em síntese, segundo Charmaz (2009, p. 24), o método da Teoria Fundamentada compreende “um conjunto de princípios e práticas, e não como partes ou prescrições prontas”. Nesse sentido, a TFD parte das premissas nos dados e constrói sobre elas uma teoria baseada nos dados coletados.

1.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: PESQUISA QUALITATIVA E A TEORIA FUNDAMENTADA EM DADOS (TFD).

Durante os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ao explorar diferentes metodologias para essa pesquisa nos estudos de grupo e na disciplina de pesquisa em processos ensino-aprendizagem, foram encontradas diversas abordagens metodológicas de pesquisas científicas. Ao analisar os obstáculos de uma investigação aprofundada como a que se propõe, reconheceu-se a importância de adotar um rigor metodológico científico que proporcionasse flexibilidade e substancialidade aos estudos dos dados. A partir desse contexto, despertou-se o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a metodologia da Teoria Fundamentada em Dados (TFD).

Essa teoria permite ao/à pesquisador/a coletar dados a partir das concepções empíricas dos sujeitos, o que permite a criação de conceitos que findarão em uma teoria (Charmaz, 2009). A informação dos dados empíricos possibilitou, em certa medida, revelar determinados atributos do comportamento das pessoas em circunstâncias particulares, pois como afirma Charmaz (2009, p 73), “[...] nós conhecemos o mundo empírico por meio da linguagem e das atitudes que tomamos diante dele”. Dessa forma, o processo de interpretação e análise dos dados baseados nas experiências vivenciadas pelos indivíduos foram interpretados em conjunto pela/o pesquisador/a e os participantes da pesquisa, visando a uma compreensão significativa dessas experiências por meio de uma teoria (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2006).

Nesse sentido, a TFD contribuiu na construção da produção do conhecimento sobre a compreensão do lugar da/o Pedagoga/o nos cursos de Pedagogia na Paraíba, por oferecer uma abordagem significativa a partir da geração de teorias e de dados empíricos coletados dos/as coordenadores/as e professores/as no processo de pesquisa, de maneira que a/o pesquisador/a explorasse os dados de forma imersiva e constante, o que possibilitou o resultado em teorias substantivas, as quais são próximas à realidade dos fenômenos estudados (Tarozzi, 2011).

A TFD dá ênfase às concepções dos participantes e traduz de forma abrangente os fenômenos em questão, promovendo um entendimento profundo e rico dos fenômenos, além de evitar imposições de estruturas teóricas predefinidas. Os processos da TFD, tal como

afirmado por Marques (2022, p. 204), “por serem flexíveis, contribuem significativamente com o desenvolvimento de uma análise geral acerca dos dados [...]”, descobrindo novos *insights* e desenvolvendo teorias mais completas, ou seja, uma flexibilidade na exploração dos dados. Valoriza as vozes dos participantes de forma direta, incorporando suas interpretações e entendimentos dos fenômenos.

Dessa forma, essa estratégia metodológica garantiu que a produção do conhecimento fosse mais autêntica e relevante, amparada por um processo de codificação e análise qualitativa dos dados de forma sistemática, pelos quais, gerou-se uma teoria substantiva, que nas palavras de Charmaz (2009, p. 252) é “uma interpretação ou explicação teórica de um problema delimitado em uma área específica, como relações familiares, as organizações formais ou a educação”.

No âmbito deste estudo, operou-se com uma abordagem de pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa deve ser utilizada na investigação de aspirações, crenças, significados, valores etc., os quais se encontram em espaços não passíveis de utilização de variáveis. Contudo, ao adotar essa abordagem de pesquisa em consonância com o campo metodológico da Teoria Fundamentada, adotou-se o processo de análise da circularidade, ressaltando a importância da constante reflexão do pesquisador “sobre todo o processo de pesquisa e sobre as etapas específicas à luz das outras etapas” (Flick, 2009, p. 98). Ou seja, é essencial realizar comparações durante a coleta de dados, interpretar os fenômenos dos casos e avaliar as amostragens a fim de conceber a teoria.

Sendo assim, de acordo com Silva (2021, p.24) quanto à pesquisa qualitativa, “orienta-se pela Teoria Fundamentada, a pesquisa contrapõe-se a linearidade guiada pela teoria, para dá prioridade aos dados e ao campo em estudo sobre as suposições teóricas”. Flick (2009) enfatiza que as teorias não se aplicam aos participantes que estão sendo investigados; ao invés disso, elas se relacionam com as descobertas e formulações obtidas por meio do trabalho de campo e da análise dos dados empíricos.

Quanto ao tipo de pesquisa, caracterizou-se como exploratória, uma vez que se propôs a identificar, a partir de uma visão panorâmica, questões emergentes acerca de tema pouco explorado (Gil, 2008), notadamente no que tange ao lugar da Educação Não Escolar (ENE) nos cursos de Pedagogia das instituições públicas e privadas ofertados no estado da Paraíba. Assim, a/o pesquisador/a pode interpretar, interagir e participar a partir da compreensão da realidade investigada.

No primeiro movimento de investigação da pesquisa, propôs-se explorar as produções acadêmicas com base no exercício do estado do conhecimento, de modo a favorecer uma aproximação da literatura acadêmica à temática da pesquisa.

Diante da literatura encontrada e por utilizar a Teoria Fundamentada como método de análise, mantêm-se uma postura crítica sobre as pesquisas encontradas na BDTD e CAPES, buscou-se, além de conhecer as percepções dos autores/as acerca da Educação Não Escolar no contexto dos cursos de Pedagogia, descobrir possíveis lacunas na teoria existente. Portanto, é importante destacar que o Estado do Conhecimento subsidia os indícios introdutórios do processo de investigação do estudo, pois “a literatura existente também tem um importante papel na conclusão do projeto. Em um design típico da *Grounded Theory*, a literatura existente é utilizada ao final do processo para integrar-se ou contrastar com os resultados gerados”. (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2010, p. 260).

Ao estudar a *Grounded Theory* (GT), é importante entender sua trajetória e as bases epistêmicas que levaram à manutenção dessa metodologia. No tópico a seguir, apresentam-se alguns fundamentos históricos e princípios que moldaram a GT ao longo do tempo, bem como seus principais proponentes e as contribuições metodológicas para o campo de pesquisa social. Sendo assim, explorou-se as suas aplicações e implicações na pesquisa acerca do lugar da/o Pedagoga/o nos cursos de Pedagogia na Paraíba.

1.2 PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO DA TEORIA FUNDAMENTADA DOS DADOS

A codificação dos dados foi o primeiro processo de análise de dados executado. Segundo Charmaz (2009), esta diligência significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados.

Desse modo, a forma da codificação permite que as respostas dos participantes sejam categorizadas, classificadas e separadas analiticamente de forma conceitual por meio dos dados, de acordo com a dinâmica proposta na TFD, a qual se desenvolve de forma flexível, como apresentados a seguir:

a) **Codificação Inicial** – estuda-se o fragmento dos dados, possibilitando que a/o pesquisador/a realize outra microanálise dos dados. É a parte inicial da construção dos códigos abertos. Nesta fase, buscou-se processar analiticamente os dados dos documentos, dos questionários, das entrevistas e ou/observação, afim de gerar palavras-chaves.

Nesse processo, realizou-se uma análise conhecido dentro dessa perspectiva como linha por linha, palavra por palavra ou segmento por segmento. Ademais, devido à quantidade de dados coletados para este estudo, opta-se por codificar linha por linha os fragmentos de fala das coordenadoras e professores/as, que foram separados conforme os assuntos abordados por eles/as naquele referido trecho dos questionários e entrevista mais significativa, de modo a “[...] codificar com palavras que reflitam a ação” (Charmaz, 2009, p. 74).

Na hipótese de terem sido encontrados fragmentos de fala com uma única frase e fragmentos com um parágrafo, acreditava-se ser possível abranger o início da análise e todas as falas dos participantes, sem deixar de lado nenhum ponto que pudesse parecer significativo. A partir dessa reflexão, deu-se continuidade à exploração da teoria focalizada, um arcabouço teórico baseado em análises minuciosas e interpretativas dos dados coletados.

b) **Codificação focalizada** – Nesta fase promoveu-se a seleção dos códigos mais significativos para derivações teóricas de forma concisa, sistemática e completa, transformando os códigos em categorias para amostragem teórica. Na etapa de codificação, foi fundamental concentrar-se nos dados, uma vez que o desenvolvimento de teorias “novas” depende diretamente desse interesse, sendo um elemento crucial para a construção teórica. Nesse processo, ocorreram alterações iterativas nos dados previamente analisados.

Ao mencionar a codificação focalizada, Charmaz (2009, p. 87) enfatiza que essa técnica é construída a partir das análises iniciais, destacando os códigos mais relevantes, isto é, “[...] exige uma tomada de decisão sobre as quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa”.

Importante destacar que nessa segunda etapa não se observou um processo estritamente linear, uma vez que certos incidentes podem tornar o que era implícito em algo explícito. Essa abordagem de pesquisa adquiriu um caráter mais circular, à medida que a/o pesquisador/a se envolveu com os dados, levando-o a retornar às análises anteriores. Portanto, a partir dos códigos anteriores da entrevista (instrumento de análise escolhido), foram elaborados códigos mais estruturados, assertivos e conceituais. Logo, deve-se “[...] nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume cada parte dos dados” (Charmaz, 2009, 69). Logo, quando existe algum ponto de aprofundamento, foram criados os memorandos que auxiliam na análise dos dados, com o intuito de redigir exaustivas anotações durante todo o processo de pesquisa, para evitar que os dados sintetizados e classificados cristalizem. Charmaz (2009) destaca ainda que o memorando consiste numa pausa analítica que

acelera a produtividade da/o pesquisador/a, fazendo com os dados sejam sempre comparados, explorando ideias sobre os conceitos e até direcionar uma nova coleta de dados.

c) **Codificação teórica** – códigos teóricos integrativos, os quais explicam os conceitos e a relação desenvolvida pelas categorias da codificação focalizada, contribuindo na redação da escrita. Durante essa terceira etapa, busca-se a estruturação através da codificação focalizada, com o propósito de construir os códigos teóricos. Segundo Tarozzi (2011, p. 141), “desenvolve em nível máximo de abstração conceitual”.

Desse modo, essa etapa caracterizou-se pela sua minuciosidade na codificação, o que pode desempenhar um papel essencial na elaboração dos resultados em uma história coerente e bem definida, pois, de acordo com Charmaz (2009, p. 94), “os códigos teóricos especificam as relações possíveis entre as categorias que você desenvolveu na sua codificação focalizada”.

Nesse contexto, sugere-se que todos os procedimentos da TFD sejam registrados novos indícios por meio de um memorando, ou seja, “a redação dos memorandos constitui um método crucial da Teoria Fundamentada, porque ela incentiva a analisar os seus dados e códigos no início do processo de pesquisa” (Charmaz, 2009, p. 106). Logo, oportuniza-se uma socialização consigo mesmo enquanto investigador pesquisa. Assim, favorece-se a criação de novas ideias pela análise das codificações, o que manterá a/o pesquisador/a envolvida/o na pesquisa, adquirindo maior relevância na elaboração de uma teoria.

Tecer uma teoria a partir dos dados processados categoricamente com apoio metodológico da TFD, consiste em explicar teoricamente as experiências encontradas. Isso representa um conjunto de integrado de proposições que explicam a variação da ocorrência de um fenômeno social subjacente ao comportamento de um grupo ou à interação entre grupo” (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2010, p. 247). Ou seja, propõe-se teorizar sobre a realidade social do grupo de coordenadoras/es e professoras/es, em face na formação inicial da/o Pedagoga/o acerca dos sentidos e formas da educação não escolar nos PPC do curso de Pedagogia no estado da Paraíba. Com esse ponto de partida metodológico, passamos agora para o próximo tópico que discute a relevância da construção dos dados empíricos na Teoria Fundamentada em Dados (TFD), comprometido em construir a Teoria Substantiva.

1.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS: CAMPO, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, abordou-se a fase fundamental da construção dos dados empíricos para a TFD, dando particular atenção nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia que

comporão o campo da pesquisa das instituições de ensino superior. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é uma referência central para as ações e decisões de um curso, articulando-se com as áreas de conhecimento e evoluindo junto ao campo do saber. Este documento constitui o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição, com o objetivo de nortear a organização pedagógica de um curso em uma IES. O PPC segue estruturas específicas e estabelece o processo de construção e execução, orientando a organização do trabalho pedagógico da instituição, afim de “coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros” (Veiga, 2004, p. 13).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o PPC é definido como um documento essencial para a identidade de uma escola. Nesse sentido, Gadotti (2000) destaca a importância de construir e executar esse documento, afirmando que a instituição deve “mantê-lo em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos” (Gadotti, 2000, p. 71).

Em virtude disso, o PPC integra políticas acadêmicas institucionais e instrumentos políticos, metodológicos, filosóficos e teóricos, proporcionando uma reflexão tanto no nível micro - disciplinas, conteúdos, quanto no nível macro - estrutura do curso, concepções filosóficas sobre conhecimento, ensino-aprendizagem e o universo do trabalho (Demo, 1995).

Sendo assim, pretendeu-se explorar os principais aspectos relacionados aos instrumentos utilizados para coleta de dados e o encaminhamento dos/as participantes envolvidos que foram discutidos no capítulo III desta pesquisa.

A fim de examinar os PPC dos cursos de Pedagogia nas instituições de Ensino Superior da Paraíba como campo de pesquisa, foi possível observar as particularidades desses documentos e dos ambientes acadêmicos e como eles podem influenciar a produção de dados significativos por meio da TFD considerando critérios relevantes para o escopo do estudo, como coordenadores/as e professores/as do curso de Pedagogia.

Utilizou-se como instrumentos de pesquisa para produção de coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturada a partir dos questionários enviados previamente na primeira fase da pesquisa. A escolha dessas ferramentas permitiu que no processo de pesquisa investigasse os fenômenos minuciosamente, buscando associar cada procedimento de codificação para a construção dos dados empíricos que embasaram a análise na TFD.

Inicialmente, adotou-se como estratégia de coleta dados a análise documental dos PPC dos cursos de Pedagogia das Universidades, Faculdades e Centros de Ensinos do Estado da

Paraíba. Logo, realizou-se um mapeamento dos documentos institucionais diretamente nos sites de 19 IES. Quando não se obteve sucesso na consulta pública do PPC, foram enviados *e-mail* para instituições formalizando a solicitação ao acesso. Àquelas/es que não responderam, foi realizado contato por telefone. As respostas obtidas indicaram que os documentos estavam passando por atualizações (estes casos específicos eram apenas das instituições privadas), com exceção da Faculdade da Três Marias. Desse total, foram enviados documentos como, carta de apresentação da Pesquisa (APÊNDICE C) apenas para 11 instituições públicas e privadas na modalidade presencial e EAD, nas quais foi possível acessar estes documentos, conforme exposto no Quadro 04.

Quadro 1 - Mapeamento das instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Estado da Paraíba do Curso de Pedagogia

Nº	IES/Cidade da Paraíba	Modalidade	Tipo	Acesso do PPC na rede
1.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Campus Mamanguape	Presencial	Público	Disponível
2.	Faculdade Três Marias - FTM/João Pessoa	Presencial	Privado	Disponível
3.	Faculdade Três Marias - FTM / João Pessoa	EAD	Privado	Disponível
4.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB / João Pessoa	Presencial	Público	Disponível
5.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB – /Bananeiras	Presencial	Público	Disponível
6.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB / João Pessoa	EAD	Público	Disponível
7.	Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Campina Grande	Presencial	Público	Disponível
8.	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB /Guarabira	Presencial	Público	Disponível
9.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB /João Pessoa	Presencial	Público	Disponível
10.	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB /Campina Grande	Presencial	Público	Disponível
11.	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG /Cajazeiras	Presencial	Público	Disponível
12.	Centro Universitário de Patos - UNIFIP/ Patos	Presencial/EAD	Privado	Não disponível
13.	Instituto Superior de Educação de Cajazeiras - ISEC/Cajazeiras	Presencial	Privado	Não disponível
14.	Faculdade Internacional da Paraíba - FPB/ João Pessoa	Presencial/EAD	Privado	Não disponível
15.	Unifuturo Faculdades Integradas do Brasil - Unifuturo/João Pessoa	Presencial/EAD	Privado	Não disponível

16.	Centro Universitário de João Pessoa - UNIPE/João Pessoa	Presencial/EAD	Privado	Não disponível
17.	Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU/João Pessoa	Presencial/EAD	Privado	Não disponível
18.	Centro Universitário - UNIESP/João Pessoa	Presencial/EAD	Privado	Não disponível
19.	Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ/Cruzeiro do Sul - João Pessoa	Presencial	Privado	Não disponível

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No quadro acima, observou-se que 11 das instituições nos quais foram obtidos os documentos institucionais para apreciação e análises são as públicas e possuem como sede principal a cidade de João Pessoa/PB. No entanto, diante deste processo oito instituições não responderam às cartas de aceite integralmente para análise dos PPC. Como resultado deste processo, foi adotada uma amostra representativa para coleta dos dados, envolvendo os sujeitos da pesquisa, coordenadores/as e professores/as. A escolha dos/as participantes foi considerável adequada para análise aprofundada às questões do objeto da pesquisa, uma vez que, conforme Minayo (2017), na pesquisa qualitativa é necessário haver articulação entre a amostra, a dimensão do objeto e a escolha dos grupos entrevistados.

O critério de exclusão deu-se pela a falta de disponibilidade ou localização dos PPC. Em vista disso, considerou-se as instituições que dispuseram os documentos institucionais, excluindo aquelas que não foram fornecidas ou não estavam disponíveis. Além disso, consideradas as Instituições de Ensino Superior que sejam credenciadas, tantas públicas quanto as privadas. Os critérios de exclusão e Inclusão têm como objetivo garantir a representatividade da amostra, selecionando apenas os cursos que atendam aos requisitos, o que contribuiu para credibilidade dos dados e pertinência à pesquisa.

Quanto aos professores/as, considerou-se o número de docentes que lecionam os componentes curriculares relacionados à educação não escolar, conforme previstos nos PPC de Pedagogia disponíveis. No entanto, as quantidades iniciais de 17 docentes previstos para entrevistas não foram alcançadas devido à falta de retorno e à difícil acessibilidade deles/as. Diante dessa situação, a pesquisa contou com sete professoras/es que responderam.

Para contribuir na análise e interpretação dos dados dos/as entrevistados/as, utilizou-se como instrumentos para coleta de dados: técnicas da entrevista semiestruturada com os dois grupos de sujeitos da pesquisa, a qual “ênfatiza a obtenção das definições dos participantes quanto aos termos, às situações e eventos, na tentativa de explorar as suas suposições, os seus significados implícitos e as regras tácitas” (Charmaz, 2009 p. 54).

As entrevistas foram realizadas tanto presencialmente quanto remotamente, utilizando instrumentos de amostra de questões semiestruturadas, com a ajuda de um *software* de gravação de voz instalado no computador do pesquisador e também por aplicativo de gravação em áudio no *smartphone*. A TFD “exige que os pesquisadores assumam o controle da coleta de dados e da análise de dados [...]” (Charmaz, 2009 p. 50). Posteriormente, foram realizadas as transcrições e análises dos dados, dada a natureza distinta das informações obtidas.

Na etapa de entrevista semiestruturada, conforme destaca Manzini (1990/1991), a utilização do questionário com perguntas norteadoras possibilita uma abordagem abrangente e contextual do processo, oferecendo ao entrevistador/a a oportunidade de explorar tópicos adicionais ou fazer perguntas relevantes que possam surgir durante a entrevista.

Por conseguinte, a entrevista semiestruturada foi realizada com os/as participantes, que foram assistidos e ouvidos na íntegra, seguindo um processo de análise de dados de forma exaustiva, conhecida na vertente da TFD por Charmaz (2009, p.46) como entrevista intensiva, o que “permite um exame minucioso de um tópico em particular, com uma pessoa tenha tido experiências relevantes”, pois a análise da coleta de dados do *corpus* (entrevistas, questionários ou formulários) oferece uma flexibilidade ao pesquisador/a e o/a participante.

Diferente da entrevista semiestruturada, na entrevista intensiva o entrevistador/a colhe as respostas precisas para identificar as experiências e as reflexões da/o entrevistada/o, ou seja, a/o participante pode especificar os detalhes que podem ir além da superfície das primeiras impressões. Em síntese, segundo a visão de Charmaz (2009) a entrevista intensiva permite que a/o pesquisador/a estimule a exploração das experiências descritas além do que é visível superficialmente, avance na pesquisa fazendo perguntas e solicitando mais informações. Interaja de forma atenta e respeitosa e utilizando habilidades sociais para estimular a discussão por parte da/o participante, demonstrando apreço pelo envolvimento dos sujeitos, mantendo um diálogo claro e valorizando suas perspectivas e ações.

É importante ressaltar que, durante o processo de coleta de dados em relação as respostas dos sujeitos proporcionada pelas análises da entrevista semiestruturada, a metodologia poderia sofrer algumas alterações. Essa transição poderia ocorrer em casos de desafios durante as entrevistas, como a recusa de participação por parte de alguma entrevistada/o. As utilizações de ambas as abordagens conferiram, dessa forma, uma maior flexibilidade ao processo de pesquisa.

A despeito disso, utilizou-se como técnica de coleta de dados um questionário estruturado. De acordo com Gil (2010), o questionário busca coletar informações através de

perguntas que sejam direcionadas aos objetivos específicos da pesquisa. Ademais, consiste em um conjunto de perguntas escritas cujo objetivo é conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas das pessoas. Sua preparação foi estruturada utilizando uma linguagem clara para garantir a compreensão dos participantes e registrar as respectivas respostas.

O instrumento foi composto por 03 blocos: o Bloco I - relacionado ao perfil sócio ocupacional, incluídas por 8 perguntas fechadas e de múltipla escolha. O Bloco II – Educação Não Escolar: identificação profissional e aprendizagem na coordenação do curso, totalizando 7 perguntas abertas. O terceiro e último, Bloco III – Educação Não Escolar: identificação profissional e aprendizagem na prática docente, contendo 9 perguntas também abertas, que são apresentadas no APÊNDICE A.

Esse instrumento foi aplicado de maneira híbrida, sendo de forma assíncrona ou síncrona (Flick, 2009), permitindo que as respostas fossem enviadas por meio de ferramentas como *Google Forms* e *E-mail*, ou por contato direto através de telefone, quando necessário. Este tipo de estratégia de utilizar o ambiente virtual por meio da internet, segundo Faleiros *et.al* (2010) tem sido uma tendência atual entre os pesquisadores/as que buscam produzir dados para suas pesquisas científicas.

Neste processo de coleta de dados, foi estabelecido dois métodos de comunicação, síncrona e assíncrona. Isso permitiu extrair as respostas às perguntas das entrevistas e questionários. Esse método de comunicação incluiu contato por conexão via *E-mail* e redes de comunicação de aplicativos de *smartphones*, justamente com o intuito de promover a maior aceitação e participação dos/as coordenadores/as e professores/as na pesquisa.

Com o cumprimento do disposto na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), as informações de dados dos/as participantes estão asseguradas pelo anonimato da identidade dos sujeitos, em respeito ao seu amplo consentimento diante da abordagem concretizada pela aplicação do questionário, cuja concordância é manifestada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), “indicando concordância da utilização do material para fins acadêmicos. Essa adaptação no consentimento dos/das informantes foi necessária para se adequar ao referencial metodológico da pesquisa” (Félix, 2012, p.145). (APÊNDICE B). Em decorrência disso, a aprovação foi obtida pelo cumprimento das normas do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, conforme indicado no parecer nº 69864223.2.0000.5188 (ANEXO C).

1.4 CONHECENDO OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Do mesmo modo que, em qualquer fase da pesquisa, as informações referentes a cada participante puderam ser acessadas, modificadas ou extraídas pelos referidos sujeitos. Todas as anotações foram realizadas com base nas gravações das/os participantes da pesquisa, para os quais foi estabelecido um tempo máximo de 45 minutos, que foram estendidos conforme a vontade e disponibilidade de cada participante em contribuir com a pesquisa.

O procedimento aconteceu por meio de duas vias de comunicação. Primeiramente, foi realizado uma tentativa de convite por *E-mail*, apresentando o pesquisador, o objeto da pesquisa e agendamento das entrevistas. No campo do *E-mail*, enviou-se um questionário semiestruturado por meio do *google forms* com acesso ao TCLE para os/as coordenadores/as e professores/as listados nas instituições do Quadro 4. A segunda via, como alternativa de comunicação, foi realizada por telefone, por meio do aplicativo de *Smartphone*.

Em seguida, com base nas respostas recebidas e o aceite da participação dos sujeitos, a pesquisa avançou para duas fases de coleta de dados. A primeira tentativa de contato, realizadas por *E-mail*, não se obteve retorno, então optou-se pela segunda abordagem de comunicação, da qual obtive respostas de cinco coordenadoras e sete professores/as. A primeira via de contato deu-se de forma presencial, realizada no dia 06 de novembro de 2023, enquanto algumas foram realizadas remotamente por meio encontro virtuais e os demais através do aplicativo de comunicação de *Smartphone*, encerrando-se no dia 14 de março de 2024.

Assim, após as tentativas de contato através da primeira via de comunicação, com demais sujeitos que não responderam ao *E-mail* e o questionário, optou-se por uma segunda tentativa no mês de janeiro de 2024, com objetivo de reforçar o convite. Até essa data, as entrevistas com as coordenadoras e professores/as estavam sendo conduzidas por meio de gravação de vídeo e de *smartphone*, usando um gravador de voz. Além disso, esta segunda alternativa de comunicação facilitou o contato com os/as participantes durante a coleta de dados, pois foram indicados/as através de pessoas próximas aos sujeitos da pesquisa.

Conseqüentemente, depois das entrevistas, prosseguiu-se o processo de transcrição do material gravado, com intuito de reescrevê-lo. A elaboração da transcrição exigiu cuidado e atenção para o registro fidedigno, conforme destacado por Vidal (1998, p.12), que define a transcrição “a passagem da oralidade à escrita, o que de certo constitui uma reelaboração da entrevista[...]”, incluindo, entonação, ritmo, pergunta e linguagem no discurso. Ao garantir uma

representação precisa da oralidade, possibilitou-se uma representação mais acentuada dos dados coletados.

Após selecionados/as as/os participantes da pesquisa, criou-se na Tabela 1 com base no perfil social do bloco I do questionário e das entrevistas, abordando aspectos como gênero, idade, nível de escolaridade, função na instituição, possível exercício de outra função. Além disso, entre outros aspectos adicionais desses sujeitos da pesquisa, estão detalhados no Capítulo III. Estes dados permitiram de forma visual, a compreensão completa dos perfis destas/es profissionais, os quais foram essenciais para análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Tabela 1 – Quantitativo profissional das coordenadoras e professoras/es dos cursos de Pedagogia na Paraíba.

Função	Nº
Coordenadores/as	5
Professores/as	7
Total	12
Gênero	
Feminino	10
Masculino	2
Outros	0
Idade	
21 a 31	1
32 a 42	4
43 a 53	5
54 a 64	2
> 65	0
Nível de escolaridade	
Doutorado	10
Mestrado	2
Especialização	10
Superior Completo	12
Forma de ingresso na instituição	
Processo seletivo	0
Concurso	8
CLT	4
Outros	
Tempo de atuação nessa função na IES	
0-2 anos	2
3 a 5 anos	3
6 a 8 anos	1
9 a 11 anos	0
> 12 anos	6
Exerce outra função na IES	

	Sim	10
	Não	2
	Se sim, qual?	Docência; Tutoria; Chefia de departamento.
Possui experiência formativa relacionado ao tema da Educação Não Escolar		
	Não	9
	Sim	3
	Se sim, qual?	Pós-Graduação em ENE; Projetos de Extensão; Projetos de Extensão, Assessorias e Consultoria em ENE

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Portanto, seguindo os critérios éticos na pesquisa em educação, respeitando o anonimato em conformidade com o parecer ético. Os/as participantes da pesquisa foram identificados neste estudo pela abreviação do cargo de Coordenador/a e/ou professor/a + número sequencial de sua respectiva função, como mostra no exemplo: Coord1/ Prof1, assim constituindo-se o total de 12 entrevistados/as, cinco coordenadoras e sete professores/as.

O exercício construtivo de uma teoria na TFD, não tem caráter de formalidade, ou seja, no sentido positivista e mais geral, aplicando-se a mais de um problema, mas uma Teoria Substantiva. A Teoria substantiva é específica da TFD, porque explica melhor as áreas específicas da pesquisa empírica a partir dos dados coletados do contexto social, ao invés das teorias formais (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2010). Em síntese, a Teoria Substantiva denota “uma interpretação ou explicação teórica de um problema delimitado em uma área específica, como as relações familiares, as organizações formais ou a educação” (Charmaz, 2009, p. 252).

A produção do conhecimento é uma atividade complexa que demanda rigor científico embasado nas bases teóricas relacionadas aos temas específicos que estão sendo pesquisados. Nesse sentido, é essencial reunir uma síntese do que já foi produzido para enriquecer o propósito do trabalho, conforme será abordado na seção seguinte, dedicada ao estado do conhecimento da ENE.

Adotar a produção do estado do conhecimento vinculado ao campo da teoria fundamenta em dados, justifica-se, porque, “existe uma lacuna na teoria existente que pode ser suprida por uma visão original construída a partir do ponto de vista dos envolvidos” (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2010, p. 260) – pesquisadores e participantes. Portanto, neste terceiro capítulo da produção desse conhecimento operou-se com o movimento investigativo sobre a área substantiva, ou seja, Educação Não Escolar permite revisar de forma crítica a literatura já existente para desenvolver e explicar um novo fenômeno da pesquisa.

CAPÍTULO II

ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Nesta seção, serão apresentados os resultados do mapeamento de teses e dissertações a respeito do nosso objeto de pesquisa, na perspectiva de constituir o estado do conhecimento do tema. Morosini e Fernandes (2014) reconhecem que o estado do conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que possibilita a ampliação dos estudos de produções científicas, realizando-se por meio da busca de dados específicos definidos através de um espaço de tempo de sua publicação.

Segundo Silva (2017), esse tipo de pesquisa pode ser de natureza quantitativa ou pode ser desenvolvido usando uma abordagem qualitativa. Dessa forma, a/o pesquisador/a acessa um banco de dados quantitativos das produções acadêmicas, com auxílio de descritores ou indexadores, para, posteriormente selecionar e classificar o título do trabalho que se aproxima com a temática do estudo, objetivando sistematizar qualitativamente as informações científicas da obra escolhida em eixos analíticos ou em categorias, seguindo as orientações do método de pesquisa escolhido.

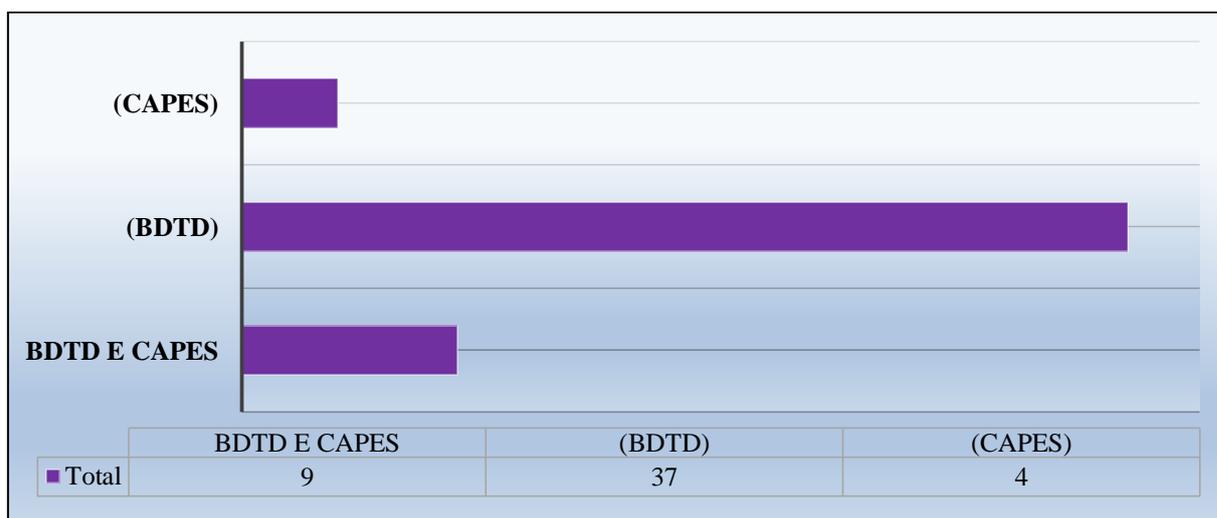
Inicialmente, retornando aos questionamentos que direcionam esse trabalho, realizamos buscas criteriosas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, indexados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a finalidade de verificar a produção acadêmica relacionada à Educação Não Escolar nos últimos dezesseis anos. Ou seja, realizamos um recorte temporal de produções publicadas entre os anos de 2006 e 2022. Optou-se por destacar esse período em virtude da oficialização das DCN para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006). A implementação dessa política curricular trouxe discussões sobre a educação e as perspectivas de formação da/ Pedagoga/o.

Nesse percurso metodológico, os dados foram produzidos entre os meses de dezembro de 2022 e fevereiro de 2023; e, como já dito, foram obtidos por meio de buscas nos bancos de dados dos repositórios nacionais dos programas da CAPES e BDTD, escolhidos pela representatividade e relevância no cenário da produção acadêmica no Brasil. Destaca-se que ambas as bases de dados permitem, por meio das suas ferramentas de buscas, um acesso amplo às produções de teses e dissertações.

O mapeamento deu-se a partir da utilização dos seguintes descritores: “Educação Não Escolar”, “Currículo de Pedagogia” e “Formação da/o Pedagoga/o”, resultando em 244 trabalhos acadêmicos entre dissertações e teses. Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante com vistas à seleção e exclusão dos trabalhos de acordo com sua relação, ou não, com o objeto da pesquisa, constituindo-se o *corpus* de análise. Esse processo foi subdividido em três etapas de construção dos dados, as quais são denominadas por Morosini e Nascimento (2017) como: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada.

Para a criação da bibliografia anotada, realizou-se uma leitura dos títulos e resumos das 244 produções, objetivando identificar os trabalhos relacionados à ENE com base nos descritores temáticos estabelecidos diretamente nas plataformas CAPES e BDTD. Do total de 244 publicações, 50 trabalhos satisfizeram os requisitos de aproximação ao contexto sobre a ENE nos cursos de Pedagogia, conforme foram organizados no programa do *software Excel*. Desse quantitativo, 37 provêm do BDTD, 09 delas são encontradas na CAPES e BDTD e 04 somente no Banco de dados da CAPES, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantitativo da bibliografia anotada dados de dissertações e teses



Fonte: Elaborado pelo autor, com apoio do programa Excel, 2023.

Na segunda etapa, dos 50 trabalhos selecionados da bibliografia anotada, apenas 12 produções científicas (sendo 9 dissertações e 3 teses) se aproximaram dos estudos sobre a Educação Não Escolar (ENE) nos currículos e na formação da/o Pedagoga/o, conforme estão organizados no quadro 01. Nessa etapa, foi realizado um estudo aprofundado sobre os termos da ENE e sua relação com o objeto da pesquisa, os quais foram registrados através dos filtros de busca com o objetivo de facilitar a compilação de uma bibliografia sistematizada.

Por outro lado, 38 trabalhos foram excluídos como resultado do processo de seleção porque que não refletiam o tema de estudo, visto que seus enfoques não se aplicavam ao objeto da pesquisa.

Quadro 2 - Mapeamento das dissertações e tese sobre a Educação Não escolar, currículos de Pedagogia e práticas pedagógicas

Nº	ANO	IES/LOCAL	AUTOR/A	TITULO	NÍVEL
1.	2006	UFAL-AL	FIREMAN, Maria Derise.	O trabalho do Pedagogo na instituição não escolar	Mestrado
2.	2009	UEPG -PR	PINHO, Bárbara Bianca Bronzo de.	A visão dos formadores sobre a formação do Pedagogo numa perspectiva crítica no contexto das reformulações curriculares	Mestrado
3.	2011	UFV-CE	AQUINO, Soraia Lourenço de.	O Pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações sociais de egressos do curso de Pedagogia	Mestrado
4.	2013	UFPB-PB	CABRAL, Angela Ninfa Mendes de Andrade.	Políticas de formação do Pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político pedagógico da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana- PE	Mestrado
5.	2014	UECE-CE	RABELO, Francy Sousa.	Educação não escolar e saberes docentes na formação do Pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar	Mestrado
6.	2015	UFPB-PB	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima.	Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional	Doutorado
7.	2015	PUC-SP	VASCONCELOS, Ailton Marques de.	Educação não escolar: um estudo sobre as suas expressões pedagógicas e sociais na relação com a escola	Mestrado
8.	2015	USP-SP	ZOPPEI, Emerson.	A educação não escolar no Brasil	Doutorado
9.	2017	PUC-SP	PEREIRA, Ana Lucia Nunes.	O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as	Doutorado

				contribuições no percurso formativo	
10.	2018	UNB-DF	SOUZA, Mariana Aparecida Serêjo de.	Formação da/o Pedagoga/o no Distrito Federal: o lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia	Mestrado
11.	2019	PUC-SP	ASSALI, Ana Beatriz.	Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e a interdisciplinaridade: perspectivas de articulação na educação	Mestrado
12.	2021	UFF-RJ	GONCALVES, Suziane de Oliveira dos Santos.	A formação do Pedagogo para atuação em espaços não escolares: um estudo de caso	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2023.

Na terceira fase, foi realizada uma análise criteriosa das produções acadêmicas a partir das fontes selecionadas na bibliografia sistematizada, das quais foram analisados os conteúdos dos resumos, títulos, objetivos e a metodologia. O principal objetivo dessa fase foi reagrupar as informações e processar os resultados dos conhecimentos científicos, de modo que possam ser interpretadas e analisadas sob uma reflexão das expressões pesquisadas, aqui denominadas de unidades. Pode-se utilizar unidades que formam palavras ou palavras-chave, ou ainda o tema enquanto unidade de sentido e ideias que dão significado a um grupo de trabalhos. Sendo assim, as publicações foram separadas e agrupadas pela relevância e concepções acerca da ENE, sendo posteriormente definidos como campo temático.

Assim, as unidades foram definidas de forma que se possa escolher os campos temáticos a serem agregados à categorização, e cada segmento de conteúdo é codificado como a unidade mais básica para melhorar a organização da informação “destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela à condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (Mozzato; Grzybovski, 2011 p.735).

Por fim, entende-se que essa é uma etapa em que os/as pesquisadores/as vão além da leitura superficial dos trabalhos e veem nela a possibilidade de dar maior sentido à pesquisa científica. Sendo assim, a ENE surge nessa busca inicial como pressuposto de referências para formar as unidades estruturados pelos campos temáticos. A partir dessa metodologia de pesquisa no estado do conhecimento, foram gerados três campos temáticos que serão apresentados em seguida.

Buscando promover um estudo aprofundado das bibliografias sistematizadas da segunda fase do estado do conhecimento, propôs-se, nesta terceira etapa, categorizar as bibliografias encontradas apoiando-se no processo de codificação aberta da Teoria Fundamentada dos dados, o qual foi detalhado no tópico procedimentos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados, a fim de explorar minuciosamente os títulos, os resumos e os resultados das 09 dissertações e 03 teses científicas, linha por linha, ou seja, examinar os dados abertamente para gerar e validar propriedades e categorias por meio de comparações constantes (Bandeira-de-Mello; Cunha, 2010).

Inicialmente, utilizando a técnica de microanálise do processo de codificação aberta dos dados, decompõe-se em partes (unidades de análise) os indícios sobre a ENE descritos pelas/as 12 pesquisadoras/as, objetivando verificar detalhadamente os dados, comparando-os pelas semelhanças e diferenças, de modo que no final seja possível nomear os primeiros códigos abertos *in vivo* (extraído da resposta da/o participante) ou simplesmente criados pela análise criativa e sensível do pesquisador, como mostra no Quadro 2:

Quadro 3 - Codificação aberta dos dados com base nos descritores “Educação Não Escolar”, “Currículo de Pedagogia” e “Formação da/o Pedagoga/o”

UNIDADES DE ANÁLISES	CÓDIGOS
“A sua formação não lhes fornece conhecimento e segurança para desenvolver atividades que lhe são exigidas nesse segmento profissional” (Feriman, 2006).	1. A formação da/o Pedagoga/o não fornece conhecimentos para atuar no segmento profissional;
“confirmamos a necessidade de se pensar na formação crítica do Pedagogo sendo almejada pelo coletivo dos formadores e fundamentada em perspectivas emancipatórias, que possibilitem uma leitura de mundo e uma leitura da escola ao Pedagogo” (Pinho, 2009).	2. necessidade de se pensar na formação crítica e emancipatória do Pedagogo 3. Promover uma leitura de mundo e uma leitura da escola na formação do Pedagogo
“[...] a identidade do Pedagogo continua em processo de construção com transformações e reconstruções do curso de Pedagogia” (Aquino, 2011).	4. reconstrução da identidade do Pedagogo no curso de Pedagogia
“Apresentou componentes curriculares que contemplam a formação do Pedagogo para atuação pedagógica nos espaços não escolares, distribuídos ao longo da graduação, com carga horária teórico-prática estabelecida no contexto interdisciplinar, e trabalhados em atividades metodologicamente diferenciadas, que promovem a formação sob a égide da busca pelo conhecimento entre as discussões no campo da formação do Pedagogo, partir das necessidades e demandas sociais. Os vários componentes curriculares investigados, através do ementário evidencia epistemologia diversificada para formação do Pedagogo” (Cabral, 2013).	5. componentes curriculares que contemplam a formação do Pedagogo para atuação pedagógica nos espaços não escolares. 6. trabalhados em atividades metodologicamente diferenciadas, que promovem a formação sob a égide da busca pelo conhecimento entre as discussões no campo da formação do Pedagogo

<p>“Os resultados confirmaram que a formação inicial do Pedagogo ancorada na educação não escolar pela extensão universitária contribui na produção de saberes voltados à humanização e à sensibilidade, além de todos os saberes da formação profissional necessários ao futuro Pedagogo para o exercício docente, bem como demonstra que os saberes e práticas experienciados no hospital promovem um perfil docente humanizado com atenção profícua à criança hospitalizada, o que provoca, pela pesquisa, uma nova configuração curricular do curso de Pedagogia, no que tange a novos campos de atuação do Pedagogo em espaços não escolares, com o fim de abarcar a educação inclusiva” (Rabelo, 2014).</p>	<p>7. Formação da/o Pedagoga/o ancorada na educação não escolar, contribui na produção de saberes voltados à humanização e à sensibilidade, além de todos os saberes da formação profissional.</p> <p>8. Uma nova configuração curricular do curso de Pedagogia, no que tange a novos campos de atuação do Pedagogo em espaços não escolares</p>
<p>“O conteúdo relativo à ENE nos PPC apresenta características de dispersão, profusão, falta de especificidade, desarticulação no que tange ao contexto geral dos objetivos e organização curricular dos cursos de Pedagogia e é pouco contemplado em disciplinas e eixos/dimensões formativas” (Severo, 2015)</p>	<p>9. A ENE nos PPC pesquisados apresentam lacunas no que tange à organização curricular epistemologica para formação da/o Pedagoga/o nos cursos de Pedagogia.</p>
<p>“Verifica-se que o tema em questão é amplo e complexo, visto que são ações que não possuem total legitimidade e para as quais os diversos sujeitos envolvidos atribuem significados diferentes e até contraditórios. Por fim, os resultados encontrados demonstram que essas ações em grande medida expressam mais controle social e intensificação dos processos de pseudoformação” (Vasconcelos, 2015).</p>	<p>10. Percebe-se, que existe um tema amplo acerca da ENE e uma desvalorização no campo pedagógico dos cursos</p>
<p>“Possível afirmar, que há um campo se constituindo no Brasil, porque há espaços constituídos por diferentes pessoas, que travam lutas a partir de regras específicas, há uma produção significativa sobre a temática disponível e porque há um esforço de promover uma autonomia relativa frente ao campo da educação, etc”. (Zoppei, 2015)</p>	<p>11. Há poucas discussões nas pesquisas acadêmicas que se propõem a estudar questões similares a ENE. As discussões teóricas no campo possuem pouco referencial histórico e uma trajetória política e social carente dentro dos debates das escolas</p>
<p>“Demonstrou que o estágio não escolar, evidenciou-se como importante campo para ampliação e atuação do profissional Pedagogo; como espaço de construção da formação e humanização e também explicitou o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações” (Pereira, 2015)</p>	<p>12. A educação não escolar nos estágios destaca-se como campo de ampliação da atuação profissional da/o Pedagoga/o.</p>
<p>“As instituições de ensino formam a/o Pedagoga/o docente, em atenção às diretrizes do curso de Pedagogia e sinalizam para os espaços de atuação profissional além da escola, especialmente ao delinear disciplinas e estágios supervisionados que contemplam esse campo” (Souza, 2018)</p>	<p>13. As instituições de ensino formam a/o Pedagoga/o docente, em atenção às diretrizes do curso de Pedagogia.</p>
<p>O estudo revelou que a formação interdisciplinar habilita esse agente da construção do saber para o apreender de múltiplos e variados saberes que o farão refletir e atuar de forma mais consistente antes, durante e depois da sua ação pedagógica e social, além de promover uma visão ampla da compreensão de educação que o fará consequentemente articular e dialogar com os diferentes territórios (Assali, 2019).</p>	<p>14. formação interdisciplinar habilita esse Pedagoga/o a refletir e atuar de forma mais consistente em suas práticas. Isso amplia sua compreensão e habilidade de dialogar com diversas áreas de conhecimento.</p>

“Conclui-se que o PPC, o currículo e o interesse dos professores/coordenadores de um curso são fundamentais para permitirem aos(as) Pedagogos(as) escolherem onde desejam atuar não os(as) restringidos à docência e à escola” (Gonçalves, 2019)	15. O PPC, os currículos e o interesses dos/as professores/as são essenciais para proporcionar a estes/as a liberdade de escolha de atuação, não se restringindo ao espaço escolar.
Total	15 códigos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Chamarz (2009), 2023.

Com base nas informações fornecidas nos dados das 12 produções elencadas por meio dos três descritores “Educação Não Escolar”, “Currículo de Pedagogia” e “Formação da/o Pedagoga/o”, evidenciou-se um total de 15 códigos identificados. Em seguida, no Quadro 3, organizou-se um reagrupamento desses códigos pelas semelhanças, com o intuito de gerar as categorias iniciais. Essa etapa foi realizada com base na capacidade analítica e criativa do pesquisador ao nomear o conjunto de fenômenos observados, por meio do procedimento da codificação focalizado da TFD (Chamarz, 2009).

Quadro 4 - Formando as categorias iniciais das dimensões temáticas da ENE nos currículos e sua atuação profissional

CÓDIGOS	CATEGORIAS INICIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - A formação da/o Pedagoga/o não fornece conhecimento para atuar no segmento profissional; - Promover uma leitura de mundo e uma leitura da escola na formação do Pedagogo; - Formação da/o Pedagoga/o ancoradas na educação não escolar, contribui na produção de saberes voltados à humanização e à sensibilidade, além de todos os saberes da formação profissional; - Componentes curriculares que contemplam a formação do Pedagogo para atuação pedagógica nos espaços não escolares; - As instituições de ensino formam a/o Pedagoga/o docente, em atenção às diretrizes do curso de Pedagogia; - Reconstrução da identidade do Pedagogo no curso de Pedagogia; - O PPC, os currículos e o interesses dos/as professores/as são essenciais para proporcionar à estes/as a liberdade de escolha de atuação, não se restringindo ao espaço escolar; - A ENE nos PPC pesquisados apresentam lacunas no que tange a organização curricular epistemológica para formação da/o Pedagoga/o nos cursos de Pedagogia; 	<p>A formação da/o Pedagoga/o para Educação Não Escolar</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em atividades metodologicamente diferenciadas, que promovem a formação sob a égide da busca pelo conhecimento entre as discussões no campo da formação do Pedagogo; - Percebe-se, que existe um tema amplo acerca da ENE e uma desvalorização no campo pedagógico dos cursos; - Necessidade de se pensar na formação crítica e emancipatório do Pedagogo; - Uma nova configuração curricular do curso de Pedagogia, no que tange a novos campos de atuação do Pedagogo em espaços não escolares; - A educação não escolar nos estágios destaca-se como campo de ampliação da atuação profissional da/o Pedagoga/o; - Formação interdisciplinar habilita esse Pedagoga/o a refletir e atuar de forma mais consistente em suas práticas. Isso amplia sua compreensão e habilidade de dialogar com diversas áreas de conhecimento; 	<p>Atuação profissional em ENE</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charmaz (2009), 2023.

Após reunir todos os códigos semelhantes que dialogavam com a ENE e seus espaços nos currículos na segunda etapa da codificação aberta, deu-se a construção de duas categorias iniciais: “A formação da/o Pedagoga/o para Educação Não Escolar” e “Atuação profissional em ENE”, as quais foram categorizadas com base nas publicações acadêmicas entre os anos de 2006 a 2022, sendo necessárias para o desenvolvimento desse estado de conhecimento.

Na produção do estado do conhecimento quanto à ENE e seus espaços de pertencimento nos currículos, utiliza-se como referência para a discussão teórico-prática a primeira categoria inicial temática: a “A formação da/o Pedagoga/o para Educação Não Escolar” sob as análises dos/as autores/as: Fireman (2006), Cabral (2013), Severo (2015), Zoppei (2015), Souza (2018) e Gonçalves (2021) que se aproximam desse objeto de investigação. Dialogando com Fireman (2006), na sua produção denota que o fenômeno da educação possui diferentes aspectos a partir das mudanças que ocorrem nos variados âmbitos de convívio social, político e cultural, e como essas mudanças atingem os paradigmas teóricos metodológico do processo educacional.

Para Fireman (2006), a/o Pedagoga/o pode atuar em todas as áreas que exigem um tipo de trabalho educativo, porém para atuar nesse contexto da sociedade contemporânea não basta ser formada/o em Pedagogia, é necessário buscar novos conhecimentos que possam agregar outros sentidos e significados a sua prática, visando ampliar saberes da formação inicial prevista na base curricular do Curso de Pedagogia. Sendo assim, deve-se ressignificar essa matriz

curricular de formação, pois “quando limitamos a formação da/o Pedagoga/o para exercício apenas para escola ou empresa, estamos limitando sua formação e o campo profissional” (Fireman, 2006, p. 60).

Reforçando o pensamento de Fireman (2006), Cabral (2013) ressalta a necessidade de uma reflexão sobre a formação da/o Pedagoga/o pautada em saberes que estão além das epistemologias delineadas na diretriz curricular do curso, de modo que com “a inclusão de novos saberes durante o processo formativo deve subsidiar ações no entremeio das relações sociais” (Cabral, p. 11). Almejando a ampliação dos conhecimentos acerca da formação da/o profissional da Pedagogia, inclusive Cabral (2013) aponta em sua pesquisa alguns componentes curriculares do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiana (AMESG) que têm contribuído para formação e atuação da/o Pedagoga/o em espaços não escolares, como, por exemplo:

- a) Educação popular – 30h
- b) Cultura Brasileira – 60h
- c) Organização e Gestão escolar– 60h
- d) Educação Não-Escolar: práticas sociais e diversidade cultural– 60h
- e) Educação em Organizações Sociais e Comunitárias– 60h
- f) Inclusão e Cidadania– 60h
- g) Estágio supervisionado IV– 15h

As evidências de Cabral (2013) descrevem que tais componentes curriculares reforçam a diversidade e a importância de apresentar uma proposta epistemológica do curso para formação da/o Pedagoga/o. Contribuindo, Severo (2015) afirma que “um dos principais aspectos que se configuram como eixo para a retomada de críticas em torno a organização é a ausência de referência epistemológica à Pedagogia nas construções das políticas curriculares do Curso” (Severo, 2015, p. 107).

Destarte, à medida que a organização curricular do curso de Pedagogia reestrutura sua ótica formativa, passa a considerar a existência de amplos campos de atuação pedagógica, definidos em duas perspectivas da prática educativa da/o Pedagoga/o: a escolar, restrita ao espaço institucional da escola, e a extraescolar, voltada para a educação em outros espaços, configurados como espaços não escolares (Libâneo, 2010). Sendo assim, é necessário compreendermos essas práticas educativas relacionadas aos espaços não escolares.

Para Zoppei (2015), esse conceito de ENE é destacado como “o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal” (p. 4).

Entretanto, para este autor, esses campos são constituídos por um amplo universo de práticas pedagógicas fora do âmbito escolar. Esse termo abrange qualquer forma de aprendizagem que ocorra nas instâncias de experiências práticas, como trabalhos de serviço comunitário, organizações que variam em sua natureza, sindicatos, ONG, hospitais, tribunais, projetos sociais, etc. (Libâneo, 2010). Na visão de Souza (2018), a ENE apresenta ações pedagógicas diferentes daquelas que acontecem nas instituições escolares. Segundo a autora, a ENE apresenta uma estrutura de práticas formativas que podem ser adaptáveis às necessidades do contexto social além daquelas que são exigidas e regulamentadas pelo governo, como acontece na organização escolar regulamentar.

Dessa forma, a ENE tem como foco principal a realização de uma prática mais livre durante o seu processo educativo, conduzindo a uma aprendizagem permanente de forma mais verticalizada. Essas atividades fora do ambiente escolar podem ajudar a fornecer uma compreensão real do mundo, por meio de experiências únicas e oportunidades para adquirir novas habilidades, bem como inovações nos campos de pesquisas. A identidade epistemológica da Pedagogia é defendida por Franco (2003), Libâneo (1999) e Pimenta (1998), pesquisadores/as da área, que apresentaram de forma sistematizada como os/as Pedagogas/os vêm acessando os fundamentos teóricos e as práticas que balizam os processos educativos que ocorrem em espaços não escolares.

Sabendo-se que todos os seres humanos são portadores de saberes que precisam ser aproveitados, aperfeiçoados e compartilhados, com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa abordagem reconhece a importância de vários fatores interativos, incluindo contextos locais, históricos, sociais e culturais, bem como as dimensões pessoais e acadêmicas do processo educativo.

Dessa forma, como é conceituado por Trilla, Ghanem e Arantes (2008), é necessário pesquisar a fim de conhecer espaços complementares à escola, notadamente, outros ambientes de educação, os quais não podem ser enxergados como oposição a escola, mas como locais alternativos onde ocorrem processos da ENE.

Em suma, as contribuições dos/as autores/as evidenciam que para a formação da/o Pedagoga/o precisam ser incorporadas reformulações curriculares que possam apontar, de maneira clara, orientação teórica e prática acerca da ENE. Dessa maneira, será possível atender a outras demandas educacionais e possibilitar que se alcancem novos campos profissionais dentro da sociedade, a partir do enfrentamento das necessidades contextuais. Isso implica

estabelecer estruturas curriculares sustentadas em estudos de identidade de formação da/o Pedagoga/o em suas inúmeras áreas de atuação.

Assim, não somente as práticas professorais dentro das escolas devem ser discutidas, mas também aquelas práticas presentes em diversos espaços da sociedade também devem ser debatidas, a fim de refletir sobre a formação e práxis pedagógica desse/a profissional. É nesse processo que alcançamos uma reflexão crítica às políticas de formação das/os Pedagogas/os em relação as suas práticas nos espaços sociais, especificadamente nos espaços não escolares, embora as DCN (2006) reconheçam esses espaços de possibilidade de exercício das práticas pedagógicas.

Portanto, é preciso que as considerações acerca da ENE estejam bem definidas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, inclusive dentro de um ponto de vista político. Assim sendo, propõe-se reforçar as discussões da primeira categoria, por meio das impressões políticas de Pinho (2009), Aquino (2011), Rabelo (2014), Severo (2015), Vasconcelos (2015) e Gonçalves (2021), acerca da formação da/o Pedagoga/o.

Atualmente, o curso de Pedagogia no Brasil possui uma estrutura curricular voltada para a formação de Pedagogas/os com vistas ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, conforme descrito nos artigos 2º e 4º da Resolução do Conselho Nacional de Educação do Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006). Além disso, o referido documento prevê que o curso de Pedagogia se destina à formação profissional em outras áreas que envolvam a gestão do trabalho pedagógico (Brasil, 2006).

A partir da contribuição de Aquino (2011, p. 3), “[...] faz-se, necessário indagar sobre a origem etimológica da Pedagogia, concepções, objetos de estudo sistematizados, sobre esse campo disciplinar e sua institucionalização como curso de formação”. Nesse sentido, nota-se que o curso de Pedagogia deve possuir caráter amplo e político, não estando limitado à formação de professores/as para a prática docente, mas devendo também capacitar a/o aluna/o egressa/o para o trabalho em outras áreas de atuação e em outros espaços de educação, tais como setores jurídicos, hospitais, organizações não governamentais, sindicatos e museus.

Para Rabelo (2014), esse movimento político estabelece novas configurações de saberes que são difundidos no trabalho pedagógico da/o profissional da Pedagogia que atua fora da escola. Desse modo, o âmbito da Pedagogia deve ressignificar o modelo de perfil de formação inicial da/o Pedagoga/o que ainda se limita à docência. A autora também enfatiza que o especialista em educação tem enfrentado desafios para desenvolver demandas formativas em outros ambientes, mesmo reconhecendo que “[...] cujo enfrentamento pelo direito à

aprendizagem abarca demais espaços, como é caso da empresa, do sindicato, do hospital e outros, caracterizados pela prática da educação não escolar [...]” (Rabelo, 2014, p.82).

Ainda nessa linha de pensamento, Rabelo (2014) ressalta a necessidade de ampliar o modelo tradicional de formação inicial da/o Pedagoga/o, adaptando-a/o para enfrentar aos desafios e demandas da atualidade, contribuindo para ressignificar os discursos das DCN de Pedagogia, os quais têm evidenciados em seu escopo de atuação da/o Pedagoga/o exclusivo ao contexto escolar, inclusive sem promover um debate propositivo acerca da importância do conhecimento da Pedagogia para outros campos de trabalho.

Colaborando, Severo (2015) reforça que, mesmo que as DCNP (2006) enfatizem à docência como núcleo principal para integrar os conhecimentos pedagógicos, conferindo-lhe prioridade e estabelecendo-a como uma base comum para múltiplas representações de práticas educativas, ocorre uma negligência em relação aos espaços não escolares, que carecem de fundamentos epistemológicos que orientem a prática da/o Pedagoga/o em outras áreas, pois na proporção que surgem e solidificam novos espaços educativos do/a profissional da Pedagogia, a formação pedagógica tende predominantemente a se concentrar na ação institucional escolar.

É importante destacar que as DCNP (2006) se distanciam, nesse ponto, da realidade da atuação das/os profissionais da Pedagogia previstos nas próprias diretrizes, em relação às exigências e oportunidades de atuação na sociedade, que no Artigo 4º, parágrafo único, menciona a participação em organizações de espaços escolares e não escolares, com ênfase na gestão, e não em práticas pedagógicas. No Artigo 5º, parágrafo 4º, as diretrizes indicam que o egresso do curso deve atuar em espaços de ENE promovendo a aprendizagem em diferentes fases de desenvolvimento e modalidades, mas sem especificar ou direcionar essa atuação de maneira clara e concisa.

Cruz (2021) infere que as DCN de 2006 ainda estão vigentes, com suas diretrizes que guiam o curso de Pedagogia apresentando uma perspectiva que legitima a docência como base da formação da/o Pedagoga/o. A autora destaca que, para além da docência, o curso também é voltado para a gestão e organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar. E, portanto, chama a atenção para duas normativas atuais, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução 1/2020, as quais surgem juntamente com movimentos de revisão das DCN de 2006.

Nesse sentido, reforçam-se novamente as discussões das DCN/CP 1/2006, ao não apresentar de forma concisa uma compreensão do campo de exercício da/o Pedagoga/o que atua em espaços não escolares. Considera-se que em todo o processo de formação desse/a profissional é fundamental ampliar sua relação entre espaços educacionais formais e os espaços

de educação não escolar. É por meio dessa conjuntura que se observa que há outros campos formativos além das instituições formais de ensino. Entende-se que é necessário integrar a construção de novas produções de conhecimento na ENE, de modo a estimular a busca por outros objetos de estudos desse campo, com estruturação do modelo de formação para processo de humanização e ressignificação da/o Pedagoga/o.

Destarte, é possível verificar nas produções analisadas no estado de conhecimento sobre a ENE, que há uma compreensão acerca das medidas políticas para formação de Pedagogas/os nos espaços não escolares, as quais são abordadas nos referidos textos. Todavia, as produções acadêmicas não apresentam como finalidade as discussões sobre o lugar da ENE nas DCN. Vê-se que os espaços de possibilidade de atuação da/o Pedagoga/o mudam mediante as mudanças políticas, sociais e, principalmente, as reconstruções das políticas educacionais que são orientadas pelas diretrizes curriculares do curso e as necessidades de reestruturação do curso a partir do seu sentido epistemológico.

Considera-se que as questões discutidas a partir da categoria da formação da/o Pedagoga/o para Educação Não Escolar levam a inferir que os contextos formativos da Pedagogia não podem ser orientados apenas pelos conhecimentos da docência, os quais são importantes para habilitar a/o aluna/o egresso/a do curso a exercer o ensino, tanto no espaço da escola como em ambientes de ENE. Mas, também é necessário refletir a formação da/o Pedagoga/o voltada ao desenvolvimento de competências para a prática pedagógica nos mais diversos espaços de educação escolar e não escolar.

A segunda categoria, intitulada de “atuação profissional em ENE”, foi produzida pelo agrupamento dos dados das pesquisas acadêmicas que versavam acerca da produção de conhecimentos sob a dimensão teórica da formação de Pedagogas/os para atuação pedagógica em contextos não escolares. Entre os autores que contribuíram para essa análise encontram-se Cabral (2013), Rabelo (2014), Vasconcelos (2015), Gonçalves (2021). Nesse contexto, as investigações realizadas nas produções, a partir dos códigos para gerar análise inicial, delinearam as bases teóricas que fundamentam esta categoria de atuação profissional em ENE.

Com base nas análises, os/as autores/as revelam novos espaços de formação emergentes para a/o Pedagoga/o, a exemplo de Rabelo (2014) que destaca a configuração dos espaços hospitalares para a atuação profissional, externas ao setor escolar. Os resultados destacam a possibilidade de atuação dos/as Pedagogas/os nesses ambientes alternativos, bem como a relevância de suas ações a partir das experiências pedagógicas práticas, porém com discurso de práticas formativas docentes.

O enfoque na construção do perfil formativo da/o Pedagoga/o ocupa um lugar relevante nas discussões das DCN (2006). O curso de Pedagogia é a principal referência relacionada às ações educativas das/os Pedagogas/os, articulando conhecimentos pedagógicos que exigem de forma ampliada conhecimento e práticas educativas nas escolas e fora dela. Para Cabral (2013), a atuação da/o profissional da Pedagogia em ambientes de ENE, levantam questionamentos e problematização em relação à realidade desses espaços e dos sujeitos envolvidos. Para a autora, os espaços de aprendizagem extraescolar devem ser considerados como “espaços de aprendizagem fora da escola devem ser pensados como instrumento para emancipação social e política, um espaço para problematização da educação” (Cabral, 2013, p. 66).

A partir das perspectivas de Gonçalves (2021, p. 16), o autor ressalta para a necessidade de um diálogo constante entre a teoria pedagógica e a prática educativa, ao considerarmos os outros espaços para ENE que “desperte uma visão mais crítica do seu papel para maior atuação na sociedade que demanda profissionais preparados para atuar em vários setores”. Sendo assim, Franco (2003), citado por Pinto (2011, p.44), considera que, pelo viés da prática educativa, a teoria pedagógica deverá ser capaz de “oferecer as condições para que o educador, em processo de prática educativa, saiba perceber os condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia e ética”.

A teoria pedagógica procura compreender os mecanismos da construção do conhecimento, de forma a reconhecer a necessidade de constante mudança dos sujeitos. Envolve todos os conhecimentos sobre a prática educacional, desde as reflexões teóricas até as abordagens práticas de educação. Para Pinto (2011), o conhecimento pedagógico é mais abrangente do que aqueles direcionados para a prática docente na escola. Nesse sentido, o autor infere que [...] “o conhecimento pedagógico, embora esteja muito próximo do conhecimento docente, dele difere [...]” (Pinto, 2011, p. 25).

Seguindo o raciocínio do autor, por mais que o conhecimento pedagógico esteja relacionado a campo da docência, este conhecimento transcende habilidades e técnicas do ensino escolar. Essa perspectiva indica que o conhecimento pedagógico é abrangente e rebusca competências que podem ser utilizadas para além dos espaços de educação formal. Assim, Pinto (2011) reconhece a complexidade e sua natureza abrangente e sua utilidade nos diversos espaços para a ENE.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo e Pimenta (2011) entendem que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Portanto, é importante fazer uma clara distinção entre o trabalho pedagógico, que traz a atividade

profissional para os amplos espaços das práticas educativas, e o trabalho docente, por meio do qual o trabalho pedagógico adquire seu papel na escola. Na prática, o trabalho pedagógico reconhece a docência, mas se destaca pelo maior envolvimento da comunidade escolar e de outros agentes externos à escola na prática educativa.

Enquanto o trabalho docente da/o Pedagoga/o está mais restrito ao ambiente escolar, exercendo suas funções em todos os níveis de ensino, também podendo atuar como especialista na gestão e na coordenação escolar, o trabalho pedagógico da/o Pedagoga/o ultrapassa esses limites. Ao passo que o trabalho docente se concentra na sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem dentro da escola, a prática pedagógica extrapola esses limites, envolvendo a comunidade e diversos outros setores da sociedade, como organizações sociais, hospitais, empresas, setor jurídico, órgãos públicos, casas de apoio, sistema prisional e empresarial, demonstrando a vasta abrangência da ENE e suas extensão que a/o Pedagoga/o pode atuar.

Assim, os autores inferem que o trabalho pedagógico vai além do espaço formal de educação, pois o mesmo amplia seu alcance para diversos espaços educativos na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, para além o conhecimento pedagógico contribui para o processo de aprendizagem e ensino durante toda a vida e para além das limitações propostas pela instituição escolar.

Os princípios desse tipo de educação são o desenvolvimento do senso comunitário, o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação, o estabelecimento de relações positivas e a promoção da capacidade de expressão individual. Assim, sendo, a formação da/o Pedagoga/o voltada à atuação profissional nesses espaços parte da premissa da formação humana, isto é, considera as circunstâncias vivenciadas e experienciadas pelos indivíduos nos variados espaços sociais e nas “condições sociais, culturais e materiais de vida desses sujeitos”. (Amaral; Severo; Araújo, 2021, p. 12).

Entretanto, a preparação da/o Pedagoga/o vai além da função técnica, embora seja reconhecida a importância do trabalho dos técnicos em assuntos educacionais (TAE), com formação em Pedagogia, esses profissionais atuam no apoio técnico, coordenando atividades de ensino, supervisionando processos educacionais e elaborando projetos organizacionais e administrativos (Ministério da Educação, 2005, p. 50), é fundamental considerar uma compreensão profunda das experiências de vidas dos sujeitos de maneira sensível e consciente das necessidades e desafios enfrentados pelos indivíduos no dia a dia.

Consoante a análise de Brabo, Cordeiro e Milanez (2012, p. 12), inferem que a Pedagogia “é um campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática

sobre o fenômeno educativo, sobre práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. Neste sentido, a/o Pedagoga/o não se refuta em apenas seguir procedimentos de caráter escolar no campo da docência, mas procura ir além, compreender a dinâmica e as diversas dimensões complexas de suas metodologias utilizadas, o contexto cultural no qual está inserido, entre outros fatores. Refletir sobre as práticas pedagógicas contribui de forma eficaz e significativa para uma educação mais enriquecedora em conjunto com os objetivos educacionais.

Pimenta (2011) destaca a importância dos profissionais da educação que exercem seu papel em espaços externos à escola e reforça a relevância da participação mediadora desses profissionais nos processos pedagógicos fora desses espaços escolares. A autora traz uma reflexão sobre a preparação sistematizada desses/as profissionais que se especializassem para a prática de “funções pedagógicas”, para a promoção de discussões e reflexões sobre possíveis e diferentes formas de interação por meio de experiências e obtenção de novos saberes para a construção cidadã.

Dessa forma, pelo viés reflexivo e crítico da autora, as funções pedagógicas necessitam ir além de uma prática pedagógica alienante, visto que não devem ser tratadas unicamente de maneira teórica, e muito menos seguir um processo estritamente práticos. Estes profissionais não devem restringir suas funções pedagógicas a técnicas ou práticas isoladas, pois tal abordagem, reduz o papel da Pedagogia como ciência, que investiga a organização dialética da educação, buscando promover o conhecimento, a fim de transformar as práxis educativas por meio de reflexões críticas e analíticas dos diversos campos além dos espaços de ENE.

Ainda de acordo com Pimenta (2011), as práticas educativas desenvolvidas em contextos não escolarizados, como em programas sociais, nos meios de comunicação, projetos culturais, sindicais, hospitalares e entre outros nos quais seja necessária essa intervenção e exercício profissional da/o Pedagoga/o com atuações pedagógicas não escolares, devem ter uma abordagem interdisciplinar. Nessa perspectiva, as práticas educativas devem promover o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, para que possam oferecer aos sujeitos envolvidos a oportunidade de compreender a complexidade do mundo.

Além disso, a/o Pedagoga/o que atua nesses espaços não escolares deverá dispor de anteparos teóricos e técnicos para atender às novas demandas que vão surgindo e assim buscar formas de acompanhar e participar das transformações da realidade social. Ainda segundo a autora, “esta participação também exige preparação prévia, sistemática e qualificada” (Pimenta, 2011, p. 36). Assim, as reflexões conduzem à compreensão acerca da dimensão do fazer

pedagógico como objeto epistemológico de estudo, o qual é caracterizado pelas intencionalidades que permeiam as ações pedagógicas, dinâmicas, plurais, contínuas e críticas. Portanto, essa dimensão da atuação pedagógica se configura, de forma estruturada, por princípios teóricos sólidos.

Conforme inferem Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 70), o “trabalho das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas práticas”, se mostra como a peça-chave para a realização desses ideais. O processo de investigação a partir de perspectivas teóricas com base em ideias e conhecimentos sobre a prática pedagógica, discute e reflete de modo geral as estruturas e diretrizes do curso de Pedagogia. A organização do Curso de Pedagogia constituída nas políticas das DCN de 2006, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução 1/2020, tem como finalidade a formação docente para a práticas na educação básica.

Com efeito, torna-se necessário discutir sobre a necessária inserção da ENE e construção da identidade e formação da/o Pedagoga/o em contextos não escolares nas estruturas dessas diretrizes curriculares, ampliando ainda mais o debate acerca das questões epistemológicas da Pedagogia e das possibilidades de campos de atuação da/o Pedagoga/o. Isso porque ainda se pode verificar uma desarticulação entre a formação e as dimensões teóricas da Pedagogia como campo científico da educação.

Os estudos acadêmicos que foram selecionados e analisados corroboram a relevância das práticas educativas em espaços que vão para além da escola, a fim de que haja um envolvimento direto com as transformações sociais. No entanto, apresentam significados contraditórios em relação à ENE, embora considerem que a educação em espaços não escolares deve ultrapassar os valores de visibilidade no campo pedagógico.

A ENE, portanto, pode ser caracterizada como contexto de práticas pedagógicas voltadas à compreensão do fenômeno educativo e de intervenção intencional, em espaços possíveis para indispensável desenvolvimento intelectual e formação social dos indivíduos, diante da constatação de que não cabe mais somente a escola a responsabilidade exclusiva pelo processo educativo de humanização do sujeito. Portanto, as práticas da ENE devem ser evidenciadas no contexto de formação, nos estudos e nas atividades de estágios, sob a perspectiva de aproximação entre teoria e prática na formação da/o Pedagoga/o.

Considera-se, portanto, a pertinência pessoal, social e acadêmica desta pesquisa, posto que parte das inquietações que surgiram durante nossa trajetória profissional, transita por questões epistemológicas da Pedagogia e sua perspectiva social de humanização do sujeito, e

busca enriquecer o debate acadêmico acerca da ENE e da formação da/o Pedagoga/o. Nesse sentido, examina-se os fatores e os problemas que afetam a construção de conhecimentos e sua inclusão como parte integrante ao processo de pesquisas de educação.

Reconhecemos, assim, que a pesquisa educacional não pode e não deve se restringir a apenas um modelo de método de pesquisa, pois a educação é um fenômeno social de humanização e formação humana, objeto de intervenção da/o Pedagoga/o.

CAPÍTULO III

PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Neste capítulo, objetivou-se analisar os sentidos atribuídos a ENE nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia na Paraíba; identificou-se a presença de conteúdos relativos à ENE na organização curricular dos cursos a partir dos conceitos da Pedagogia como Ciência da Educação (Franco, Selma e Libâneo, 2008); Educação Não Escolar como categoria temática e de questão pedagógica (Severo, 2015; Pimenta, 2011); com apoio do método de análise da Teoria Fundamentada na perspectiva Construtivista de Charmaz (2009).

Pretendeu-se, a partir das diretrizes metodológicas da TFD, desvendar como tais conceitos estão constituídos nos PPC. Por meio desta investigação, esperou-se identificar nos documentos a presença de conteúdos relacionados à ENE, que podem proporcionar possibilidades de aprendizagens em ambientes fora do espaço escolar, reconhecendo, assim, a importância dessas formas alternativas de educação para ampliar a compreensão dos papéis e responsabilidades da/o profissional da educação frente aos diversos ambientes não escolares.

Acredita-se que os levantamentos dos dados coletados nos PPC forneceram valiosos indícios sobre o lugar da Educação Não Escolar nos currículos dos cursos de Pedagogia. Desse modo, propõe-se interpretar os fenômenos encontrados por meio de procedimentos de codificação construtivista pautado em Charmaz (2009), que será a base do processo de categorização das análises dos documentos, sendo capaz de revelar uma teoria substantiva para explicar a ação e a interação da/o Pedagoga/o na ENE.

Para fundamentar essas informações, apresentam-se as concepções de Pedagogia, Educação Não Escolar nos currículos dos PPC, para dar início às pistas para compreender o lugar de saberes e experiências formativas relacionadas aos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba.

3.1 TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Neste seção, pretende-se apresentar um breve panorama histórico da constituição do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil embasado legalmente acerca dos Decretos Decreto nº 1.190/1939, Parecer CFE de n.º 292/1962, Resolução CFE nº 2/1969 e Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia (Brasil, 2006) que dispõem de orientações de como deve processada a formação inicial Pedagoga/o em seus diferentes marcos e movimentos,

inclusive, enfatiza um debate conceitual sobre o termo Pedagogia com base nas concepções estudiosos da ciência da educação.

3.1.1 Breve historicização sobre a Pedagogia no Brasil

A Pedagogia como ciência da Educação tem sido amplamente debatida e refletida enquanto objeto de conhecimento e identidade epistemológica da Educação por Libâneo (2010; 2011), Pimenta e Franco (2011), tem se tornado cada vez mais presente, especialmente diante de reformulações do curso e dos dilemas envolvendo a distinção entre a formação da/ Pedagoga/o como especialista e como docente.

Com isso, tem-se a resolução CNE/CP n.º 1 de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Licenciatura em Pedagogia apresentando elementos que provocam debate acerca da mencionada distinção, pois subordinou a formação de Pedagogas/os à docência sob o falso pressuposto de que todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Diante dessa política curricular, consideramos importante a reflexão crítica sobre a Pedagogia como ciência da Educação e sobre o papel da/o Pedagoga/o na sociedade. Refletir sobre a identidade da/o Pedagoga/o implica reconhecer que a Pedagogia é um campo que transcende a prática de ensino na educação básica. Esse campo abrange um leque diverso de possibilidades de atuação em diferentes áreas e setores da sociedade, sempre pautadas pela compreensão dos processos educativos e da formação humana, sejam eles em espaços escolares ou não escolares.

No cenário histórico de 1939, o Brasil vivia sob uma ditadura política, época em que o curso de Pedagogia tem sua institucionalização com o propósito de formar bacharéis para o desempenho de funções técnicas na área educacional (Franco, 2017). No entanto, ao longo dos anos, o curso passou por diversos movimentos e discussões acerca de sua finalidade e sobre o objeto de formação da/o Pedagoga/o. Em seu contexto histórico, o curso de Pedagogia passa por quatro marcos legais e movimentos de discussões sobre sua finalidade e objeto de formação da/o Pedagoga/o.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado a partir da promulgação do Decreto nº 1.190/1939, na Faculdade Nacional de Filosofia. A constituição dessa Faculdade estava organizada em quatro divisões específicas, e uma especial direcionadas aos cursos de Licenciatura para formação de professores no Ensino Superior, como aponta o art.2, Decreto:

1ª seção de filosofia; 2ª seção de ciências; 3ª seção de letras e na 4ª seção de Pedagogia, integrou o Curso de Pedagogia e junto a ela tomou como anexo a seção especial de Didática. (Brasil, 1939; Medeiros; Santos; Araújo, 2021).

Naquela época, o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia tinha duas finalidades: formar bacharéis em educação - segundo Pimenta (2011, p. 11), as/os Pedagogas/os eram conhecidas como “técnicos da educação”; e formar licenciados, especialmente na seção de Didática, de modo que os bacharéis/las passariam a receber uma formação para o ensino em cursos normais (Bontempi Jr, 2011; Pimenta; Pinto e Severo, 2022).

O Decreto 1.190/1939 acrescentou uma seção especial de didática e no Art. 7º reiterou que a seção de Pedagogia seria composta por um curso de Pedagogia (Brasil, 1939). Nesse contexto, os licenciados estariam habilitados para atuar nas Escolas Normais, enquanto os bacharéis (sem formação em didática) seriam considerados técnicos em educação, “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional” (Mascarenhas, 2015; Locatelli, 2017). De acordo com Pimenta, Pinto e Severo (2022), esse processo ocorreu com as seguintes condições acadêmicas:

- a) Tornou-se um departamento que oferecia um curso de bacharelado para formar “técnicos/as em educação”, sem distinção de sua atuação enquanto profissional;
- b) A formação das/as Pedagogas/os licenciados na seção especial de Didática tinha incumbência para formar professores/as para o Ensino Normal.
- c) Os cursos de formação de professores/as no país ficaram configurado como o modelo 3 +1, sendo 3 anos formando o bacharel e mais um ano a/o licenciada/o.

O segundo movimento ocorreu na década de 1960, quando o Conselho Federal de Educação instituiu o Parecer nº 252/1962 (Brasil, 1962), o qual estabeleceu novo currículo mínimo e a formação de professores para o ensino médio e fundamental nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Português e outras disciplinas vagas e/ou indistintas no currículo da Pedagogia. O parecer do CFE de n.º 292/1962 (Brasil, 1962), apresentou uma proposta para superar a oposição definida e instituir outras licenciaturas no esquema 3 + 1.

Sob a ótica dessa nova proposta da Resolução CFE nº 2/1969 (Brasil, 1969), houve diversas alterações legislativas que priorizaram fortemente a formação de professores, conforme destacam Medeiros, Santos e Araújo (2021):

- a) As disciplinas pedagógicas de licenciaturas foram fixadas;
- b) O esquema/modelo 3+1 deixou de vigorar no curso de Pedagogia;

- c) O curso de Pedagogia passou a ofertar a formação de bacharel e licenciatura de forma concomitante, com duração de 4 anos;
- d) A partir de 1963, o currículo do curso de Pedagogia passou a ser oficializado;
- e) O novo esquema/modelo de currículo concebida a formação do bacharel para atuar como técnico em Educação, como administrador escolar ou Especialista em Educação; e
- f) Na formação do licenciado, continuou a possibilidade de atuação como professor das disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais.

Essas constatações perduraram na formação profissional no Curso de Pedagogia até o ano de 1969. Ainda no segundo marco (1969), aconteceram algumas transformações importantes que moldaram a política educacional ao longo do tempo, as quais estão ligadas intrinsecamente às questões sociais diretas dos eventos ocorridos durante o período de Regime Militar no país. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia passou por uma mudança identitária significativa, elencadas por Medeiros, Santos e Araújo (2021) e Pimenta, Pinto e Severo (2022):

- a) A Resolução 02/1969 foi introduzida para estabelecer o curso de Pedagogia para formação da/o Pedagoga/o;
- b) Ausência de princípios teórico e científica das práticas pedagógicas;
- c) Currículo de natureza elitista que não correspondia à realidade das escolas primárias para as quais os/as estudantes estavam sendo preparados na escola normal;
- d) Habilitação de Magistério para formar professores do ensino normal.
- e) A habilitação de Magistério era obrigatória, enquanto as outras habilitações eram opcionais.
- f) Foram criadas habilitações em áreas como Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério para o Ensino Normal.

Ademais, a proposta curricular da Licenciatura em Pedagogia possuía duas partes: a parte comum, que incluía componentes disciplinares de filosofia, sociologia, história, psicologia e didática; e a parte diversificada, com habilitações específicas. Cada uma das habilitações tinha seus próprios componentes disciplinares e compartilhavam três comuns, incluindo Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau, além do Estágio Supervisionado (Medeiros; Santos; Araújo, 2021). Contudo, ressalta-se que foi no segundo marco do Parecer do CFE 262 de 1969 que se consolidou a ideia de formação de especialistas para áreas de gestão, supervisão e orientação escolar, como apresentado no quadro 05.

Quadro 5 - Estrutura do Currículo de Licenciatura em Pedagogia em 04 anos a partir do marco legal de 1969

BASE COMUM	DISCIPLINAS	
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	-Sociologia Geral -Psicologia da Educação -Filosofia da Educação	-Sociologia da Educação -História da Educação -Didática
PARTE DIVERSIFICADA – HABILITAÇÕES	DISCIPLINAS	
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	-Estatística Aplicada à Educação; -Estágio Supervisionado	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; -Princípios e Métodos de Administração Escolar; -Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; -Princípios e Métodos de Orientação Educacional; -Medidas Educacionais	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; -Orientação Vocacional e -Estágio Supervisionado
SUPERVISÃO ESCOLAR	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; -Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e -Currículos e Programas
INSPEÇÃO ESCOLAR	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; -Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; -Legislação do Ensino e -Estágio Supervisionado
MAGISTÉRIO PARA O ENSINO NORMAL	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; -Prática de Ensino na escola de 1º Grau	-Metodologia do Ensino de 1º Grau e -Estágio Supervisionado

Fonte: Readaptado pelo autor, 2023, com base na Resolução 02/1969.

Embora o curso de Pedagogia tenha um percurso histórico com marcos legais de transformações e avanços na política educacional, quanto à sua institucionalização o curso tem apresentado lacunas em relação à construção de uma identidade profissional consistente. É importante destacar que o estatuto desse curso em questão não aborda de forma explícita quais são as necessidades sociais específicas que a/o profissional da Pedagogia deva ser capaz de corresponder, ou que melhor explicitem a formação abrangente da/o Pedagoga/o (Pimenta, 2011).

Nessa conjuntura, a Licenciatura em Pedagogia, embora inicialmente não destinada ao ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, não aderiu completamente às orientações do Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969. Nesse cenário, com o passar dos anos novas habilitações surgiram, incluindo outras modalidades de ensino como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e, especialmente, para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Brzezinski, 1996; Skolowski, 2013).

Os debates durante esse período tiveram como objetivo a formação de Pedagogas/os críticos e reflexivos, capazes de compreender e intervir na realidade social e educacional brasileira, buscando promover uma educação mais igualitária e democrática (Sokolowsk, 2013).

De certa forma, o Parecer CFE nº 252/1969, aparentemente, delineava um curso de Pedagogia coeso. No entanto, devido à sua implementação em um cenário histórico de regime militar, recebeu consideráveis críticas no final dos anos 70 e no período subsequente, pois se apresentava como tendência tecnicista, à qual se subordinava a habilitação. Isso se deve ao fato de que o parecer se mostrava orientado por uma perspectiva capitalista, vinculando à habilitação da/ Pedagoga/o ao mercado financeiro para atender às demandas de trabalho (Saviani, 2007; Mascarenhas, 2015).

Durante as décadas de 1970 e 1980, houve um movimento de reformulação do curso de Pedagogia motivado por questões de identidade profissional. Esse movimento buscava refletir a perspectiva da docência como elemento central e identitário nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que visava formação de professores/as. Desse modo, a finalidade era formar professores/as para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como preparar os profissionais para gestão e ações educativas escolares.

No decorrer dos anos 1990, surgiram intensos debates em relação ao curso de Pedagogia, focados nas reformulações voltadas para sua identidade e profissão. O propósito era superar as fragilidades remanescentes da Resolução nº 02/1969 e estabelecer novas orientações. Nessa época, houve dois grupos divergentes quanto à defesa dessas mudanças (Cruz, 2008; Pimenta; Pinto e Severo, 2022).

Nessa conjuntura, as organizações representativas dos grupos de educadores/as se dividiram em relação à defesa da reformulação do curso de Pedagogia. De um lado, a Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990, defendia a Pedagogia como licenciatura de formação de professores/as para atuação na educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), bem como na gestão de processos

educativos. Além disso, a ANFOPE considerava a carreira docente como o elemento central da formação em Pedagogia.

Frente à oposição a essa abordagem vertical proposta pela ANFOPE para o curso de Pedagogia, um grupo de pesquisadores da área de educação representados por Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Maria Amélia Santoro Franco propuseram uma visão alternativa. Eles/as defendiam a Pedagogia enquanto campo teórico-científico próprio para formar Pedagogas/os para se inserirem profissionalmente nos espaços sociais das práxis educativas (Saviani, 2012; Medeiros; Santos; Araújo, 2021; Almeida, 2023; Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Nesse percurso de desafios, a Pedagogia foi a última área sistematizadas e definidas com suas diretrizes nacionais previstas pela nova LDBEN, culminando em 2006 com a aprovação em 13 de dezembro de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Curso de Pedagogia nº. 5 de 2005 (Brasil, 2005; Saviani, 2019). Em 2001, uma nova comissão foi designada, mas seus progressos foram limitados; somente em 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) formou uma comissão bicameral (Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior) para dar continuidade à elaboração da proposta do documento normativo. Em 2004, essa comissão foi reconstituída e em março de 2005, a primeira versão oficial do texto das diretrizes foi tornada pública

No terceiro marco, destaca-se a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação para o Curso de Pedagogia, de abril de 2006, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Esse documento determina as finalidades do curso de Pedagogia, bem como delimita os espaços de possibilidades nos quais os/as professores/as licenciadas/os podem atuar. Além do ensino, os/as licenciados/as em Pedagogia poderão exercer funções na gestão educacional, participar de planejamentos e avaliações educacionais, coordenar projetos educativos em contextos escolares e não-escolares, além de contribuir para a disseminação do conhecimento técnico-científico educacional. (BRASIL, 2006).

Os debates relacionados a DCN/2006, percorreram uma trajetória longa para definir a identidade do curso de Pedagogia no Brasil. De acordo Pimenta e Severo (2023), as DCN/2006 se deram sob o pressuposto de que a docência é a expressão unitária do trabalho pedagógico. É alvo de apoio por parte de alguns grupos ligados à Educação, enquanto objeto de crítica por parte de outras entidades.

Além disso, essa posição não tem sustentação e apoio de uma concepção de Pedagogia e como ciência da Educação, “considerando que o objeto da Pedagogia são as práticas

educativas em toda sua dinamicidade socio histórica e pluralidade existente” (p. 5). Criticamos uma perspectiva reducionista de Pedagogia como campo de saber instrumental, deixando de considerar outras possibilidades e áreas de atuação de Pedagogas/o. Nesse sentido, as prerrogativas definidas pelo CNE/CP em 2006, assim como as medidas resultantes dessas diretrizes, não conduzem à formação profissional de conhecimento para as práticas educativas, mas para as práticas docentes.

Os debates sobre a Pedagogia e a formação da/o Pedagoga/o têm sido temas recorrentes desde o século passado, em particular desde meados dos anos setenta. Pinto (2006), aponta que, desde sua criação em 1939, o curso de Pedagogia apresentou sempre uma tendência para a formação e prática para a docência, não reconhecendo a cientificidade da Pedagogia.

A partir de 2010, com as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), os debates sobre a formação de professores/as ganharam maior relevância. As deliberações das CONAEs de 2010 e 2014 influenciaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFP) de 2015, que representam um marco importante ao buscar superar essa visão restrita, propondo uma formação inicial mais ampla e articulada com a proposta de formação continuada, reconhecendo a diversidade de campos de atuação da/o Pedagoga/o.

Nesse diapasão, Franco (2008) infere sobre o papel da Pedagogia como Ciência da Educação e sua construção na formação a partir de novas políticas, sob o viés de um projeto de futuro às novas gerações. Mesmo após a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia em 2006, enfrentou-se dificuldades em recolocar a Pedagogia em uma dimensão de ciência, em consequência da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, essas discussões continuam sendo objeto de debate. A ausência de uma identidade profissional para o/a pedagogo/a, que contemple sua formação em diversos campos educativos, junto às fragilidades constitucionais da profissão, acaba por desvalorizar a formação desses profissionais.

Considerando as regulamentações políticas da educação, eventualmente, essa desvalorização foi acentuada pela reformulação do curso de Pedagogia na Resolução 02/2019 do CNE, que estabelece as DCN, instituída pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação (Brasil, 2019).

Por conseguinte, a Resolução 02/2019, centraliza a formação da/o Pedagoga/o apenas para Educação Básica de ensino, indo de encontro às concepções da Pedagogia como campo epistemológico das ciências da educação nos seus diferentes espaços formativos. Em vez de

ampliar as perspectivas, essas diretrizes acabaram restringindo ainda mais a atuação das/os Pedagoga/os, resultando em políticas mais limitantes nessa resolução.

Tendo em vista a ausência do debate em cenário nacional, como protagonistas desse debate, a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), criada em maio de 2021, juntamente com diversos pesquisadores/as, luta em defesa da Pedagogia como ciência da educação, enfrentando a invisibilidade imposta pelas DCNs de 2006. Diante da implementação da Resolução 02/2019, têm criado espaços de discussão e debate tanto nos ambientes acadêmicos quanto na sociedade.

Esses/as pesquisadores/as mobilizam movimentos de resistência e crítica a uma resolução que reduz a profissionalização das/os Pedagoga/os em diversos contextos desvalorizando a Pedagogia como ciência da educação. A RePPed tem tratado seriamente desses movimentos. Nesse contexto, a RePPed tem como objetivo “promover ações que favoreçam aos Pedagogos a condição de estruturar, de forma teórico-conceitual, a partir das lentes do campo epistemológico próprio da Pedagogia, os conhecimentos profissionais que lhes permitam uma atuação dentro e fora da escola”. (Mascarenhas; Severo, 2024, p. 348).

Pesquisadores/as como Franco (2008), Libâneo e Pimenta (2011) destacam a natureza epistemológica da Pedagogia como campo de conhecimento que tem como objeto de estudo a práxis educativa e Segundo Franco (2008, p. 75), “a Pedagogia deve ser considerada uma ciência da educação que se dedica ao estudo da práxis (educativa, buscando compreender seus fundamentos, processos e efeitos sobre os sujeitos envolvidos”.

A partir desse estudo, a Pedagogia tem o papel de contribuir para a transformação humana sob uma perspectiva emancipatória, porquanto, não apenas mudanças individuais, mas também mudanças coletivas e estruturais que promovam a liberdade, a igualdade e a justiça para todos/as. Para Franco (2008), a Pedagogia se distanciou de sua essência epistemológica ao tentar se moldar aos princípios da ciência moderna e do positivismo. Ao fazer isso, perdeu a capacidade de ser uma ciência autônoma e coerente com suas bases epistemológicas, o que pode comprometer sua atuação e influência no campo educacional (Moreira; Pinto, 2021).

É por meio da práxis da Pedagogia que a educação se torna significativa e transformadora. Segundo Schmied-Kowarzik (1983), a Pedagogia é uma ciência que possibilita ao Pedagoga/o pesquisar fenômenos reais da educação por meio da teoria e elaborar estratégias práticas para alcançar seus objetivos educacionais. É essencial que a perspectiva da ação seja presente na educação, pois sem ela a teoria perde seu sentido prático.

Para identificar e evidenciar essas contradições na prática educativa na sociedade, é preciso estar atento ao contexto em que a educação acontece e aos resultados que ela produz, levando em consideração as perspectivas dos sujeitos envolvidos e buscando sempre uma abordagem crítica e reflexiva: “[...] Nesta medida, a instância medidora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino” (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 24).

A Pedagogia é um campo do conhecimento que tem como principal objetivo a reflexão e o estudo sobre o processo educativo. Essa reflexão é embasada por uma consciência dos elementos necessários para orientar a práxis transformadora, o que diferencia a Pedagogia de outras disciplinas. A junção da sua identificação epistemológica com a orientação política torna a Pedagogia uma disciplina complexa e fundamental para a transformação social, já que sua aplicação busca promover uma educação crítica e emancipatória, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A práxis educativa pode ser entendida como processo dinâmico, em que os sujeitos desse processo estão em constantes interações e co-construção do conhecimento. Além disso, é influenciada por diversos fatores, como a cultura, a história, a realidade social e política, as relações de poder, entre outros. Em outras palavras, essas prerrogativas e medidas se voltam para as práticas de transformação social e produção de conhecimento que buscam transformar a realidade social por meio do campo específico do conhecimento da práxis educativa (Franco, 2011).

O que se espera dos cursos de Pedagogia é a possibilidade de preparar profissionais com habilidades e competências que lhes permitam atuar de forma eficaz em diferentes contextos, considerando as especificidades locais e as demandas sociais. É fundamental que o curso de Pedagogia esteja em constante processo de reflexão e atualização, com vistas à compatibilização com as demandas da sociedade e à garantia de uma formação sólida e atualizada aos profissionais que atuam nessa área. Isso envolve a análise das diferentes concepções de educação, objetivos e finalidades da educação, bem como as relações entre educadores e educandos.

Nesse viés, a Pedagogia busca entender como as práticas pedagógicas são construídas e influenciadas por fatores culturais, históricos e de poder, visando aprimorar a qualidade da educação e contribuir para o desenvolvimento humano pleno. Conforme Pimenta (1997), há uma abundância substancial de egressos do curso de Pedagogia que não entendem as fundamentações epistêmicas da Pedagogia, ou seja, têm dificuldades em compreender os

princípios e as bases teóricas sobre as quais a Pedagogia se fundamenta. Pinto reforça que “[...] muitas vezes, o próprio aluno do curso de Pedagogia não tem clareza da complexidade do seu objeto de estudo, assim como do seu estatuto de cientificidade” (2017, p. 168).

A Pedagogia em sua cientificidade não se limita a uma simples prática. Para compreender os obstáculos que impedem a educação de ser humanizadora e emancipatória, é necessário realizar pesquisa, explorar os problemas e investigar suas raízes. É por meio desse processo que surgem questionamentos cruciais que levam ao entendimento dos porquês envolvidos. Em outras palavras, a verdadeira ciência requer uma epistemologia crítica e não é adquirida apenas por meio da observação passiva.

A maioria dos cursos de Pedagogia inclui disciplinas das ciências da educação, sendo que muitas delas têm como base os estudos das ciências da Filosofia, Psicologia e Sociologia, as quais são consideradas as “ciências auxiliares” na abordagem da educação, sem compreender devidamente a especificidade do fenômeno educativo e sem considerar as perspectivas de contextualizá-lo em seu plano histórico, social, econômico, cultural e valores vigentes, considerando a diversidade e complexidade das diferentes perspectivas e realidades presentes (Libâneo; Pimenta, 2002).

Esses cursos, em geral, oferecem conhecimentos de várias disciplinas, mas não têm o mesmo compromisso de estudar teoria, prática e proposição com uma abordagem de intervenção transformadora, sem uma armação ou articulação orgânica clara. Nesse desafio, a realidade concreta é o que nos impulsiona, enfrentando problemas, dificuldades e insuficiências na solução de questões do cotidiano nas escolas, assim como fora do ambiente escolar, na sociedade e em outras instituições. Esse é um dos paradoxos presentes nesse contexto: “[...] o curso de Pedagogia não costuma olhar para si mesmo, o que explica o fato de ainda não ter percebido que a Pedagogia como disciplina acadêmica nunca teve espaço reservado em seu interior” (Silva Junior, 2019, p. 6).

A cientificidade da Pedagogia busca compreender seu campo de conhecimento por meio de uma análise crítica das bases epistemológicas que o fundamentam. Isso permite uma compreensão aprofundada das condições disciplinares que são a base dos estudos pedagógicos, evitando abordagens frágeis e subalternas que possam descaracterizar a Pedagogia como uma práxis transformadora na educação. Portanto, é essencial realizar uma reflexão crítica sobre as teorias e concepções pedagógicas, evitando abordagens reducionistas ou superficiais que possam descaracterizar a Pedagogia como uma área de conhecimento relevante e comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, a abordagem científica na Pedagogia, que envolve a análise crítica das bases teóricas e conceituais, é de grande importância. Essa abordagem crítica contribui para o avanço do conhecimento pedagógico, permitindo uma compreensão mais sólida e embasada da Pedagogia, capaz de promover mudanças positivas na sociedade. A Pedagogia buscou reflexão crítica e dialética da construção do conhecimento por meio de processos sociais e históricos, com filosofia da práxis, devido à mutabilidade histórica (Franco, 2008).

Em sua obra, Franco (2008, p. 64) identifica três marcadores históricos da Pedagogia que contribuíram para uma reflexão sobre sua posição científica, surgidas a partir dessas configurações históricas: “Pedagogia filosófica, Pedagogia técnico-científica e Pedagogia crítico-emancipatória”, as quais apresentam concepções e reflexões abrangentes em termos epistemológicos. Cada um desses marcadores é fundamentado por uma base teórica que influencia o tipo de Pedagogia e seus pressupostos de racionalidade, bem como os objetivos de sua ação pedagógica.

Nesse sentido, a Pedagogia filosófica, por exemplo, traz perspectivas distintas das outras duas trajetórias mencionadas (Pedagogia técnico-científica e Pedagogia crítico-emancipatória), pois é baseada nas teorias da fenomenologia, que valoriza a influência do humanismo clássico e considera o homem como objeto central de significados e potencialidades. Além disso, essa Pedagogia dá atenção às práticas e à subjetividade do próprio sujeito no processo de construção do conhecimento em todas as suas dimensões.

A Pedagogia técnico-científica se baseia na abordagem racionalista empírica, que valoriza a experimentação e a realização de testes como meio de alcançar o conhecimento. Ela tem suas raízes ancoradas em diversas teorias, como o positivismo, o evolucionismo, o pragmatismo, o tecnicismo, o behaviorismo e outras perspectivas cognitivistas. Essa dimensão reconhece a importância e a autonomia da ciência. A neutralidade do pesquisador é o ponto de partida dessa abordagem, que se dedica a explicar os fenômenos, visando a ações pedagógicas voltadas para fins sociais dos sujeitos que aprendem e ensinam.

A Pedagogia crítico-emancipatória concebe a própria realidade como sendo ela dialética, e sua fundamentação básica está subsidiada pelas correntes marxistas. Para a teoria marxista, o trabalho é uma relação social única que distingue o homem dos animais e o torna um ser social e histórico, permitindo que ele transforme a natureza (Saul, 2014). Enquanto a sua abordagem racional se baseia no entendimento do conhecimento e sua relação com a história, considerando o processo histórico e suas múltiplas determinações, a dialética reconhece que tanto o sujeito quanto o objeto estão em constante transformação.

Essa abordagem se encaixa perfeitamente nas discussões anteriores, pois visa formar o indivíduo para a práxis por meio da organização de ações coletivas que valorizam atitudes e práticas pedagógicas, considerando o esforço do trabalho em equipe para a formação humana. (Franco, 2008). Desse modo, a educação se caracteriza pelo desenvolvimento da dialogicidade humana, enquanto a Pedagogia é uma ciência que estuda de maneira sistemática e aprofundada os aspectos concretos desse processo, considerando suas relações sociais e históricas, bem como sua natureza multidisciplinar.

A Pedagogia, como campo do conhecimento, pretende orientar a práxis educativa, porém não é capaz de promover transformações por si só. São os sujeitos envolvidos na atividade prática que conseguem transformar a realidade por meio de uma práxis transformadora que se articula com a teoria e considera as questões reais em constante transformação. É nesse processo que o conhecimento é produzido e aplicado de forma apropriada. O conhecimento não é transmitido de forma passiva, mas sim apreendido ativamente pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, a Pedagogia tem ganhado expansão nas discussões, não mais apenas em torno do trabalho docente ou técnico escolares, e sim ganhado significações no que se refere a ENE. Em virtude disso, pontuamos no nosso trabalho, a relevância da ENE para políticas de formação da/o Pedagoga/o. Então, na seção a seguir, dialogamos sobre as concepções e conceitos que envolvem os processos de Educação no seu sentido filosófico e conceitual, como também sua finalidade prática pedagógica dentro do contexto da ENE como questão pedagógica. No entanto, é imprescindível fazemos algumas observações sobre a Educação como prática inerente a vida humana.

3.2 A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO QUESTÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, pretende-se dialogar sobre a Educação Não Escolar como questão pedagógica. As concepções de educação e as práticas educativas que ocorrem em ambientes não escolares foram denominadas de diversas formas, como “educação não formal”, “educação informal e entre outras. Essa diversidade de nomenclaturas reflete a evolução histórica das concepções de educação e as diferentes perspectivas teóricas que buscam compreender e explicar essas práticas. Esses termos surgiram na década de 1960, após a Segunda Grande Guerra Mundial, quando os sistemas escolares falharam em atender as demandas sociais e a formar pessoas para novas tarefas. Isso levou à necessidade de um planejamento educacional na valorização de atividades não escolares (Fávero, 2007).

Ao analisar a obra de Gohn, observa-se uma disputa teórica em torno dos termos “educação Informal” e “educação não escolar”. Essa disputa se intensifica quando se busca definir os limites e as características dessas práticas, bem como sua relação com a educação formal. A educação se revela como um espaço de aprendizado social em diversos ambientes do cotidiano dos indivíduos, seja na rua, no lar, instituições escolares e em outros locais de convívio social, como demais espaços aqui citados anteriormente (Gonh, 2007).

Dessa forma, neste trabalho, defende-se a utilização do termo “educação não escolar” é mais adequada para abarcar a diversidade de práticas educativas e pelo seu uso constante na “literatura pedagógica brasileira impulsionada pela incorporação dessa categoria nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Severo, 2019, p. 107). Para tanto, é imprescindível fazermos algumas observações iniciais sobre a educação como prática inerente a atividade humana.

Considerando o exposto, enfatiza-se que a educação é essencial para o desenvolvimento geral da sociedade, abrangendo todas as interações e experiências com as quais convivemos diariamente. A educação fortalece continuamente os valores morais, éticos e culturais nas sociedades, sendo uma condição inequívoca para todos/as. Em todos os lugares e momentos, aprendemos e ensinamos; ela vai além da escola e envolve mais do ofício docente (Brandão, 2007).

Nessa mesma perspectiva, é fundamental investigar as múltiplas manifestações da Educação em diferentes ambientes, a fim de elucidar as representações que podem estar implicitamente presentes. Tal investigação permitirá compreender a origem desse processo de desumanização e explorar possíveis estratégias para sua resolução (Pimenta, Pinto e Severo, 2021). Assim, poderíamos dizer que a educação integra a prática social no desenvolvimento do ser humano e esse processo realiza-se por meio da aquisição de diversos tipos de conhecimentos presentes em uma cultura, no ambiente social e através das interações com outros “caracterizando o processo educativo como atividade ininterrupta” (Libâneo, 2021).

De acordo com as observações de Cambi (1999, p.326), o século XVIII se caracteriza pelo fenômeno da “laicização educativa”, que é o processo pelo qual a educação se torna independente de influências religiosas. Nesse período, a educação assumiu um papel central na vida social, e as escolas passaram por mudanças radicais nos primeiros anos da República, influenciadas pelas correntes filosóficas da época e pelo amadurecimento dos processos organizacionais do Estado. A educação adotou uma perspectiva mais independente, controlada

pelo Estado em vez da Igreja, moldando novas configurações educacionais conforme a realidade histórica da época (Marotte, 2004; Cecchetti, Elcio; Santos, 2022).

Essas mudanças, por sua vez, enfatizaram a importância central do problema educacional na vida social. Isso implica que “a educação passou a ser vista como uma ferramenta crucial para nivelar diferentes grupos sociais e, simultaneamente, para reintegrar todos os cidadãos visando aumentar sua produtividade na sociedade” (Libâneo, 2021).

Conectando-se a essas mudanças, o século XVIII trouxe um cenário igualmente impactante conforme apresentado por Gohn (2012), o século XVIII trouxe importantes mudanças para a educação: o racionalismo como corrente filosófica propôs mudanças na ordem social e política, ajustou suas atividades com base na consciência e na educação. Nesse sentido, seus dirigentes passam a enxergar a educação como meio de controle social. As concepções teóricas que abordam o processo educacional histórico a partir de um pressuposto básico de uma concepção educacional, dando sentido à concepção de que a educação não se limita apenas aos conteúdos específicos e sistemáticos da escola.

Nesse sentido, a educação desempenha uma função preponderante no desenvolvimento das faculdades cognitivas dos indivíduos para a formação humana e, em certo sentido, a formação de sujeitos livres e moralmente competentes, que defendam e perpetuem valores culturais e morais para os seus descendentes.

O desenvolvimento de larga escala das indústrias e o processo de expansão destas, no século XX, desencadeou o movimento de lutas de classes do proletariado e o surgimento de correntes socialistas, sentindo-se a necessidade da expansão de mão de obra. As instituições escolares passaram por um processo de escolarização que visava a instrumentalização por meio do ensino, a partir da compreensão de que “apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). Essa ideologia mercantilista tinha como finalidade a instruir os filhos das famílias trabalhadoras, assim, surgindo novos operários para suprir demandas do capitalismo, a escola passa atender interesses econômicos da elite.

Nessa perspectiva, Lombadir (2010) infere que a relação entre trabalho e educação tem sido amplamente discutida pela vertente marxista, do sistema educacional hegemônico, revelando as contradições presentes no modo de produção capitalista. Nesse sistema social, em que se manifesta um estrato laboral (proletariado) que negocia sua capacidade de trabalho, a educação disponibilizada a essa categoria é moldada pelas dinâmicas de poder, disparidades socioeconômicas e pelas agendas preponderantes na estrutura social.

Porém, é nessa conjuntura histórica que surge o movimento da escola nova, que teve como referência na luta e na construção do movimento liberalista o filósofo John Dewey, que estruturou sua linha de pesquisa e produção científica na filosofia da educação que focava a formação dos sujeitos para uma educação “para ação e não pela instrução por uma experiência ativa, concreta e produtiva” (Costa; Novaes; Fonseca, 2017 p. 53).

Dessa forma, Dewey estabeleceu as bases filosóficas que reestruturam a ideia da educação e o modo de como ensinar. Afirmou, também, que o ensino deve ser feito pela ação, pois aprender pela ação é uma forma de reconstruir a experiência concreta, ativa e produtiva de cada sujeito. Portanto, aquele/a que toma iniciativa na escola, segundo Dewey (1967), os sujeitos participantes serão cidadãos engajados, especialmente para a construção da base de vida democrática. Dentro desses aspectos, para Dewey, a escola deveria ser um espaço de promoção de transformação social, para que desse modo, consigam participar ativamente das vivências democráticas na sociedade (Trilla; Ghabem, 2008).

A educação é um processo pelo qual a cultura humana manifesta as suas expressões. Estas são exercidas por meio de influências decorrentes das áreas sociais do convívio humano, presentes nos diversos meios de convivência e esferas sociais dos indivíduos, seja na família, na rua, na igreja ou em outros espaços em que se praticam os exercícios das manifestações culturais dos seres humanos. Esses diversos conjuntos de espaços influenciam e direcionam o desenvolvimento das práticas educativas. Isso, porque a prática educativa é um ato essencial à comunicação social e intrínseca às condições de vida dos seres humanos.

É importante sublinhar o que o autor Libâneo (2010), infere sobre o significado das dimensões da educação, em sua obra “Pedagogia e Pedagogos, para quê?”. O autor explora conceitos relacionados às dimensões da educação, fornecendo uma base teórica sólida para a compreensão das diferentes formas de práticas de educação. Essas práticas, imbricadas nas abordagens e/ou modalidades de educação, estão intrinsecamente relacionadas às atividades humanas. Nessas perspectivas, desenvolvemos de maneira dinâmica as diferentes modalidades de educação abordadas por Libâneo, destacando de forma resumida a importância dessas dimensões que podem se diferenciar e se interligar de acordo com seu objeto de estudo.

A educação é um fenômeno intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, não sendo um processo isolado por si só, portanto como processo de relações que são influenciadas por diversas circunstâncias, sendo sociais, biológicas ou de natureza que exercem funções pedagógicas.

De fato, Libâneo (2010) conclui que essas atividades educativas ocorrem em sua maioria de modo informal ou “não-intencional”. Esse tipo de dimensão educativa, conforme definido na nomenclatura, funciona de maneira informal, ou seja, fragmentada e não segue a lógica organizacional, e não há uma conscientização deliberada que representa um não planejamento, o que se dá pelo processo denominado por Libâneo (2010) como “socialização” (p. 87). São Exemplos de Educação Informal ou “não-intencional”, as crenças, ideologias, sistema político de uma determinada comunidade, governo, as redes sociais midiáticas, conduta no seio familiar e entre outros que moldam a personalidade do indivíduo.

Outra dimensão conceitual trazida pelo autor é a de “educação intencional” que se desdobra para a “Educação Não-Escolar” e a “Educação Formal”. A educação formal é tudo aquilo que pode ser estruturado em sua forma, cuja finalidade envolve em seus aspectos a condição do ato de planejar, além da sistematização e da intencionalidade no exercício das práticas pedagógicas como acontece nos espaços escolares formais, que são caracterizados por uma abordagem pedagógico-didática, temos o exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação do campo, entre outros que apresentem as condições supracitadas.

Por fim, a Educação Não-Formal, apresenta a mesma intencionalidade da Educação Formal, porém com menor exigência em seu processo de estruturação, as interações pedagógicas têm uma organização menos estruturada, ou seja, não demandam a aderência estrita a políticas determinadas por um currículo fixo e possuem uma formalidade reduzida. Logo, podemos mencionar como exemplo do trabalho em movimentos sociais, atividades pedagógicas em associações de grupos autônomos, animador/a cultural, visitas em museus, organizações não governamentais (ONG) e demais emanam os conhecimentos suplementares.

Historicamente, o debate sobre a Educação Não-Formal pautados nos estudos Coombs (1968); Trilla (1996), surgiu no século XX, no final das décadas de 1960 e 1970. Foi nesse contexto que surgiram as organizações de setores sociais com objetivo de responder as demandas sociais por meio de mecanismos educativos. Dessa forma, a educação “não-formal” nasce em relação as críticas da educação escolar caracterizadas também como formal, sem contrariar a formalidade presentes nos itinerários do processo de escolarização.

Nesta conjuntura, essa categoria de educação não-formal passa a ser considerada como área de possibilidade para mudanças na construção e concepção de educação válida, conquistando seu espaço em oposição a crises durante aquela época, como os princípios e valores do liberalismo econômico que influenciam e moldam o desenvolvimento econômico, como também a livre iniciativa, a propriedade privada, a competição nas instituições privadas.

As pressões sociais externas pelas suas demandas e expectativas, vindo de diversos atores como governo, comunidades locais, grupos que afetam o desenvolvimento das práticas educativas não escolares. No entanto, a permeabilidade pode ser uma característica positivo para esse sentido de prática educativa, pois permite que essas questões pedagógicas implicadas à ENE se mantenham relevante e atenda às necessidades dos indivíduos seja nos ambientes escolares ou fora deles.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire (1997, p. 1) lembra que “não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros”. Isto é, a educação é um fenômeno humano que torna as pessoas mais humanas intencionalmente, possui dupla e simultânea finalidade, ao mesmo tempo que integra, constrói na sua subjetividade e ações para sociabilidade com o propósito de transformar a realidade que vive. Logo, a educação não é um fenômeno neutro, mas complexo, por apresentar em seus processos várias correntes de perspectivas imbricadas nas culturas sociais e nas mais diversas filosofias da humanidade.

Neste cenário, sob ótica das percepções dos autores/as sobre educação, compreende-se a educação como um conceito que promove o desenvolvimento humano a partir de sua cultura, ambientes sociais e interações com demais indivíduos presentes nas transformações do tempo e no espaço. Para Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 3), “a educação é uma atividade exclusiva do humano e ocorre entre os seres humanos, com dupla e simultânea finalidade de, ao mesmo tempo que insere os novos humanos na sociedade existente [...]”, ou seja, revela-se uma educação que possibilita a formação social dos indivíduos para que possam se compreender suas realidades e seus processos de humanização. Por isso que, Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 3) reforçam que os sujeitos à medida que são educados têm a capacidade de transformar e criticar a realidade em que vivem, compreendendo como as questões de desumanização estão manifestadas na atualidade.

Sistematicamente, a educação escolar é vista como um processo intencional e sistemático de instrução, que busca gerar conhecimentos a partir de um currículo formal e obrigatório por meio de disciplinas específicas. Nesse viés, são apontadas as necessidades de expandir a estruturação dos conteúdos, ou seja, que possam ir além dos limites estabelecidos pela educação escolar, nesse sentido, “deve adquirir sua forma e significado à medida que vai interagindo com a cultura nos seus diferentes contextos” (Pires, 2005, p. 59). Sendo assim, é com base nessa necessidade de expansão escolar que outros espaços vão ganhando notoriedade, no sentido de também contribuir com formação integral desses sujeitos, mesmo que não adota

um esquema educacional padronizado, ou seja, estruturam-se por meio de uma categoria temática que valoriza a cultura e as subjetividades dos sujeitos, caracterizada como modelo de educação não-formal.

Essa reflexão nos leva a considerar cuidadosamente o uso da expressão “Educação Não Escolar” (ENE) em vez de “educação não formal”, por ser uma alternativa de substituição lógica que melhor sistematiza o processo de “categorização de práticas pedagógicas a partir do contexto em que são desenvolvidas e não em oposição ao grau de formalidade das práticas escolares e às intencionalidades que permeiam as mesmas” (Severo, 2019, p 106).

Ainda de acordo com Severo (2019), a ENE praticada em territórios institucionais, mesmo que não se apoie em diretrizes e parâmetros legais como estão predispostas para sistemas escolares regulares, constitui-se uma prática educativa que segue um planejamento sistematizado que pode ser exercida no campo social que demanda outras práticas além das convencionais daquelas realizadas na escola, como, por exemplo, os aportes transdisciplinares de modo que reflita o contexto social na qual o sujeito está inserido.

Revisitando às DCNP, da Resolução nº 1, 15 de maio de 2006, o Art. 4º, descreve como incumbência da formação de professores/as a atuação no magistério na educação básica e em outras áreas que preveem conhecimentos pedagógicos. Sobretudo no que tange a ENE, tal documento não especifica quais são esses outros espaços de atuação, porém pressupõe-se que as referências à ENE estão vinculadas às ações de gestão, como são descritas nos seguintes trechos: “II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (Brasil, 2006, p. 2).

Dessa forma, a ENE está relacionada ao exercício pedagógico, e não a uma prática docente como aponta as DCN de Pedagogia, pois há uma diferenciação entre o que é trabalho pedagógico e trabalho docente. Segundo Libâneo (2010, p. 39), trabalho pedagógico significa “atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas”, enquanto que o trabalho docente trata-se da “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula”. Portanto, nota-se que as atividades a serem realizadas pelas/os egressas/os do curso de Pedagogia na atuação em espaços não escolares caracterizam-se como trabalho pedagógico.

Já o Art 5º das referidas DCN, conforme descrito no parágrafo II, prevê que essas/es Pedagogas/os egressos do curso poderão atuar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem dos sujeitos, nas diferentes e diversas modalidades de ensino.

Nesse sentido, essa ampla gama de possíveis espaços de atuação também amplia a lacuna existente entre esses possíveis contextos de práticas pedagógicas que não são mencionadas de forma substancial nas DCN/2006.

No mesmo artigo 5º, por exemplo, dentre as 16 atribuições da/ egressa/o de Pedagogia apontadas apenas três, explicitamente, assinalam a ENE. São elas:

- IV - trabalhar, em espaços escolares e **não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e **não-escolares**;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências **não-escolares**; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Brasil, 2006, p. 2, grifo nosso).

Tal dispositivo legal corrobora o entendimento de que a/o Pedagoga/o pode atuar em diversos cenários educativos, estando apta/o a desenvolver suas práticas tanto em contextos escolares como em espaços não escolares. Essa abertura da legislação possibilitou à/ao egressa/a do curso de Pedagogia a flexibilização dos espaços de atuação para além da docência, outros espaços que envolvam a construção dos processos educativos como prática social.

A escola é um espaço determinante para produção de dois tipos de sujeitos: aqueles/as que se integralizam com exigências formativas da escola e os que são excluídos dessas produções, inclusive não apenas na escola, mas há diversos outros espaços educacionais como afirma Trilla (2008), os quais não devem ser vistos como contrários ou substitutos da escola, pois os ambientes de configuração não escolar também contribuem com alternativas de formação do ser humano. À vista disso, e orientado por essa alternância, percebe-se que a escola não necessariamente consegue responder todas as demandas sociais, cabendo entender outras categorias e formas de espaços de formação e práticas educativas.

Zucchetti e Moura (2009, p.126) apontam que as categorias de “Educação Não Formal, Educação Informal, Educação Não Escolar, Atividade Extraclasse e/ou Apoio Socioeducativo, podem parecer que possuem o mesmo sentido da palavra, conforme estão além da proposta de educação escolar, pois tais construtos são amplos e utilizadas para dar significados a essas práticas educativas que são normalmente promovidas dentro dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, que recebem pessoas em situações de vulnerabilidades. Mesmo que essas vertentes educativas não representem uma organização

escolar de natureza formal, é possível encontrar experiências formativas com a incumbência da transmissão de conhecimento em todos os lugares.

Isso tem nos mostrado que mesmo diante de uma realidade social complexa, o espaço do chão escolar não tem sido suficiente para acolher esses indivíduos pelo sistema educacional. Dessa forma, a educação toma um novo direcionamento em relação ao seu processo formativo, colocando alguns desafios aos sujeitos dentro dos processos de ensinar/aprender e a conviver, o que possibilita a construção de novos saberes com novas práticas de aprendizagem além daqueles estruturados de forma inflexível pelo currículo escolar.

Nesse sentido, nossa intenção é dialogar sob a perspectiva da educação não escolar que é uma categoria de pesquisa científica que diz respeito à formação do sujeito, por meio do aprofundamento das políticas educacionais e como esses procedimentos se dão no currículo, por outro lado, não pretendemos discutir as diferenças entre as categorias mencionadas anteriormente, como a educação formal e não-formal, mas mostrar as novas configurações de estudos que poderão direcionar as práticas pedagógicas. Portanto, para isso é fundamental trazer conceitos e diferenciações entre os termos encontrados nos estudos de pesquisadores que se debruçam na pesquisa sobre a educação fora do marco escolar.

Porém nos espaços de prática de educação em geral, a expressão “não-formal” pode dar sentido de oposição ao formal, ao escolar, como dito anteriormente, mas não apresenta em sua prática esse significado. “Os processos educativos informais só se movem a partir de ações organizadas, conscientes, intencionais, ou seja, quando se pode prefigurar, antecipar resultados que se quer obter” (Libâneo, 2010, p. 91), ela é tão formal quanto a formal escolar, o que diferencia são os espaços que ela é aplicada e como são estruturadas.

Nesses casos, são inúmeras as experiências distintas acerca da educação não escolar, estudadas, estruturadas e sistematizadas ao longo de sua história como educação não formal. No entanto, para compreender e nomear práticas educativas fora do espaço escolar, entendemos que essa designação é infinita, pois o leque de práticas educativas muitas vezes é diverso, como reafirma Zuccetti e Moura (2006, p. 230), “esta nomeação pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual”.

De maneira concisa, são atividades socioeducativas, que são intervenções integradas a projetos que possuem a intencionalidade de promover o aprendizado e a ascensão por meio de processos interativos e naturais, seu objetivo principal é desenvolver habilidades sociais, crítico-reflexivas e colaborativas, preparando os indivíduos para uma participação ativa e

consciente na comunidade, a exemplos de oficinas de artesanato, projetos voluntários, grupo de discussão comunitário.

Ao contrário do que ocorrem fora do ambiente formal escolar, cuja finalidade é a formação da cidadania, a promoção do diálogo construtivo que ao tencionar a socialização e a educação, busca-se estimular um aprendizado mais profundo e significativo por meio de práticas educativas, promovendo a capacidade dos indivíduos de lidar com diferentes perspectivas e desenvolver habilidades para resolução de conflitos, as quais também podem ser campo investigativo da Pedagogia.

De acordo com Severo (2019), no campo da Pedagogia existe um tensionamento conceitual acerca da promoção das práticas educativas, especialmente no tocante à ENE, a proporção que as relações de poder e saber são manifestadas fora da escola, no qual os indivíduos buscam defender e promover suas posições, ideias e valores dentro do contexto dinâmico da Pedagogia.

Dessa forma, torna-se fundamental reforçar as discussões sobre Educação Não Formal, Educação Não Escolar e Educação Social, considerando que “por falta de regularidades conceituais no tratamento teórico aos objetos de conhecimento que buscam captar, essas categorias não se constituíram de modo pragmático na literatura pedagógica” (Severo, 2019, p. 102). Isso imprime a importância de investigar como as perspectivas apresentadas podem colaborar na compreensão e a definição da (ENE) como questão pedagógica.

Estas três categorias, Educação Não Formal, Educação Não Escolar e Educação Social, apontadas por Severo (2019), foram desenvolvidas em diferentes momentos históricos. Elas mantêm conexões estreitas e unificadas na literatura pedagógica com diversas possibilidades de execução. A primeira categoria de Educação Não Formal (ENF) tem como característica própria as práticas educativas fora da escola, possuindo como marcadores institucionais: legislação, metas, tempos, princípios, e apresenta tendências tradicionais baseada em torno de um objetivo que a escola espera alcançar. Segundo Trilla, Gros, Lopez e Martín (2011), a principal área de atuação da ENF, Educação Laboral e formação ocupacional, animação cultural, Pedagogia hospitalar, etc.

No que tange à Educação Não Escolar (ENE), descreve-se que esta proposta tem sido uma alternativa à substituição da categoria de Educação Não Formal (ENF). Zoppei (2015, p. 60) afirma que a ENE diz respeito a um “universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal”. Para Zoppei (2015) esse “universo” é organizado por todas práticas pedagógicas que acontecem fora do âmbito escolar.

Assim, a ENE compreende processos de ensino e aprendizagem direcionados à formação humana e como campo de profissão na área pedagógica, destaca-se no “âmbito da Educação Laboral ou Organizacional, Pedagogia Corporativa, Educação Sociocomunitária, Pedagogia do Trabalho e outras denominações” (Severo, 2021, p. 339), e entre outros que na qual as pessoas estejam envolvidas e sendo organizadas para desenvolver ações que auxiliem positivamente na qualidade de vida dos sujeitos (Trilla *et al*, 2011; Severo, 2021).

Por última, a categoria a Educação Social apresenta certas características distintivas corresponde a um domínio específico de práticas educativas. Seu surgimento está vinculado à atuação de Pedagogas/os e educadores/as sociais, e engloba diferentes modelos de aplicação, como a Educação Especializada em contextos de vulnerabilidade, Educação de Adultos e Animação Sociocultural (Severo, 2021).

A Pedagogia Social é uma ciência do conhecimento que, por meio de práticas embasada por pesquisas, busca criar ambientes inclusivos, promover diálogos, além de prevenir problemas sociais que desafia os modelos escolares tradicionais, frequentemente focados apenas em conteúdo. (Silva, 2023, p. 41).

A prática pedagógica da Educação Social, realizada por Pedagogas/os em diversos contextos, tem como objetivo promover a formação dos sujeitos e o exercício da cidadania. (Díaz, 2006). Trata-se do estudo da *práxis* dos pedagogos/as, abrangendo tanto a coordenação quanto os espaços escolares, não escolares e os sociais.

Ao articular teoria e prática, a Educação Social busca a integração social por meio de valores e atitudes que contribuem para essa inclusão de todos os sujeitos. Além disso, visa superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias nos diferentes contextos sociais, independentemente de suas diferenças sociais, gênero, etnia, baixa escolaridade e de orientação sexual.

Portanto, baseado nos três apontamentos conceituais apresentados, nota-se que a ENE não se esgota em uma única definição, mas é possível traçar um panorama que permita vislumbrar suas implicações educativas e metodológicas.

A ENE consiste num vasto campo aberto à construção de processo pedagógicos que, por meio da *práxis* científica da Pedagogia desdobra pela reflexão na ação que materializa esses processos, certamente fornece elementos para que, progressivamente sejam delineados em ENE e metodologias mais adequadas para cada um deles e, sobretudo, sejam formados repertórios de referências organizadas sobre aspectos de suas dinâmicas, público-alvo, conteúdos mais recorrentes e desafios postos à ação pedagógica (Severo, 2015, p. 573).

Desse modo, à medida que a ENE se pauta nas práxis da Pedagogia para construir sua finalidade pedagógica, com repertório dotado de saberes e práticas educativas característicos dessa categoria situacional, observa-se que a materialização da ENE acontece por meio das/os profissionais da ciência da educação para responder determinadas demandas e necessidades do contexto que estão às margens da escola.

Posto isto, a Educação apresenta-se de forma muito mais ampla às concepções e incumbências à escola, constrói outras possibilidades de formação e reflexões a própria prática do educador, pois estarão dissociadas da Pedagogia se não houver um comprometimento institucional e prática pedagógica coerente. Isso é claramente delineado pelo conceito de Severo (2015, p. 23), que enfatiza a importância da

Formação e prática pedagógica sob o entendimento que a educação, como objeto da Ciência, vai além da escola e do que se pratica como técnicas ou dinâmicas de ensino. A inserção da ENE no âmbito pedagógico se constitui como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas (Severo, 2015).

Com efeito, a compreensão da prática pedagógica nos contextos de ENE é uma resposta emergente debater as transformações educativas na sociedade contemporânea. Além disso, as práticas pedagógicas incentivam os educadores a explorar ambientes do contexto escolar, pois a Educação é processo contínuo e intrínseco ao processo de formação humana, comprometida na garantia e no direito à aprendizagem ao longo da vida.

Severo (2015; 2018; 2019) aponta em seus estudos que à Educação Não Escolar apresenta-se como uma categoria contextual que engloba práticas pedagógicas enraizadas na práxis da Pedagogia, visto que a ENE abarca uma diversidade de práticas educativas que não estão restritas os recintos escolares, mas ao contrário, elas respondem às influências externas, como os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e tecnológicos que se desdobram na era da globalização. Sendo assim, quando a ENE passar a demarcar as diferentes práticas educativas em função do processo de ensino e aprendizagem, concebida na Sociedade Pedagógica, significa, segundo Severo (2015, p. 147), inspirado em Beillerot (1985), “[...] intensifica os processos formativos e integra-os a outros processos sociais, tornando-os cenários de possibilidades de ensino-aprendizagem e requerendo pedagogias e políticas próprias para estruturar determinados padrões e mecanismos de formação dos sujeitos”.

Desta forma, Severo (2015, p. 147) reforça que, a expressão “Sociedade Pedagógica” tem consubstanciado no contexto social “a construção de uma cultura de uso dos saberes que

ampliou os horizontes dos fins e dos meios educacionais, inflacionando as práticas pedagógicas e transportando-as do espaço escolar para outros nichos institucionais extra-escolares”. Isso significa, as práticas de ENE implicadas no âmbito da Sociedade Pedagógica têm acionado a práxis da Pedagogia para desenvolver as diversas alternativas de aprendizagem nos diferentes contextos sociais.

Neste sentido, a ENE ao reconhecer que o processo educativo acontece em vários contextos, e como essa prática pedagógica assume um papel importante em um mundo marcado por mudanças nos seus diferentes contextos, constata-se que a intencionalidade da prática no campo não escolar também possibilita a construção da aprendizagem significativa do indivíduo, ou seja, enquanto “produzem saberes, compõem comportamento e valores, estimulam ações e pensamentos” (Franco, 2012, p. 173). Assim, a ENE compreende a formação humana através de múltiplas perspectivas e interpretações das práticas pedagógicas.

Pensando nessas interpretações, o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022, p. 48), intitulado de “Reimaginar nossos futuros juntos – um novo contrato social para a Educação” apresentado de forma breve, enfatiza brevemente no terceiro capítulo que as práticas pedagógicas, são baseadas em produções de experiência, reflexão e estudo, devem ser reformuladas de maneira contínua à luz das exigências do presente e do futuro, sendo capaz de abarcar os princípios essenciais como: não discriminação, respeito compartilhado, justiça reparadora, ética do cuidado e da reciprocidade.

Este relatório também apresenta um novo contrato social para a educação, o qual deverá estar guiado pelos princípios de cooperação e solidariedade. Essa abordagem fortalece as competências de estudantes e professores/as, incentivando sua colaboração confiante na busca por transformar o mundo. Sendo assim, a Pedagogia opera uma dinâmica relacional, onde professores/as e alunos/as se transformam mutuamente por meio do encontro educacional, alimentando uma tensão produtiva entre a transformação individual e coletiva. Esse processo é influenciado pela interação entre nossas vidas internas e ambientes externos.

Essa ampliação acontece em torno da categoria da Educação Não Escolar como prática pedagógica articulada a outros espaços para atender às necessidades contemporâneas, uma vez que transcende os limites tradicionais do ensino, em função da promoção da aprendizagem colaborativa entre os sujeitos. O propósito do trabalho pedagógico inserido em outros ambientes consiste em gerar mudanças nos comportamentos dos indivíduos, tornando-os agentes ativos em suas próprias histórias, e não apenas receptores passivos de conhecimento.

Portanto, a finalidade das práticas pedagógicas tecidas na ENE deve contribuir para emancipação, autonomia e liberdade do sujeito, de modo que existência das Pedagogias possam promover habilidades, valores e condições suficientes para práticas de conhecimento e diálogo democrático de forma horizontal, com respeito as diferenças, permitindo uma compreensão mútua e significativa. Sendo assim, conforme a “Pedagogia pode iluminar a maneira pela qual o conhecimento tem sido constituído historicamente e construído dialogicamente, ao invés de apenas promover sua transmissão” (Unesco, 2022 p. 52). Espera-se desvelar a seguir como a organização curricular do curso de Pedagogia tem transmitido esses conhecimentos em prol da formação inicial da/a Pedagoga/o em suas múltiplas esferas de atuação profissional.

3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA PARAÍBA

Realizou-se um mapeamento do total de 19 instituições, desse total de IES mapeadas, apenas conseguiu-se acesso a Projetos Pedagógicos de 11 cursos de Licenciatura em Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) no estado da Paraíba. Desse universo, 10 cursos são ofertados por IES públicas federais e estadual e 01 por IES de natureza privada. O mapeamento ocorreu entre junho a agosto de 2023, tendo como locus principal os sites oficiais dessas instituições e, quanto à IES privada, via contato com representantes institucionais.

Objetivou-se averiguar a inserção de saberes e experiências formativas articuladas a espaços de Educação Não Escolar (ENE) na definição das finalidades dos cursos, na composição do perfil de egressos, na fundamentação conceitual dos PPC e em sua organização curricular. Os dados obtidos foram objeto de reflexão à luz do processo de codificação da Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009).

No primeiro movimento de análise dos dados dos PPC dos Cursos de Pedagogia utilizou-se o procedimento de codificação inicial linha por linha. Segundo Charmaz (2009) essa é uma ferramenta vantajosa para a/o pesquisador/a que busca revelar outras ideais de forma aberta, de modo “[...] ajudá-lo a identificar as preocupações implícitas e as afirmações explícitas” (Charmaz, 2009, p. 78) nos documentos estudados. Sendo assim, foi sistematizado no Quadro 06, a listagem de 48 códigos extraídos dos 11 PPC de Pedagogia das instituições públicas e privadas, objetivando identificar a presença de conteúdos relativos à ENE na organização curricular dos cursos com base nas seguintes áreas substantivas de análise: na apresentação do curso, justificativa, objetivos do curso, perfil profissional, competências, atitudes e habilidades e campo de atuação.

Importante destacar que no processo de leitura linha por linha (Charmaz, 2009) dos PPC de Pedagogia, adotou-se algumas ações de busca nos documentos para codificar os dados sobre educação não escolar, porém ao fazê-las, observou-se a ausência do termo inicial da pesquisa, dando margem para outras expressões investigativas referenciadas no texto, como: educação informal e não formal.

Quadro 6 - Unidades de análises dos PPC de Pedagogia do estado da Paraíba

ID.	ÁREA DE ANÁLISE	CÓDIGOS
UFPB/PPC Pedagogia, (2006)	Justificativa do curso	1. Atuação da/o Pedagoga/o em espaços escolares e não escolares; 2. Campos de atuação da/o Pedagoga/o na docência, gestão educacional e produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional”;
	Objetivos do Cursos	3. À formação de Professores/as para o exercício do magistério; 4. À formação para atuar em outras áreas de serviços e apoio Escolar com ações pedagógicas; 5. Experiências educativas não-escolares com ênfase nas atividades docentes; 6. Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;
UFPB – Mamanguape Campus IV PPC/Pedagogia (2006)	Justificativa	7. O Curso de Pedagogia tem sua estrutura curricular pautada, no sentido de tomar a docência e a gestão escolar, como base de sua formação;
	Objetivos do curso	8. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares 9. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;
	Perfil Profissional	10. Preparar a/o Pedagoga/o para docência compreendendo as atividades pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares
	Saberes competências e habilidades da/o Pedagoga	11. 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; 12. atuar com planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; 13. Realizar pesquisas para obter conhecimentos sobre os alunos e sua realidade sociocultural nas experiências não-escolares, processos de ensino e aprendizagem em diferentes meios ambientais e ecológicos, propostas curriculares, bem como a organização do trabalho

		educativo e práticas pedagógicas.
UFCG-Campina Grande PPC/Pedagogia (2008)	PPC	14. No documento em questão não há menções explícitas nos tópicos relacionados ao termos: Educação não escolar, não formal e espaços não escolares.
UFCG-Cajazeiras PPC/Pedagogia (2009)	PPC	15. O Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso é voltado para a formação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Durante o processo de formação, o curso busca aprofundar conhecimentos em áreas específicas, como Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educativos.
UFPB - Bananeiras/PPC Pedagogia, (2012).	Perfil Profissional	16. Destaque para atuação na docência, gestão de processos educativos em ambientes escolares e não escolares
	Competências, habilidades e atitudes	17. Trabalhar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem integral de sujeitos; 18. Participação na gestão e execução de programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares; 19. Desenvolver pesquisas contextualizadas com base nas experiências não-escolares dos discentes;
	Apresentação	20. Na região do semiárido, havia uma demanda crescente por formação de Pedagogas/os para suprir as necessidades educacionais tanto em ambientes escolares quanto não escolares, tanto na área urbana quanto rural; 21. O curso voltado para formação inicial da/o Pedagoga/o para atuar em diferentes setores que implicam trabalho pedagógico escolar e não escolar; 22. O trabalho coletivo e a gestão democrática são princípios fundamentais para a organização curricular em diferentes contextos, escolares e não escolares, representando uma nova forma de compreender e implementar o currículo;
	Princípios norteadores do projeto pedagógico	23. Aprender a interpretar atentamente as rasuras de sua formação e as rasuras de quem está sendo educado no processo de educação escolar e não escolar; 24. Formação da/o Pedagoga/o neste curso deverá conceber a Educação Não Escolar como organizações complexas, espaços de exercício da prática social de formação do homem em suas múltiplas determinações; 25. A desconformidade entre o papel profissional do Pedagogo e as necessidades reais da escola, considerando a formação educacional dos alunos tanto no ambiente escolar como fora dele;
	Perfil Profissional	26. Finalidade para investigação, reflexão, conhecimento e ensinar em tanto em âmbitos escolares como não escolares, contribuindo na democratização do conhecimento; 27. Inclui a compreensão de que a gestão educacional democrática se integra às diversas atuações e funções do trabalho pedagógico, abrangendo processos educativos tanto escolares como não-escolares;
	Competências, habilidades e atitudes	28. Desenvolver a capacidade para atuar em espaços escolares como não escolar, seja em zona rural ou urbana;

		<p>29. Promover a aprendizagem de indivíduos em diferentes estágios do desenvolvimento humano;</p> <p>30. Atuar com pessoas com deficiências, em espaços escolares e não-escolares, de modo a promover desenvolvimento cognitivo e social, possibilitando seus direitos de cidadania;</p> <p>31. Realizar pesquisa que proporcione conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências escolar e não-escolares;</p>
UFPB – EAD – João Pessoa/PB Campus I PPC/Pedagogia (2013).	PPC	<p>32. No Projeto Político Pedagógico, não são encontradas referências específicas sobre a Educação Não Escolar. O curso está voltado para a formação de professores que desejam atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de prepará-los para assumir funções de gestão educacional</p>
UEPB – Campina Grande PPC/ Pedagogia, (2016)	Saberes competências e habilidades da/o Pedagoga	<p>33. Inclui a capacidade de condições teórico-metodológicas para coordenar e executar programas, projetos e experiências relacionadas aos processos formais de escolarização e não formais de alternativas em educação;</p> <p>34. Compreender o processo de trabalho pedagógico nas diferentes condições da escola, da educação formal e não formal;</p>
	Justificativa	<p>35. As Diretrizes curricular inclui conteúdos básicos relacionados à teoria e prática, abrangendo conhecimentos curriculares e o exercício profissional em ambientes escolares e não escolares.</p> <p>36. Formar Pedagogas/os para atuarem como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de prepará-los para a gestão educacional em ambientes tanto escolares como não escolares;</p>
	Objetivos Gerais	<p>37. Busca formação teórica e prática da Pedagoga/Pedagogo que corresponda aos anseios e expectativas da sociedade;</p> <p>38. Promover o desenvolvimento socioeconômico da região e a emancipação da sociedade como um todo, tendo como impacto direto e indireto os setores da sociedade, ultrapassando o ambiente escolar e abrangendo diversas esferas da educação não escolar;</p> <p>39. Formar Pedagogas/os para atuarem na docência da educação básica e na gestão educacional em ambientes escolares e não escolares.</p> <p>40. A formação da/o Pedagoga/o propõe promover um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação social dos indivíduos, visando uma educação democrática de qualidade;</p>
	Perfil da/o Egressa/o	<p>41. 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;</p> <p>42. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos/as e sua realidade sociocultural em</p>

		experiências não escolares.
UEPB/Guarabira – PPC/Pedagogia (2016)	Perfil da/o Egressa/o	43. Gestão educacional de espaços escolares e não escolares a pesquisa e extensão, em conjunto com o processo de ensino-aprendizagem, possibilitam o acompanhamento e avaliação de programas, projetos e cursos.
	Objetivo do curso	44. Promover a formação crítico-reflexiva em experiências pedagógicas, programas e projetos vinculados a processos escolares e não-escolares e práticas alternativas em educação.
UFPB – João Pessoa – Educação do Campo – <i>Campus I</i> /PPC Pedagogia, (2017).	Campo de atuação	45. Em gestão educacional para perspectiva democrática, que interage com atuação e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos escolares e não escolares; 46. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;
Faculdade Três Marias – FTM – PPC/Pedagogia EAD (2021)	Justificativa	47. A formação de professores para atuar no Ensino Fundamental é respaldada pela atualização do PCC de 2021, que está alinhado com as demandas da BNC-Formação, as DCNs e a legislação vigente (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).
Faculdade Três Marias – FTM – PPC/Pedagogia - Presencial (2022)	Justificativa	48. A formação de professores para atuar no Ensino Fundamental é respaldada pela atualização do PCC de 2021, que está alinhado com as demandas da BNC-Formação, as DCNs e a legislação vigente (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Chamarz (2009), 2023.

A partir dos 48 códigos criados no processo de codificação inicial, a/o pesquisador/a busca categorizá-los por meio da codificação focalizada. Este tipo de procedimento “exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa” (Charmaz, 2009, p. 87). Dessa maneira, organiza-se no Quadro 7 o agrupamento de códigos selecionados por meio de comparações, a fim de transformá-los em categorias para o desenvolvimento da amostragem teórica.

Quadro 7 - Formando as categorias sobre os indícios da Educação Não Escolar nos PPC do curso de Pedagogia da Paraíba

CÓDIGOS	CATEGORIAS INICIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Campos de atuação da/o Pedagoga/o na docência, gestão educacional e produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional; - Preparar a/o Pedagoga/o para docência, compreendendo as atividades pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não- 	

<p>escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - O Curso de Pedagogia tem sua estrutura curricular pautada, no sentido de tomar a docência e a gestão escolar, como base de sua formação; - O Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso é voltado para a formação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Durante o processo de formação, o curso busca aprofundar conhecimentos em áreas específicas, como Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educativos; - Trabalhar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem integral de sujeitos; - Experiências educativas não-escolares com ênfase nas atividades docentes; - Atuar com pessoas com deficiências, em espaços escolares e não-escolares, de modo a promover desenvolvimento cognitivo e social, possibilitando seus direitos de cidadania. 	<p>Interfaces formativas refletidas pelos PPC de Pedagogia</p>
<ul style="list-style-type: none"> - No documento em questão não há menções explícitas nos tópicos relacionados aos termos: Educação não escolar, não formal e espaços não escolares; - A desconformidade entre o papel profissional do Pedagogo e as necessidades reais da escola, considerando a formação educacional dos alunos tanto no ambiente escolar como fora dele; - Aprender a interpretar atentamente as rasuras de sua formação e as rasuras de quem está sendo educado no processo de educação escolar e não escolar; - Na região do semiárido, havia uma demanda crescente por formação de Pedagogas/os para suprir as necessidades educacionais tanto em ambientes escolares quanto não escolares, tanto na área urbana quanto rural; - Formação da/o Pedagoga/o neste curso deverá conceber a Educação Não Escolar como organizações complexas, espaços de exercício da prática social de formação do homem em suas múltiplas determinações. 	<p>Lacunas teóricas e práticas nos PPC de Pedagogia sobre a Educação Não Escolar</p>
<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho coletivo e a gestão democrática são princípios fundamentais para a organização curricular em diferentes contextos, escolares e não escolares, representando uma nova forma de compreender e implementar o currículo; 	<p>Organização Curricular dos PPC de Pedagogia e suas implicações para pensar a Educação Não Escolar</p>

<p>- As Diretrizes curricular inclui conteúdos básicos relacionados à teoria e prática, abrangendo conhecimentos curriculares e o exercício profissional em ambientes escolares e não escolares;</p> <p>- Inclue a capacidade de condições teórico-metodológicas para coordenar e executar programas, projetos e experiências relacionadas aos processos formais de escolarização e não formais de alternativas em educação;</p> <p>- A formação de professores para atuar no Ensino Fundamental é respaldada pela atualização do PCC de 2021, que está alinhado com as demandas da BNC-Formação, as DCNs e a legislação vigente (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019);</p> <p>- A formação da/o Pedagoga/o propõe promover um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação social dos indivíduos, visando uma educação democrática de qualidade;</p> <p>Desenvolver pesquisas contextualizadas com base nas experiências não-escolares dos discentes.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Chamarz (2009), 2023.

Tomando como referência o processo de codificação focalizada, a qual significa “utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados” (Charmaz, 2009, p. 87), foi possível produzir 03 categorias interpretativas indicadas pelos agrupamentos dos dados:

- a) Interfaces formativas refletidas pelos PPC de Pedagogia
- b) Lacunas teóricas e práticas nos PPC de Pedagogia sobre a Educação Não Escolar e
- c) Organização Curricular dos PPC de Pedagogia e suas implicações políticas para pensar a Educação Não Escolar.

A partir desse processo de categorização focalizada, busca-se analisar 03 categorias com base no processo de codificação teórica (Charmaz, 2009), objetivando defini-las pontualmente (Tarozzi, 2011), ou seja, pretende-se explorar a constituição formativa da Educação Não Escolar e seus significados nos PPCde Pedagogia na Paraíba.

3.3.1 Interfaces formativas refletidas pelos PPC de Pedagogia

Neste tópico, são apresentados os resultados da codificação teórica, com base na coleta de dados dos PPC de Pedagogia, os quais foram selecionados pelos códigos durante a codificação focalizada (Charmaz, 2009). Similarmente, é importante ressaltar que, de acordo

com Merriam (1998, p. 38) a/o investigador/a “[...] coleta quantas informações forem necessárias sobre o problema com a intenção de analisar, interpretar ou teorizar sobre os fenômenos”.

Seguindo as perspectivas da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) estudadas por Bandeira-de-Mello e Cunha (2010) realizou-se um processo de identificação da categoria conceitual, seguido pela definição de vários códigos gerados por meio da codificação focalizada, a fim de criar a amostragem teórica, cuja a finalidade, segundo Charmaz (2009, p. 134), é “[...] reunir dados pertinentes para elaborar e refinar as categorias de sua teoria emergente”.

Portanto, neste contexto, serão discutidas as bases legais nas quais esses documentos estão ancorados, bem como a intenção de formação expressas nos PPC e as interfaces de formação dos sujeitos refletidas por meio desses documentos. As pesquisas indicam que o delineamento dos PPC de Pedagogia está legalmente embasado, sendo 11 deles pautados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) em licenciatura, instituídas pela Resolução nº 1 do CNE/CP de 15/06/2006 (BRASIL, 2006), três instituições baseadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e apenas uma pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Ademais, é importante ressaltar, que os documentos institucionais da UEPB/CAMPINA GRANDE (2016), UFPB/PRESENCIAL (2016) e a FTM (2022), além de embasados legalmente pelo CNE/CP n. 1/2006, também estão em conformidade com as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pelas Resoluções do CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e do CNE/CP nº 2/2019, que institui o limite mínimo de tempo dos cursos em quatro anos, sendo exigidas 3.200 h/a.

Após a busca pelas bases legais que instituem os PPC, destaca-se, em particular, o da Faculdade Três Marias - FTM (2021) na modalidade EAD, que segue uma normativa específica. Esse documento é respaldado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, no qual, estabelece as DCN para formação de professores/as para Educação Básica e implanta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para preparação inicial de professores/as de Educação Básica como BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Os demais PPC seguem diferentes referências normativas como são apresentadas no quadro 06. Esses documentos apresentam-se por uma perspectiva conceitual voltada para compreensão dos fenômenos educacionais com diferentes possibilidades de áreas de formações profissionais, tais como nas áreas da docência, gestão, coordenação, pesquisas, projetos de extensão e nas práticas em contextos de Educação Não Escolar.

Quadro 8 - Base legal dos PPC de Pedagogia na Paraíba

IES/CIDADE	ANO PPC	BASE LEGAL
UFPB – Campus Mamanguape	2006	Parecer CNE/CP nº 05/2005; Parecer CNE/CP nº 01/2006;
UFPB – Presencial/João Pessoa	2006	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UFCG – presencial/Campina Grande	2008	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UFCG – Presencial/Cajazeiras	2009	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UFPB – Presencial/Bananeiras	2012	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UFPB – EaD/João Pessoa	2013	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UEPB – Presencial/Guarabira	2016	Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UEPB – Presencial/Campina Grande	2016	Resolução CNE/CP nº 1/2006. Resolução CNE/CP nº 2/2015.
UFPB – Presencial/João Pessoa	2017	Resolução CNE/CP nº1/2006. Resolução CNE/CP nº 2/2015.
FTM – EaD/ João Pessoa	2021	Resolução CNE/CP nº 2/2019.
FTM – Presencial/ João Pessoa	2022	Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As constantes transformações sociais e em outros espaços de vivência, bem como dos avanços nas pesquisas, políticas e na Educação, nos leva a refletir sobre o perfil formativo que estão delineados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia no estado da Paraíba. Diante dessas indagações buscou-se apresentar os documentos instituições no que tange ao perfil formativo do estudante, partindo dos documentos institucionais dos cursos que são apresentados no Quadro 09:

Quadro 09 - Perfil Formativo da Estrutura Curricular dos PPC

IES	PERFIL FORMATIVO DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS PPC
UFPB – Campus Mamanguape	O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão o conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (UFPB –Campus Mamanguape, UFPB, 2006, p. 18)
UFPB – Presencial/João Pessoa	Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal; na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares (UFPB, 2006, p. 16)
UFCG – presencial/Campina Grande	Com base na concepção de docência norteadora deste projeto e nos dispositivos legais regulamentadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006.
UFCG – Presencial/Cajazeiras	A compreensão de que: 1) o curso de Pedagogia engloba o campo teórico

	<p>e investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico realizados na práxis social; 2) a docência compreende as atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, a gestão dos processos educativos, bem como a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; e de que 3) o professor é agente (re)educador das relações sociais e redimensionador das funções pedagógicas, inclusive a gestão da escola, torna necessária uma formação docente que abranja consistente discussão teórica e diversidade de conhecimentos e práticas, com vistas à constituição do Pedagogo como um profissional que, entre outros aspectos. (UFCG, 2008, p.10)</p>
<p>UEPB Presencial/Bananeiras</p>	<p>De acordo com resolução CNE/CP Nº1/2006 a atuação profissional do Pedagogo contempla: Docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, no campo e na cidade, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (UEPB, 2012, p, 21)</p>
<p>UEPB – EaD/João Pessoa</p>	<p>Atuação profissional na docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão dos processos educativos, articulando-se com o trabalho de produção e socialização de conhecimentos na área da educação, com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária (UEPB – EAD, 2013, p. 4).</p>
<p>UEPB Presencial/Guarabira</p>	<p>Inicialmente no projeto político do curso de Pedagogia se afirma “o Pedagogo como sujeito participativo no processo de formação humana, agente formador de consciências para o respeito à diversidade, considerando as diferenças: de natureza ambiental ecológica, etnicorracial, gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, escolhas sexuais, entre outras”. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CH-UEPB, 2009, p.14). Mediante isto, esse profissional poderá atuar enquanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em Educação de Jovens e Adultos, para atuar em escolas públicas e privadas; • Gestão educacional de espaços escolares e não escolares; • Coordenador pedagógico em escolas da rede pública oficial e privada; • Professor de classe especial e de sala de aula de recursos em escola pública ou particular; • Assessor para pessoas com necessidades especiais, educação de jovens, adultos e em movimentos sociais e populares; • Pedagogo de instituições educacionais, não propriamente escolares, que atendam crianças, jovens ou adultos, onde seja requeridos conhecimentos pedagógicos. (idem, 2009, p.14-16) (UEPB, 2016, p. 33)
<p>UEPB Presencial/Campina Grande</p>	<p>O perfil do egresso do Curso de Pedagogia está pautado na Resolução CNE Nº 2, DE 1º de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para a graduação e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes</p>

	Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (UEPB, 2016, p.49).
UFPB – Presencial/João Pessoa	Perfil do Licenciado em Pedagogia, a partir da formação comum da docência na Educação Básica, está estruturado de forma a garantir uma consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Tem uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento na área de Educação do Campo e a preocupação com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de seus sujeitos. Almeja-se, para a formação do profissional da educação, que ele tenha domínio dos conteúdos e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz; conheça as novas tecnologias e que as utilize, de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; tenha na sua formação uma especificidade que contribua para a gestão democrática e o desenvolvimento da interdisciplinar na escola, com vasta compreensão das relações entre a escola e a sociedade (UFPB, 2017, p.9).
FTM – EaD/ João Pessoa	A partir de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, da reflexão e ação sobre o processo educativo escolar e não-escolar, o Curso de Pedagogia da FTM irá formar um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca; que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica e outros ambientes de exigências pedagógicas como a Gestão Escolar e Educação Não Escolar no Brasil; que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento. Capaz de produzir conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares, pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, assim alinhada à agenda 2030 (FTM – EAD, 2021 47-48).
FTM – Presencial/ João Pessoa	A partir de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, da reflexão e ação sobre o processo educativo escolar e não-escolar, o Curso de Pedagogia da FTM irá formar um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca; que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil; que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento. Capaz de produzir conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares, pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, assim alinhada a agenda 2030 (FTM, 2022, p. 40-41).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A análise dos 11 PPC dos cursos apresentados no quadro 09, revela que apenas 3 documentos não trazem de maneira explícita a Educação Não Escolar como um dos campos de atuação da/o Pedagoga/o. Além disso, todos os perfis de egressos desses cursos estão

embasados pela Resolução do CNE/CP de 2006 (Brasil, 2006). Essa padronização nos cursos leva-nos a refletir sobre o perfil de formação de indivíduos que estão sendo direcionados.

Ao aprofundar a análise dos PPC, sobre a finalidade das práticas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia em relação à Educação Não Escolar, foi possível observar que apenas as universidades como: UFPB – Mamanguape/PB (2006), UFPB – João Pessoa/PB (2006), UFPB – Bananeira/PB (2012), UEPB – Campina Grande/PB (2016) e UFPB – Guarabira/PB (2016), discutem em seus currículos o perfil desejado do licenciado para as práticas de formação para ENE. Essas discussões têm suscitado questionamentos pertinentes acerca da natureza específica do conhecimento associado a esse/a profissional e de que forma ele/a deve se posicionar diante das demandas contemporâneas.

Nesse sentido, a pesquisas de Pimenta, Pinto e Severo (2020), reforçam que as DCNP (Brasil, 2006), têm uma ênfase na preparação das/os Pedagogas/as para atuarem na docência para Educação Básica e chamam a atenção pelo fato de apresentarem uma carência de “conteúdo específicos no tratamento da educação como fenômeno muito mais amplo do que à docência nos anos iniciais de escolarização” (Pinto; Moreira, 2021, p. 777), embora nos PPC são apresentados outras possibilidade de espaços de atuação desse profissional.

Nos projetos dos cursos que estão apoiados pela Resolução do CNE/CP nº 2/2015, reforçam o aprimoramento da prática docente como objeto de formação da/o Pedagoga/o, abordando tanto a perspectiva instrutiva de formação pedagógica quanto o exercício para gestão escolar. Essa resolução que trata da formação inicial e continuada de professores/as da educação básica, desconjuntura outras vertentes científicas, políticas e profissional para qualificação das/os Pedagogas/os, ou seja, “silencia a formação desse profissional em diferentes espaços”. (Mascarenhas; D’Ávila, 2017, p. 262).

Ao analisar o PPC da FTM (2022), percebeu-se que o curso ofertado na modalidade a distância está alinhada com a Resolução/2019. Ao realizar a pesquisa, constatou-se que, dentre todos os PPC encontrados, o da FTM ofertado na modalidade EAD é o único que está de acordo com essa resolução específica 2/2019. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE 02/2019, apresenta uma abordagem dissonante em relação às Resoluções de 02/2015 e DCNCP (2006). Mascarenhas e Franco (2021) apontam que as resoluções anteriores permaneceram em vigor sem avaliação, pois estavam em processo de adequações, resultando, assim, em uma disparidade no cenário normativo. Além disso, essa abordagem de formação verticalizada desencoraja debates acadêmicos, possui um viés financista, está fundamenta

apenas para uma política de formação docente para educação básica, compatível com as ideias e argumentos conservadores, sendo percebida como uma “violação política educacional”.

Por conseguinte, torna-se evidente a necessidade de revisão e atualização dessas políticas educacionais no que tange as resoluções e DCN do Curso de Pedagogia para se alinhar aos avanços e mudanças nos diversos espaços que a educação é vivenciada, seja nos espaços escolares e de Educação e Não Escolar, a fim de atender às necessidades e transformações da sociedade contemporânea. Assim, Evidencia-se a necessidade de um processo contínuo de revisão e aprimoramento das políticas educacionais, para que possam acompanhar as transformações sociais, culturais e atualizações para que possam promover uma educação que valorize a Pedagogia e suas práxis e a formação humana. À luz dessas considerações, o presente tópico se propõe a examinar as implicações dessas limitações conceituais na das lacunas teóricas de formação pedagógica sobre a ENE nos PPC de Pedagogia.

3.3.2 Lacunas teóricas e práticas sobre a Educação Não Escolar nos PPC de Pedagogia

Prosseguindo na investigação das complexas interações entre as políticas educacionais e a formação pedagógica, é crucial adentrar no processo de “codificação inicial” de Charmaz (2009), nesta etapa, realizou-se leituras linha por linha dos dados nos documentos, que viabilizou uma observação minuciosa dos processos. Dessa forma, percebeu-se que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) consideram a docência como base central na formação da/o Pedagoga/o. A estrutura delineada nos currículos de formação de Pedagogia, desaguam em eventuais limitações conceituais, visto que não abordam adequadamente a Educação enquanto campo de estudo científico.

Dessa forma, ocasionam um tipo de rasura à formação da/o Pedagoga/o como todo ou na descaracterização da Pedagogia enquanto ciência da educação e da prática social enquanto promotora da práxis educativas (Franco, 2008, p. 75). Podemos compreender que as lacunas teóricas ocorrem quando determinados enfoques epistêmicos da Pedagogia, conceitos ou abordagens práticas de Educação Não Escolar são ignorados pelas resoluções e políticas educacionais. Consequentemente, isso prejudica uma compreensão abrangente e aprofundada da Pedagogia, a qual engloba uma ampla variedade de possibilidades. No entanto, nos conteúdos curriculares dos PPC, tais aspectos não são apresentados de forma objetiva, mas como possíveis práticas para ENE.

Por exemplo, nos PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Mamanguape – Campus IV (2006); Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – Campus

I (2006), têm como objetivo “preparar a/o Pedagoga/o para docência compreendendo as atividades pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares”. Ao analisar esses dois documentos, observa-se à docência como finalidade da formação inicial que é preparar a/o Pedagoga/o para prática docente, dando respaldo a prática de gestão em outros espaços escolares e de ENE.

A evidência desse objetivo de preparação profissional nos dois documentos tem respaldo nas DNC/CP 2006 (Brasil, 2006), isso nos mostra que esses cursos não apontam a preparação da/o Pedagoga/o de forma elaborada, principalmente no tocante a especificidades profissionais do Pedagoga/o para ambientes não escolares. Isso ocorre porque os processos curriculares têm seu foco principal no ensino escolar, deixando de considerar as particularidades dos diversos conhecimentos e práticas envolvidos na Educação Não Escolar (ENE). Esses conhecimentos são muitas vezes agrupados em disciplinas genéricas e pouco conectadas com os demais elementos e atividades do currículo (Severo, 2018).

Em outra análise realizada no PPC do curso de Pedagogia de Bananeiras/PB, foi possível observar que a/o Pedagoga/o será “capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares e contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos” (Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras, 2012, p. 18).

Nesse PPC, verificou-se que a educação especial está integrada às práticas de ENE fora do contexto escolar, abordando como práticas profissionais outros ambientes anversos à escola, com o intuito de facilitar a aprendizagem de indivíduos em estágios diversos de desenvolvimento. Além disso, destaca a importância de trabalhar com pessoas com deficiência, tanto em espaços escolares como na ENE, visando promover o desenvolvimento integral do sujeito. Por fim, menciona a relevância da pesquisa para obter conhecimentos sobre alunos/as e a realidade sociocultural em que eles vivenciam suas experiências tanto escolares como não-escolares (Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras, 2012).

No documento da Universidade Estadual da Paraíba/PB, *Campus*, Campina Grande (UEPB), apresentam que o egresso deverá “[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano” (Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande/PB, 2016, p. 50). Como resultado, a interface formativa do último documento institucional que apresenta em seu perfil prática da docência como parte inerente de outras que reforça “Gestão educacional de espaços escolares

e não escolares a pesquisa e extensão, em conjunto com o processo de ensino-aprendizagem, possibilitam o acompanhamento e avaliação de programas, projetos e cursos” (Universidade Federal da Paraíba – Guarabira, 2016, p. 33).

Todos os PPC analisados apresentam a ENE como uma das interfaces do perfil profissional das/os Pedagogas/os, embora todos reconheçam a relevância da ENE, alguns PPC não a destacam diretamente com o termo Educação Não Escolar. Em vez disso, utilizam termos como educação informal ou educação não formal para descrever esse mesmo conceito, o que se propõe uma abordagem menos explícita, mas ainda assim presente, da importância dessas práticas educativas fora do ambiente escolar.

Além disso, o uso do termo não se atrela a uma forma de conceituação clara, de modo que, recorrentemente, identificou-se – às vezes em um mesmo documento – a sobreposição dos termos ENE, Educação Não Formal e Educação Informal como sinônimos. No que diz respeito aos objetivos gerais e específicos que traduzem as finalidades formativas dos cursos nos 11 documentos analisados, apenas a Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras, 2012, e Faculdade Três Marias – FTM (2022), incorporam a ENE nos componentes curriculares em uma redação idêntica ou similar ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, homologadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação. Embora todos os PPC analisados apresentem interfaces com o perfil profissional a ENE, conforme explicitado anteriormente, apenas duas IES incorporam em seu currículo disciplinas vinculadas a ENE.

Portanto, para oferecer uma compreensão abrangente sobre a organização curricular, os detalhes específicos abordados pelas duas instituições serão esclarecidos e ampliados na terceira categoria no tópico a seguir. Isso permitirá uma análise mais completa dos elementos das disciplinas e das descrições das ementas adotadas por essas instituições, no que diz respeito a incorporação da ENE em seus componentes curriculares. Embora as ementas estejam sinalizadas no texto, optou-se por uma análise posterior a ida ao campo com a propositura de ter uma visão de como elas se efetivam ou não.

3.3.3 A ENE na Organização Curricular dos PPC de Pedagogia

O objetivo desta seção, é fornecer uma visão geral do conceito de currículo, sem a pretensão de realizar uma análise epistemológica aprofundada na discussão sobre currículo. Para definir o termo, é relevante destacar que, segundo Sacristán (2013, p. 17) o currículo é um “território demarcado e regrado do conhecimento, correspondente aos conteúdos que

professores e instituições de educação devem cobrir”. Nessa perspectiva, o currículo envolve a organização de seleções de conteúdos que orientam a prática didática ao longo do percurso escolar. Trata-se, assim, de um “[...]conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados para gerar experiências apropriadas, com efeitos cumulativos e avaliáveis [...]” (Sacristán, 1998, p.46).

Corazza (2001), acrescenta que o currículo permite identificar significados, conceitos e representações que são historicamente e socialmente construídos, e que não se restringe a uma combinação de conteúdos e disciplinas teóricas entrelaçadas.

O currículo visa também orientar, articular e gerenciar melhorias dos projetos pedagógicos, a fim de reorganizá-los/as em razão da sua construção de identidade para formações de sujeitos e conseqüente a educação. A partir das investigações sobre os componentes curriculares presentes nos PPC de Pedagogia da Paraíba, é importante considerar as implicações sobre a ENE nos documentos.

Para melhor elucidar essa diferenciação, é interessante abordar a diferenciação entre Educação Escolar e Não Escolar com referência à analogia sugerida por Canário (2006) e Haddad (2009). A Educação Escolar se assemelha à ponta visível de um *iceberg*, muitas vezes sendo a mais prontamente identificada. Agora, como resultado, o termo de “Educação Escolar” é socialmente valorizado como a própria Educação em si. Por outro lado, a Educação Não Escolar (ENE) é equiparada à ponta invisível do *iceberg*, compreendendo um grande volume e desempenhando um papel essencial na sustentação da parte visível. Entretanto, a ENE não é amplamente reconhecida pelo senso comum.

Desse modo, a Educação Escolar como menciona Haddad (2016), manifesta-se como um sistema educativo institucionalizado, com estrutura sistemática em séries e níveis hierárquicos. Em contraste, significar dizer que a ENE

[...] ocorre fora deste marco oficial, pode ter como características, desde práticas formalmente organizadas e sistemáticas até processos informais de Ensino e Aprendizagem. A Somatória do escolar com o não escolar constituiria o universo da Educação (Haddad, 2016, p. 03).

O autor sugere que a soma da educação escolar com a não escolar compõe o panorama abrangente da educação em sua totalidade e suas relações na Educação. Nesse panorama, buscou-se investigar nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das IES públicas e privadas da Paraíba, os componentes curriculares que contemplavam o termo ENE de forma explícita com a finalidade de analisar a ENE nos cursos. Com base nisso, procedeu-se com o

levantamento dos dados a partir do agrupamento das disciplinas relacionadas a ENE nas matrizes dos PPC, analisados a partir da “codificação abeta” definidas por Charmaz (2009).

No Quadro 10 exhibe as instituições e os elementos do currículo. A análise foi executada seguindo a abordagem de codificação de Charmaz (2009), que consiste na análise minuciosa, “linha por linha” e “palavra por palavra”. O objetivo era identificar disciplinas que, em sua nomenclatura, indicassem alguma relação com a Educação Não Escolar (ENE). Em seguida, as ementas dessas disciplinas foram examinadas para identificar termos semelhantes ou afins à categoria da ENE.

Assim, a maioria das disciplinas identificadas com componentes de ENE, tanto nas descrições das disciplinas quanto incorporadas de modo residual em ementas do curso, abordam essa categoria de maneira implícita, integrando-se como um processo formativo inserido em múltiplos contextos socioculturais. Nesse cenário, foi possível catalogar um conjunto de 543 disciplinas que foram analisadas nos currículos desses cursos. Dentro desse contexto, destaca-se que apenas as instituições: UFPB – Bananeiras e FTM, fazem referência de forma explícita a quatro disciplinas dentro dos conceitos de “ENE”.

Desse quantitativo, destaca-se apenas as disciplinas de Fundamentos na Educação não-Escolar, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Não Escolar, Estágio Supervisionado I – Educação Não Escolar, Gestão em Ambientes Não Escolares (3 provenientes da UFPB/Bananeiras e 3 da FTM), possuem de forma evidente componentes específicos sobre ENE em seus currículos. Além disso, destacam os espaços não escolares como possibilidade de desenvolvimento cognitivo e social possibilitando o desenvolvimento de experiências alternativas de educação vinculadas as práticas fora dos ambientes escolares.

Quadro 10 - Componentes Curriculares de ENE das Instituições Públicas e Privadas do Estado da Paraíba

IES/LOCAL/ANO	ENE NOS COMPONENTES CURRICULARES (OBRIGATÓRIA)	ENE NOS COMPONENTE CURRICULARES (OPTATIVA/ÁREA DE APROFUNDAMENTO)
UFPB – Campus IV Mamanguape (2006)	----	----
UFPB – Presencial/João Pessoa (2006)	----	----
UFCG – presencial/Campina Grande (2008)	----	----
UFCG – Presencial/Cajazeiras (2009) *	----	----

UFPB – Presencial/Bananeiras (2012)	- Fundamentos na Educação não- Escolar – 60h; - Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação não Escolar – 60h - Estágio Supervisionado I – Educação Não escolar – 60h – Pré requisito (Fundamentos na Educação não-Escolar)	
UFPB – EaD/João Pessoa (2013) *	----	----
UEPB – Presencial/Guarabira (2016)	----	-Estágio Curricular Eletivo Em Educação Não-Formal - 45h
UEPB – Presencial/Campina Grande (2016) *	----	-----
UFPB – Presencial/João Pessoa (2017)	----	
FTM – EaD/ João Pessoa (2021)	- Gestão em Ambientes Não Escolares – 40h - Pedagogia Empresarial e Jurídica – 60h Estágio supervisionado I -200h	----
FTM – Presencial/ João Pessoa (2022)	- Gestão em Ambientes Não Escolares – 40h - Pedagogia Empresarial e Jurídica – 60h Estágio Supervisionado I -200h	----

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023. *Não menciona os termos ENE, NF e EI nas disciplinas.

Após as análises das pesquisas conduzidas nos 11 PPC, no que concerne aos elementos curriculares de ENE nos cursos de Pedagogia na Paraíba, dentre os 11 PPC investigados, apenas as instituições da UFPB – Bananeiras e Faculdade Três Marias - FTM, demonstraram incluir disciplinas relacionadas à ENE em suas respectivas matrizes curriculares.

As outras instituições: UFPB – Campus IV Mamanguape, UFPB – Presencial/João Pessoa (2006), UEPB – Presencial/Campina Grande, UFCG – Presencial/Cajazeiras, UFPB – EaD/João Pessoa, UEPB – Presencial/Guarabira (2016) e UFPB – Presencial/João Pessoa (2017), não apresentam termos com proximidade a Educação Não Escolar, embora utilizassem termos alternativos como Educação Informal e Não Formal nas Ementas. Entre os 11 componentes curriculares pesquisados, as ementas da UFPB – Bananeiras e Faculdade Três

Marias - FTM, reforçam sobre os processos formativos da ENE em suas ementas, como por exemplo a disciplina de Fundamentos na Educação não-Escolar (Bananeiras, 2012):

Estuda a origem, os contextos e os conceitos da educação formal, não formal e informal em espaços não escolares. Aborda a atuação do pedagogo em ambientes não escolares, investigando os processos educativos realizados em instituições como: movimentos sociais, ONGs, hospitais, setor produtivo, sindicatos, espaços religiosos e outros. (Bananeiras, 2012 p.39)

Nesta disciplina, demonstra-se a importância que a instituição atribui à formação de Pedagogas/os para atuarem em contextos não escolares. Ao abordar a atuação da/o Pedagoga/o em diversos espaços, como instituições sociais, pela qual a disciplina contribui para uma formação integral e qualificada. Na disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação não escolar, estuda a:

[...] realidade político-educacional da Educação Não Escolar. Levantamento de situações problemas e prioridades a serem trabalhadas. Envolvimento do estagiário no trabalho pedagógico da Educação Não Escolar, oportunizando a análise do seu “fazer pedagógico”, bem como o exercício da função docente. (Bananeiras, 2012 p.41)

Ao analisar essa disciplina, percebe-se que, por meio das situações-problema e da participação ativa no trabalho pedagógico, as/os estagiárias/os desenvolvem competências essenciais para atuar em diversos contextos educativos. Por fim, a disciplina “Pesquisa e prática pedagógica na educação não escolar”, prevista para o segundo e terceiro semestre do curso, não apresenta ementas específicas, o que dificultou a análise durante o processo.

O curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias – FTM, nas modalidades presencial e a distância, inclui em sua matriz curricular três componentes que tratam da Educação Não Escolar: a disciplina de Gestão de Ambientes Não Escolares, Pedagogia Empresarial e Jurídica, e o Estágio Supervisionado I.

Concepções de Teorias Educacionais e suas interfaces na gestão de processos pedagógicos em ambientes não escolares. Ações educativas em diferentes instituições e grupos sociais, revelando seus condicionantes sócio-políticos e seus processos de Resolução de Problemas. Práticas educativas em ambientes não escolares. (FTM, 2022, p. 80)

A proposta da ementa enfatiza a importância de aplicar as concepções epistemológicas da pedagogia enquanto ciência, além de suas práticas pedagógicas em diversos ambientes,

focando na gestão dos processos pedagógicos. Isso envolve a definição de um planejamento adequado, avaliação de resultados, bem como ações e práticas educativas em diferentes contextos sociais, influenciadas por fatores sociais e políticos. Também propõe a análise da ENE e suas práticas nos variados contextos da vida.

Dando continuidade às análises das ementas, destaca-se a disciplina de Pedagogia Empresarial e Jurídica, que tem como objetivo formar profissionais aptos/as a atuar no desenvolvimento de pessoas dentro das organizações, a saber:

[...] práticas pedagógicas empresariais, processo educativo e ético nas organizações. Jogos e simulações empresariais, Educação e Treinamento. Ensino e educação com projetos nas empresas. Pedagogia e Marketing. Aprendizagem organizacional. Projetos. (FTM, 2022, p. 83)

A ementa do curso busca oferecer uma formação mais específica e prática para atuar na área de desenvolvimento de pessoas nas organizações. Explora-se temas como jogos, simulações e pedagogia e marketing, proporcionando um conjunto de ferramentas e estratégias para a criação de experiências de aprendizagem mais eficazes e engajadoras.

Por fim, tem-se a disciplina de Estágio Supervisionado I, com foco na educação básica. Apesar disso, sua ementa apresenta propostas interessantes ao expandir as possibilidades de estágio para além da educação infantil, contemplando também espaços não escolares. A ementa destaca como prática o:

Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Observação do tempo/espaço na Educação Infantil. Atividades de ensino orientadas e supervisionadas na Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares. (FTM, 2022, p. 77)

A ementa destaca a observação do tempo e espaço, além de atividades práticas orientadas. o Estágio Supervisionado I, apresenta-se como uma disciplina voltada para Educação Básica, especificadamente, a Educação Infantil, oferecendo uma abordagem flexível, permitindo que as/os estagiárias/os vivenciem experiências em diversos contextos, inclusive em espaços não escolares.

A partir dessa análise preliminar, compreendeu-se que, passados 18 anos da homologação das atuais DCN do curso de Pedagogia do CNE/CP nº 1/2006, as quais instituíram um lugar para a ENE no rol de saberes e experiências de formação inicial de Pedagogas/os no Brasil, ainda que sob lacunas conceituais e metodológicas, os cursos no estado da Paraíba não têm sido capazes de oportunizar às/aos estudantes estudos teórico-práticos que se deem no marco específico da conceituação da ENE como prática pedagógica.

Por conseguinte, ao investigar sobre a ENE, deparamo-nos com diversas esferas e campos de possibilidades para atuação profissional relacionado ao curso de Pedagogia. Dentro desse cenário, no próximo sub tópico, iremos analisar a importância dessas experiências. Ao analisar os conteúdos das disciplinas dos PPC, foi possível detectar que os componentes curriculares não informam de modo aparente as possibilidades de atuação para ENE, porém, a maioria dos elementos disciplinares presente nos documentos, fazem referência sobre os outros termos como a Educação Não-Formal, Educação Social, Educação Informal.

Segundo os documentos analisados, dois cursos possuem componentes específicos sobre Educação Não Escolar (ENE), mencionando de forma clara, dando ênfase na ENE, enquanto três cursos incorporam as disciplinas de ENE de forma residual.

São exemplos de componentes específicos: Fundamentos na Educação Não-Escolar, Estágio Supervisionado na Educação não escolar, e Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Não Escolar (UEPB - Campus III - Bananeiras/PB), além de Gestão em Ambientes Não Escolares FTM – Presencial/ João Pessoa (2022). São Exemplos de incorporação residual nas disciplinas como optativas: Estágio Curricular Eletivo Em Educação Não-Formal (UEPB – Presencial/Guarabira, 2016), Mediação Pedagógica e Psicanálise e Educação (UFCG – presencial/Campina Grande, 2008) e Educação Popular (UEPB – Presencial/João Pessoa, 2006).

Nas análises das ementas das disciplinas que apresentam a Educação Não-Formal de forma menos evidente, constatou-se nos documentos há uma lacuna em termos de práticas aplicáveis e desenvolvimento teórico das disciplinas. As ementas abordam uma variedade de temas, tais como movimentos sociais, prática psicológica da educação, práticas educativas escolares e não-escolares, e educação cidadã, exemplos ilustrativos incluem: a saber: “[...] Educação Popular e nos Movimentos Sociais, articulando as dimensões formais e não formais do ensino” (UEPB – Presencial/Guarabira, 2016); “Zona de desenvolvimento proximal: avanços teóricos e práticas pedagógicas. Desdobramentos pedagógicos nos contextos educativos, escolares e não-formais” (UFCG – presencial/Campina Grande, 2008) e “Cultura erudita e cultura popular. Educação não formal, educação permanente, educação popular e educação cidadã; a escola pública educação popular e movimentos sociais”. (UEPB – Presencial/João Pessoa, 2006)

Dessa forma, percebeu-se, a partir das investigações realizadas, que as ofertas dessas disciplinas não incluem propostas de práticas pedagógicas na ENE, revelando uma falta de profundidade no que a Pedagogia, enquanto ciência da Educação, pode proporcionar na

formação das/os Pedagogas/os. Isso evidencia uma limitação na formação oferecida, com poucas referências e conceitos teóricos. Essa situação expõe a ausência de debate sobre outras possibilidades epistemológicas e espaços alternativos fora das escolas convencionais, o que restringe a expansão de novas perspectivas no curso de Pedagogia na Paraíba. É essencial contribuir para a formação integral das/os Pedagogas/os, capacitando-os a compreender e assumir novas responsabilidades sociais e a atender às demandas das novas gerações.

Conclui-se que os cursos de Pedagogia na Paraíba não têm conseguido oferecer aos/às estudantes estudos teórico-práticos que abordem de forma específica a conceituação da ENE como prática pedagógica. Isso significa que, apesar de a ENE estar prevista nas diretrizes, a formação oferecida ainda não atende plenamente a essa demanda. No próximo capítulo, serão investigadas as concepções e práticas educativas de coordenadores/as e professores/as nas respectivas instituições.

CAPÍTULO IV
FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:
PERSPECTIVAS DE COORDENADORAS E PROFESSORAS/ES
FORMADORAS/ES

Este capítulo tem como objetivo compreender as concepções de coordenadores/as e professores/as sobre o lugar da Educação Não Escolar nos cursos de Pedagogia na Paraíba. O delineamento dessa compreensão parte das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo, seguindo as diretrizes da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) com base na abordagem construtivista de Charmaz (2009).

Os dados coletados junto às coordenadoras e professores/as apontam perspectivas que marcam suas trajetórias, tanto durante sua formação inicial quanto na atuação profissional no curso de Pedagogia. Desse modo, ao dialogar com essas perspectivas e fundamentar-se no contexto laboral desses/as profissionais, foi possível comparar as impressões previstas nas Diretrizes do curso de Pedagogia sobre a Educação Não Escolar (sinalizadas no Capítulo II) com os relatos das coordenadoras e professores/as, buscando assim elucidar as concepções e os papéis desses profissionais dentro da formação do curso de Pedagogia.

Para auxiliar neste movimento investigativo, apoia-se no processo de codificação aberta da TFD de Charmaz, (2009), utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista intensiva, a qual permite realizar uma conversa por meio de uma temática com uma pessoa que tenha tido experiências significativas, ou seja, a entrevista intensiva “[...] promove o esclarecimento de cada participante sobre sua própria experiência” (Charmaz, 2009 p. 46).

Importante assinalar que este foi um processo bem desafiador, pois confiou-se na disponibilidade de cada participante em meio às suas atribuições como coordenadoras e professores/as de um curso de Pedagogia. Encontrou-se outras dificuldades ao conduzir a pesquisa em campo, como, por exemplo, a comunicação por *E-mail* que não foram tão bem-sucedidas com as coordenadoras e os/as professores/as. Somente obteve-se retorno através de mensagens por meio de contatos de pessoas que possuíam alguma proximidade ou algum tipo de afetividade com sujeitos da pesquisa. Este processo de busca e retorno das respostas dos participantes afetou de forma significativa no cumprimento das atividades estabelecidas pelo cronograma da pesquisa.

Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas para compor o quadro investigativo acerca das concepções das coordenadoras e os/as professores/as da pesquisa que

atuam nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, apoiadas na abordagem construtivista da TFD, baseada nos estudos de Charmaz (2009), espera-se encontrar nos resultados dos procedimentos de codificação da TFD, uma análise mais aprofundada de um constructo teórico que permitirá explicar certa realidade a partir da análise de dados empíricos dos sujeitos (Melo; Silva, 2022).

O questionário sistematizado via *Google forms*, enviado por E-mail e compartilhado via aplicativos de mensagens instantânea, o *Whats App*, foi um recurso de comunicação instantânea que incluiu chamadas de voz para smartphones destinados em específico aos professores/as. Esse método é um procedimento característico de pesquisa na internet, segundo Flick (2009), empregam-se com interação em tempo real e virtual, que acontece em espaços e tempos diferentes, sem necessidade de estarem conectados simultaneamente. Sua aplicação ocorreu entre os meses de setembro de 2023 a março de 2024.

Em contato com os/as coordenadores/as foi possível realizar entrevistas de forma virtual e presencialmente. Dessa forma, realizou-se uma entrevista virtualmente com os/as participantes em uma sala de bate-papo de videoconferência, o *Google Meet*. De maneira simultânea foi possível dialogar através das perguntas e das respostas enquanto estávamos conectados. No tipo de comunicação virtual, como no caso de mensagens pelo *WhatsApp*, não houve interação instantânea, mas foram posteriormente respondidas pelos participantes quando possível.

Com as/os professoras/es houve um desafio maior, devido à intensa jornada de trabalho enfrentadas por elas/es. Para tornar a participação delas/es convincente, optou-se pelo processo de abordagem de envio das mensagens por aplicativo de *smartphone*. Dessa forma, a troca de informações pôde ser realizada sem a necessidade de uma conexão simultânea, respeitando a disponibilidade de cada participante.

A realização das 12 entrevistas com as coordenadoras e professores/as utilizou-se um roteiro baseado nas orientações de Charmaz (2009). Elaborou-se o relatório com uma combinação de diferentes tipos de perguntas: as abertas permitiram que os sujeitos expressassem livremente suas opiniões e experiências. As perguntas intermediárias direcionaram a conversa para aprofundar aspectos específicos relacionados ao objeto de pesquisa. Por fim, as finais, que foram elaboradas para estimular as reflexões conclusivas por parte dos sujeitos. As escolhas dessas estruturas de entrevista foram realizadas de forma criteriosa, com o objetivo de estimular a reflexão dos participantes, explorar os temas propostos

e ajustar-se às experiências individuais de cada entrevistado. O formato do roteiro está detalhado no Quadro 11.

Quadro 11- Questões de entrevista da TFD adotada com as coordenadoras e professoras/es.

Tipo de Questões	Coordenadoras	Professores/as
Abertas iniciais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual seu nome? Idade? Qual sua função 2. Professor (a), conte-me sobre sua trajetória como estudante de Pedagogia à coordenador (as) de Curso nesta a IES? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual seu nome? Idade? Qual sua função 2. Professor (a), conte-me sobre sua trajetória como estudante de Pedagogia à docência do Curso nesta IES?
Intermediárias	<ol style="list-style-type: none"> 3. Nessa trajetória professor (a), você consegue identificar uma concepção de profissional Pedagogo (a) para além da docência? 4. O que você considera ou pensa sobre a Educação Não Escolar? 5. Para você, que contribuições a ENE pode trazer ao currículo do Curso de Pedagogia? 6. Nesse contexto em que os cursos de licenciatura, devido a resolução nº 2/2019, estão tendo que adequar ou atualizar os seus PPC, aqui na IES na construção do PPC de Pedagogia estão contemplando componentes que tratem da ENE? 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Nessa trajetória professor (a), você consegue identificar uma concepção de profissional Pedagogo (a) para além da docência? 4. O que você considera ou pensa sobre a Educação Não Escolar? 5. Qual/quais disciplina/s relativas à ENE você ministra e há quanto tempo? 6. Relate um pouco sobre sua atuação docente articulada a ENE no Curso de Pedagogia. 7. Como você seleciona conteúdos e referências bibliográficas para a disciplina? 8. A disciplina envolve atividade/s prática/s em contextos de ENE? Se sim, qual/quais?
Finais	<ol style="list-style-type: none"> 7. Há alguma informação que você considera relevante que possa ser disponibilizada para nossa pesquisa? 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como avalia o engajamento das/os estudantes na/s disciplina/s relativa/s à ENE ministradas por você? 10. Há alguma informação que você considera relevante que possa ser disponibilizada para nossa pesquisa?

Fonte: Elaborado com base em Charmaz (2009), 2024.

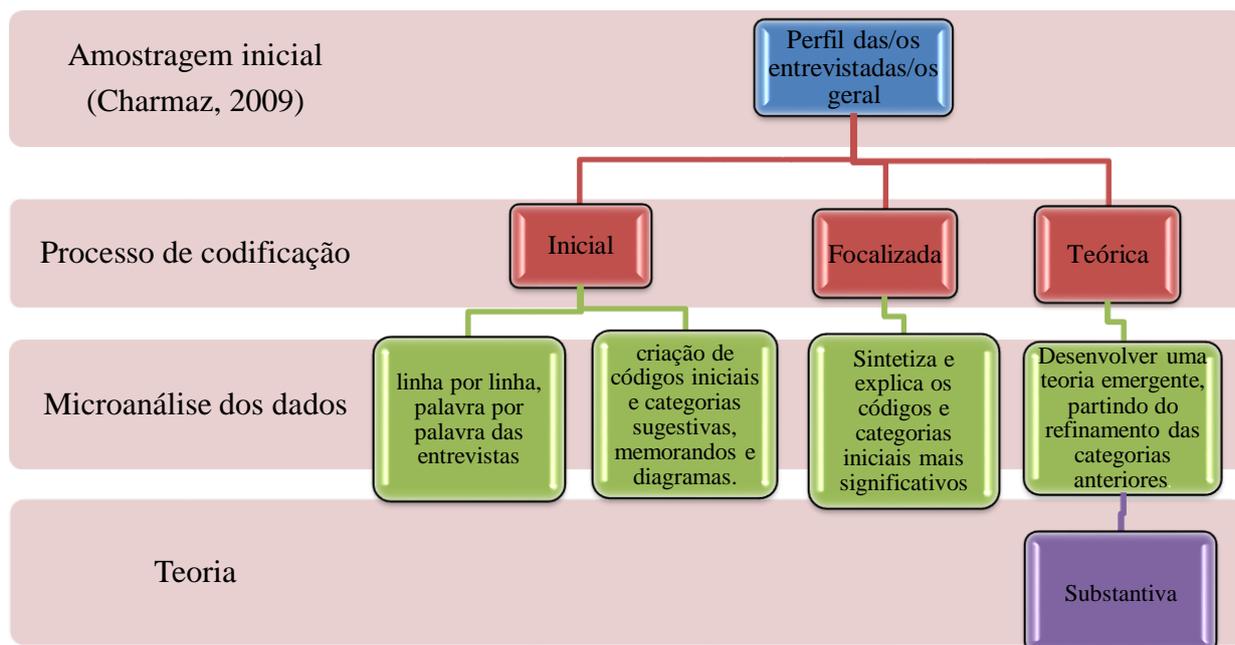
A escolha das questões apresentadas no Quadro 11 permitiu explorar as experiências das/os participantes, ou seja, uma espécie de guia, bem planejado e estruturado (Charmaz, 2009), que possibilitou a/o pesquisador/a extrair os dados, à medida que a entrevista foi sendo realizada, tornou-se evidente que “essas questões podem também impor os conceitos e as preocupações do pesquisador e discorrer sobre a realidade do participante da pesquisa – desde o início” (Charmaz, p. 54), objetivando ao final, atingir o propósito neste capítulo em forma de uma categoria conceitual bem descrita e fundamentada.

Para facilitar compreensão e o delineamento do capítulo final, o Diagrama 1 apresenta um resumo visual das etapas de codificação da TFD, sob a perspectiva construtivista de Charmaz (2009). Essas etapas incluem a amostragem inicial, que teve com o objetivo compreender o perfil geral das/os entrevistadas/os participantes da pesquisa. A amostragem inicial foi o ponto de partida que estabeleceu critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, assim como as ferramentas utilizadas para coleta e produção dos dados, empregando a técnica de entrevistas com coordenadores e professores.

A codificação inicial foi feita linha por linha, palavra por palavra, das entrevistas, resultando na criação de códigos iniciais, categorias sugestivas, memorandos e diagramas. A partir disso, seguiu-se uma fase focalizada que integrou os códigos e categorias iniciais mais significativos que buscou desenvolver uma teoria emergente, refinando as categorias anteriores para desenvolver, por fim, uma teoria substantiva. Estas etapas serão descritas nas seções posteriores, utilizando as entrevistas e a aplicação dos questionários com os agentes da pesquisa.

Essa representação do Diagrama 1, é uma ferramenta valiosa na Teoria Fundamentada nos Dados, utilizada por autores como Strauss (1987), Strauss e Corbin (1998) e Clarke (2003), que influenciaram esse tipo de estratégia como componentes intrínsecos dos métodos da TFD, pois, “possibilitam que você perceba o poder relativo, alcance e as direção das categorias em sua análise, bem como as conexões existentes entre elas” (Charmaz, 2009 p. 163).

Diagrama 1- Resumo visual das etapas de codificação da TFD construtivista.



Fonte: elaborado pelo autor com base em Charmaz (2009), 2024.

Dessa maneira, elas exploram a posição do/a pesquisador/a em relação à situação que está sendo estudada. A utilização de imagens visuais, mapas, figuras e gráficos visa proporcionar uma compreensão mais abrangente dos estudos da pesquisa, reconhecendo suas dinâmicas e os discursos da construção da teoria.

Portanto, para esquematizar todo este processo de dados coletados das entrevistas, descreve-se a seguir o procedimento de codificação da TFD de acordo com as concepções das coordenadoras e professores/as acerca da ENE no curso de Pedagogia das suas respectivas instituições.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: DIALOGANDO COM COORDENADORAS E PROFESSORAS/ES SOBRE OS PRINCIPAIS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste subtópico, apresenta-se uma caracterização mais extensa acerca das coordenadoras e professores/as, destacando suas trajetórias e experiências em seus respectivos papéis enquanto profissionais atuantes no curso Pedagogia. Tomando como referência a Tabela 1 do Perfil sócio ocupacional em conjunto com os instrumentos de dados do questionário e da

entrevista, aproximando o/a leitor/a do grupo de participantes da pesquisa: formado por cinco coordenadores/as e sete professores/as.

Destarte, antes de explorar a compreensão destas/es participantes sobre a implicação do tema da Educação Não Escolar no Curso de Pedagogia, descreve-se, quem são eles/as, o que fazem, sua formação inicial, complementar ou continuada, a fim de enfatizar suas vivências profissionais em suas respectivas áreas de atuação, de um lado os/as coordenadores/as e do outro os docentes, como agentes colaborativas da organização curricular e política na formação inicial do curso de Pedagogia.

A sistematização desses dados, segundo Charmaz (2009), é considerada o primeiro percurso que fornece os critérios iniciais como espaços, os agentes da pesquisa e demais instrumentos que darão suporte a construção dos dados, ou seja, assumindo este ato investigativo como parte da amostragem inicial da pesquisa para a TFD, é possível identificar os primeiros indícios dos códigos que compõem o processo de codificação inicial. Neste primeiro movimento, foi possível me aproximar do processo de codificação inicial dos dados, conforme foram revelados nas entrevistas. As 12 entrevistas foram realizadas entre as datas de 10/10/2023 a 04/03/2024 e, desde então, os processos de transcrição, análise e codificação dos dados foram estruturados por meio da ferramenta online do *Google Docs* manualmente. Após esse procedimento, foram salvos em uma pasta de documentos no *Google Drive* para garantir segurança.

A partir dos dados do instrumento de pesquisa do perfil sócio ocupacional, com questões do tipo abertas como ilustrado no Quadro 11, analisei os resultados usando a codificação palavra por palavra para identificar padrões nas respostas significativas, conforme sugere Charmaz (2009, p. 74), utilizando assim “palavras que reflitam ação, a fim de evitar uma tendência a adotar teorias existentes [...]”. Essa abordagem permitiu realizar um trabalho mais analítico, rigoroso e imparcial. Utilizei o gerúndio para manter o foco nos dados e nas ações em curso, como proposto por Glaser (1978), o que facilitou a detecção dos processos e a fixação nos dados fornecidos pelos participantes identificados/as no quadro com ID, como também a idade, cidade de residência, entre outros indicados pelas unidades de análise, ou seja, os dados brutos do questionário e da entrevista. Esse processo de análise resultou em 18 códigos, como mostrado no Quadro 12.

Em seguida, comparei os dados por suas igualdades e diferenças para nomear os primeiros códigos. Esses 18 códigos representam as expressões criadas a partir dos dados e

respostas dos participantes, mantendo-se assim para preservar os significados relacionados às suas concepções e atitudes (Charmaz, 2009).

Portanto, para caracterizar e manter a preservação dos participantes das entrevistas respeitando o anonimato em conformidade com o parecer ético da pesquisa, os sujeitos das entrevistas foram identificados pelo seguinte código: abreviação de sua respectiva função + número sequencial, conforme aconteceram as entrevistas, atendendo às regras de confidencialidade e ética desses profissionais da Educação, por exemplo, **Coord1** ou **Prof1**, como mostra no Quadro 12.

Quadro 12 - Codificação inicial do perfil das/os entrevistadas/os gerais.

ID	UNIDADES DE ANÁLISES/ AMOSTRA INICIAL	CODIFICAÇÃO INICIAL
Cood1 Cood2 Cood3 Cood4 Cood5	Local: Sexo: Idade: Cidade ou Estado em que reside: Nível de escolaridade: Forma de ingresso na Instituição: Função na instituição: Tempo de atuação nessa função na IES? Exerce outra função na IES: Se a resposta acima for sim, qual? Possui experiência formativa em curso de Pós-Graduação, extensão, capacitação ou aperfeiçoamento relacionado ao tema da Educação Não Escolar? Se sim, justificar.	1. Conhecendo o espaço físico da entrevista; 2. Caracterizando a forma demográfica; 3. Caracterizando os dados pessoais; 4. Desempenhando o Cargo; 5. Contextualizando a coleta de dados; 6. Educando e Formando; 7. Exercendo múltiplas funções na instituição; 8. Experienciando a formação relacionada ao tema da Educação Não Escolar. 9. Experienciando o campos profissional; 10. Ingressando na Instituição; 11. Atuando na Instituição; 12. Identificando o Gênero; 13. Localizando o espaço geográfico; 14. Nívelamento da escolaridade 15. Exercendo outra função na IES; 16. Atuando no tempo de função 17. Vivenciando o tempo de experiência profissional 18. Conhecendo a função laboral na Instituição;
Prof1 Prof2 Prof3 Prof4 Prof5 Prof6 Prof7	Local: Sexo: Idade: Cidade ou Estado em que reside: Nível de escolaridade: Forma de ingresso na Instituição: Função na instituição: Tempo de atuação nessa função na IES? Exerce outra função na IES: Se a resposta acima for sim, qual? Possui experiência formativa em curso de Pós-Graduação, extensão, capacitação ou aperfeiçoamento relacionado ao tema da Educação Não Escolar? Se sim, justificar.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charmaz (2009), 2024.

No Quadro 12, na coluna “ID”, é indicado o número total de participantes da pesquisa. As unidades de análise correspondem às amostras iniciais trazidas das perguntas dos

questionários e entrevistas, as quais foram posteriormente analisadas para codificação inicial, resultando na criação dos códigos.

Seguindo, na segunda etapa, foram codificados manualmente 18 códigos selecionados durante o processo inicial de codificação, com o objetivo de organizar seletivamente e conceitualmente através da codificação focalizada. Nesse processo, a partir das elaborações e interpretações, defino as categorias à medida que codifico, mesmo que de forma provisórias, realizei comparações que me levou à percepção de novos códigos. Isso me permitiu desenvolver códigos e palavras de forma seletiva e palavras focais em relação com outros dados, pelos quais são aprimoradas à medida que avanço.

Além disso, Charmaz (2009) nos orienta que, após a codificação aberta, os dados são segmentados e classificados simultaneamente, resultando em um resumo que representa parte dos dados mais relevantes, contribuindo para a construção da codificação teórica, que foram relacionadas aos códigos, conforme ilustrado no Quadro 13.

Quadro 13- Formando as categorias a partir da codificação focalizada do perfil das/os entrevistadas/os gerais.

CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	CODIFICAÇÃO TÉORICA
<ul style="list-style-type: none"> - Identificando o Gênero; - Caracterizando os dados pessoais; - Localizando o espaço geográfico; - Identificando o Nível de Escolaridade; - Ingressando na Instituição; 	Caracterizando perfil formativo e pessoal
<ul style="list-style-type: none"> - Experienciando a formação relacionada ao tema da Educação Não Escolar. 	Identificando a experiência relacionada ao campo de conhecimento da ENE
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo a função laboral na Instituição; - Atuando no tempo de função - Exercendo múltiplas funções na instituição; 	Explorando a atuação profissional: experiências formativas das coordenadoras e professoras/res nos cursos de Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charmaz (2009), 2024.

Após definir os caminhos da codificação focalizada, avancei para o processo de codificação teórica. Após analisar e integrar os dados irei utilizar as categorias construídas para o processo de refinamento das categorias. Durante essa etapa, irei relacionar os códigos focais de maneira a contribuírem de forma significativa para a construção da teoria. Seguindo a perspectiva dos estudos de Charmaz (2009, p. 94) “[...] contar uma história analítica de forma coerente”.

Esse processo possibilitou a construção de uma narrativa analítica, ampla e significativa sobre o objeto da pesquisa, resultando na produção de três categorias distintas: a) Caracterizando perfil formativo e pessoal b) Explorando a atuação profissional: experiências formativas das coordenadoras e professoras/res nos cursos de Pedagogia e c) Identificando a experiência relacionada ao campo de conhecimento da ENE. Portanto, a análise das codificações teóricas e do agrupamento dos dados revelou uma categoria emergente, que induz na “exploração da atuação profissional e nas experiências formativas das Coordenadoras/res e Professoras/res nos Cursos de Pedagogia”.

Esta categoria será discutida com suporte dos memorandos das entrevistas, nesta etapa, realizei a codificação teórica e a partir utilizando análises de dados a fim de contemplar as categorias e redigir os memorandos ao longo do processo de transcrição. Os memorandos são escritos no gerúndio para representar uma ação em andamento, refletindo o processo contínuo de identificação de padrões nos dados coletados das entrevistas, codificação inicial e focalizada. Isso estimula o/a pesquisador/a refletir sobre a construção de conceitos e teorias a partir das categorias resultantes da codificação teórica. Esta etapa é importante ao longo de toda a pesquisa, pois ao analisar os dados codificados, o/a pesquisador/a abstrai ideias, contribuindo para compreensão aprofundada dos dados.

Para Tarozzi (2011, p. 155) na TFD “os memorandos são instrumentos metacognitivo, no qual se encontra espaço para as reflexões que acompanham, apoiam e guiam a emergência da teoria em todas suas fases, da coleta de dados até a codificação teórica”. Os memorandos são uma rede de ideias, reflexões e inferências registradas pelo/a pesquisador/a, destacando-se como anotações ao longo do procedimento de transcrição durante a investigação. A redação dos memorandos contribui para análise dos dados, enquanto os “códigos significativos auxiliam você a desenvolver suas ideias” (Charmaz, 2009, p. 27).

Neste contexto, os memorandos podem ser utilizados para fazer perguntas, sendo escritos de maneira informal ou para uso pessoal e sem um método específico. Assim, o/a pesquisador/a utiliza a redação dos memorandos de acordo com suas necessidades, organizando os e descrevendo o que está acontecendo.

Para a elaboração dos memorandos, à medida que as entrevistas aconteciam, foram levantados alguns questionamentos que ajudaram a construir perguntas durante o processo de entrevista. Essas perguntas foram analisadas e interpretadas de acordo com minhas impressões e dúvidas que surgiram à medida que fui conhecendo os sujeitos da pesquisa. Por exemplo, no

tópico sobre “conhecendo o/a Coord4”, durante sua fala, foram mencionados contextos sobre sua formação e o processo de municipalização do Ensino Fundamental nos anos 90.

Ao refletir sobre o processo de municipalização durante a entrevista, optei por escrever os memorandos em forma de perguntas a partir das minhas reflexões pessoais, fiz algumas anotações que foram anotadas nos memorandos, para este caso em específico como: “Que processo de municipalização foi esse?” e “Quais foram os impactos disso na formação dela?”. Diante disso, obtive como resultado da pesquisa, conceitos teóricos que explicassem esse fenômeno, ajudando entender como ocorreu esse processo.

Conforme observado por Charmaz, (2009, p. 119), tais anotações dos memorandos “podem permanecer privados e não partilhados”, uma vez que são utilizadas apenas para interpretar dados ficando e não necessariamente compartilhada com público, devendo ser curtos. Nesta fase, a redação dos memorandos é elaborada com base nos estudos da pesquisa, minhas impressões e interpretações para explicitar a categoria teórica, como são apresentados neste primeiro movimento da descrição dos/as participantes em relação “Caracterizando perfil formativo e pessoal das coordenadoras e professoras/res”.

4.1.1 Caracterizando perfil formativo e pessoal das coordenadoras e professoras/res.

Nesta seção, utilizei os memorandos para analisar as respostas dos/das participantes da pesquisa, as quais foram transcritas manualmente durante a análise de dados na TFD. Nessa etapa, a análise foi conduzida por meio de uma amostragem teórica, visando caracterizar o perfil profissional e pessoal dos participantes, com destaque para suas trajetórias profissionais.

O objetivo foi identificar seus perfis e formação, incluindo qualquer experiência relacionada à Educação Não Escolar. No total, foram inicialmente feitas sete perguntas aos coordenadores/as e nove aos professores/as, proporcionando uma direção para a pesquisa e uma compreensão mais profunda do profissional do curso de Pedagogia. Com base no questionário e nas entrevistas do quadro 14, destaquei informações relevantes, como áreas de atuação e experiências formativas.

Quadro 14 – Dados dos/as sujeitos da pesquisa: caracterizando Perfil Profissional e Pessoal.

ID	Formação Completa	Tempo de atuação no cargo	Tempo de experiência docente	Formação e/ou Aperfeiçoamento em ENE
Coord1	Magistério Ensino Médio Normal, Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	3 anos	31 anos	Não

Coord2	Pedagogia, Direito e Letras, Mestrado e Doutorado em Educação	5 anos	22 anos	Não
Coord3	Magistério Ensino Médio Normal, Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	6 anos	22 anos	Não
Coord4	Magistério Ensino Médio Normal, Sociologia, Mestrado e Doutorado em Educação	2 anos e seis meses	22 anos	Não
Coord5	Filosofia, Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação	26 anos	29 anos	Sim (Pós-Graduação em ENE)
Prof1	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação		14 anos	Sim (Projetos de Extensão em EJA)
Prof2	Relações Internacionais, Mestrado e Doutorado em Educação		10 anos	Não
Prof3	Pedagogia e Mestrado em Educação		2 anos	Não
Prof4	Pedagogia e Mestrado em Educação		3 anos	Não
Prof5	Filosofia, Mestrado em Educação, Doutorado em Filosofia e História da Educação		22 anos	Não
Prof6	Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação		18 anos	Sim (Projetos de Extensão, Assessorias e Consultoria em ENE)
Prof7	História, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação		14 anos	Não

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Com base nos dados apresentados, observa-se a participação de um total de 12 indivíduos, os quais demonstram uma considerável experiência no cargo. Para uma análise mais aprofundada dos resultados obtidos, primeiramente, apresentam-se as implicações formativas dos sujeitos da pesquisa com base nos relatos obtidos das entrevistas:

a) Conhecendo a Coord1 – sua entrevista foi realizada pessoalmente em seu local de pesquisa acadêmica, onde desenvolve seus trabalhos acadêmicos e reside na cidade de João Pessoa/PB. Tem 56 anos, tem formação inicial no magistério no Ensino Médio Normal. Em 1990, iniciou sua trajetória acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no curso de Pedagogia voltado para as habilitações pedagógicas, a qual se habilitou em orientação Educacional.

Durante cinco anos trabalhou em escolas públicas na cidade de Campina Grande/PB. Desde quando se formou vem atuando como docente e depois de 31 anos passou a exercer a função de coordenador/a, especificadamente em 2021. Ingressou na instituição que atua hoje

por meio de concurso público, e sua função atual, além da coordenação, inclui também à docência. Se tratando da realização de cursos complementares e aperfeiçoamento relacionado à ENE não tem experiência, mesmo atuando há mais de 30 anos na Pedagogia.

b) Conhecendo a Coord2 - sua entrevista diferentemente da **Coord1**, aconteceu de forma remota por meio de encontro virtual, a Coord2, reside em Campina Grande/PB. Com 53 anos, sua formação como Pedagoga ocorreu entre os anos de 1990 e 1994. Paralelamente, cursou bacharelado em Direito, concluindo entre os anos de 1992 e 1996. Por sentir necessidade de um aprofundamento maior, fez uma segunda Graduação, Licenciatura em Letras (2002-2004). Sua experiência na educação escolar ocorreu desde seus 14 e 15 anos, quando trabalhava como auxiliar de sala de aula.

Ainda sobre a/o participante **Coord2**, ele/a possui experiências nas escolas públicas e municipais, atuando como docente, entre os anos 2000 a 2008. Assumiu o papel na docência no ensino superior em algumas instituições privadas entre os anos de 2007 e 2008. Iniciou sua carreira como docente efetivo, após concluir o seu doutorado em 2012, e, embora tenha assumido disciplina da didática nas licenciaturas, após um concurso público, só integrou o curso Pedagogia há cerca de cinco anos, ou seja, em 2019.

Sua identificação com a disciplina de leitura e produção textual a motivou a entrar no curso de Pedagogia. Em 2012 consegue o seu título de doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em maio de 2023, por meio de uma eleição, passou a exercer seu papel na Coordenação do curso, mesmo não sendo à gestão, parte inicialmente dos seus planos. Seu ingresso na universidade foi por meio de concurso público. Apesar de sua preferência pelo ambiente da sala de aula na graduação, a qual assume o papel docente, incluindo sua função na coordenação. Embora possua experiência formativa em cursos de Pós-Graduação, não participou de nenhuma atividade acadêmica nos cursos de capacitação e extensão sobre a ENE, assim como relatou a participante **Coord1**.

c) Conhecendo a Coord3: reside em João Pessoa/PB e tem 52 anos de idade. Sua formação inicial foi no Curso Normal em Nível Médio, ingressou na graduação, concluindo o curso de Pedagogia de 1991 a 1996 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ela atua como Coordenadora da Educação Básica há 26 anos, sendo aprovada no concurso um ano após concluir o curso de Pedagogia.

A **Coord3** assumiu a docência do ensino superior há mais de 10 anos. Possui doutorado em Educação pela UFPB, além de sete títulos de pós-graduação *lato sensu*. Atualmente, desempenha, além do papel de coordenadora/o, atua como docente na instituição em que exerce

e outras funções educacionais desde 2018. Em relação aos cursos de aperfeiçoamento profissional e de extensão, a **Coord3** não participou de nenhum.

d) Conhecendo a Coord4: reside na em João Pessoa/PB, possui 43 anos de idade. Sua formação inicial foi no magistério no Ensino Normal Médio no início dos anos 90, quando iniciou sua trajetória profissional no Ensino Fundamental por meio de concurso público durante o processo de municipalização do Ensino Fundamental nos anos 90.

Para entender este processo, recorri às anotações do memorando, os quais revelaram que este processo havia sido iniciado pelo governo federal e estadual, especialmente pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que estabeleceu aos Estados, o Distrito Federal e municipal o destino de 15% de sua receita de imposto ao Ensino Fundamental, visando o melhoramento da escola pública, incluindo a formação de professores/as e a redução da evasão escolar. Essa mudança trouxe aos municípios maiores responsabilidades na gestão educacional, como apontados (as) por Cassuse, Coelho e Lima (2011).

Portanto, a partir do método de análise dos memorandos, obtive insights durante esse processo que auxiliaram na interpretação da entrevista da **Coord4**. Esses insights ajudaram a esclarecer o impacto do processo de municipalização na formação da pessoa entrevistada, contribuindo para uma compreensão mais profunda do tema.

A **Coord4** possui uma trajetória acadêmica marcada por diversas outras áreas de formação. Inicialmente, seu planejamento era fazer o curso de Pedagogia após a aprovação no concurso público, mas seu verdadeiro engajamento estava na literatura, ou seja, seu interesse de fato, era a Licenciatura em Letras. Diante deste contexto, a **Coord4** não concluiu o curso de Pedagogia, em troca, migrou durante o curso de Pedagogia para o campo das ciências sociais, concentrando-se em licenciatura em sociologia durante seu percurso acadêmico.

Concluído o mestrado e doutorado na área da Educação, a **Coord4** retornou ao curso de Pedagogia, que definitivamente concluiu sua segunda licenciatura. Seu ingresso na coordenação ocorreu em 2021, a partir de então, há dois e meio, atua na coordenação do curso de Pedagogia. Igualmente como as demais, **Coord1, Coord2, Coord3, e Coord4** também atua na docência e não possui aperfeiçoamento relacionado à ENE. Em contraponto quando perguntado sobre formação complementares ou formação específica na área da ENE, a **coord4**, coordena o laboratório de Pedagogia, onde são realizadas atividades práticas complementares às disciplinas comuns a Educação Básica, embora com menos ênfase na ENE.

e) Conhecendo a Coord5: A entrevista foi conduzida pelo aplicativo de transmissão online. Nesta entrevista o sujeito da pesquisa, **Coord5**, possui 55 anos e reside na cidade de

Solânea/PB, a 130 km da cidade de João Pessoa/PB, uma localização que diferenciada das Coord1, Coord2, Coord3 e Coord4. A formação inicial da Coord5 foi a Licenciatura Plena em Filosofia. Para além, a **Coord5** possui experiência com assessoria pedagógica em Educomunicação, concluiu uma especialização, mestrado e doutorado na área da Educação. Sua experiência também inclui a docência da 5ª à 8ª série e no Ensino Médio.

Neste sentido, a **Coord5** deu início à sua trajetória pedagógica, impulsionada pelas experiências adquiridas em duas escolas, as quais lhe conferiram habilidades de gestão. Começou a adquirir experiência docente na educação básica há cerca de 26 anos, além de atuar no ensino superior desde o ano 2005, totalizando 19 anos de dedicação ao ensino superior. Concursada, teve outras experiências acadêmicas no estado do Rio Grande do Sul - RS, foi professora em Porto Alegre - PA e outros municípios, pelos quais adquiriu experiências suficientes para assumir acessória pedagógica e na coordenação.

Posteriormente, a **Coord5**, assumiu a coordenação do curso de Universidade Pública, porém solicitou exoneração no ano de 2021 para lidar com questões de documento em novo local de trabalho. Em 2022, ocupou o cargo de vice-presidente após uma transição na coordenação. Em janeiro de 2023, assumiu o papel de coordenadora, cargo que ocupará até janeiro de 2025.

Além disso, a **Coord5** possui uma excepcionalidade em relação outras entrevistadas. A **Coord5** é a única que possui experiência formativa em curso de Pós-Graduação no campo da ENE pelo Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA sob uma perspectiva pós-construtivistas das aprendizagens escolares, formação para grupos além da escola como crianças fora da escola, movimentos sociais e educação para jovens adultos. Atuou como assessora pedagógica na 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do estado do Rio Grande do Sul, com formação em educação do campo.

Nesta perspectiva, ao obter informações dos/as coordenadores/as entrevistados/as acerca de suas formações e experiências além da docência, é importante destacar que suas trajetórias profissionais compartilham algumas características em comum, em específico à formação e experiência na docência e na gestão. Percebe-se que, ao serem questionados/as sobre experiências formativas relacionadas à ENE, apenas a **Coord5** apresentou esse tipo de formação, enquanto as **Coord1**, **Coord2**, **Coord3** e **Coord4** não possuíam experiência nessa área.

Prosseguimos com análise das entrevistas dos/as professores/as no que competem também as análises das realidades dos/as coordenadores/as, considerando os perfis de

formação, experiências profissionais e a formação no que tange à ENE. Conforme aconteceu com sujeitos anteriores, exceto com a/o **Coord1** que realizou de forma presencial, os/as professores/as receberam as perguntas por meio de texto com uma breve explicação sobre o tema e objetivo da pesquisa. Diante disso, seguiu-se com os procedimentos de coleta de dados para analisar as formações iniciais, as experiências profissionais e aperfeiçoamento relacionados da ENE.

f) Conhecendo o Prof1: a sexta pessoa entrevistada, foi denominada como, **Prof1**, inicialmente foi realizada uma tentativa de contato por telefone, mas devido sua falta disponibilidade naquele momento, optou-se proceder com a coleta de dados por meio de mensagens registradas pelo aplicativo digital de áudio, o *WhatsApp*.

Quanto à sua formação, a/o **Prof1** é licenciada/o em Pedagogia e enfatizou sua experiência durante sua formação como bolsista em projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Neste campo, adquiriu experiências práticas e teóricas de forma significativas na alfabetização e escolarização de trabalhadores da construção civil. Residente na cidade de João Pessoa/PB, a/o **Prof1** possui 44 anos, mestrado e doutorado em Educação. Essa experiência na EJA capacitou a/o **Prof1** a assumir um cargo público pelo qual ingressou na instituição na qual atua.

Em relação ao tempo de atuação, a/o **Prof1** informou que sua primeira experiência como docente aconteceu entre os anos de 2010 a 2013, dedicando-se à modalidade do ensino da EJA e Educação Popular na cidade de Sumé/PB. Desde então, atua na área da Educação, lecionando disciplinas de aprofundamento em EJA no curso de Pedagogia e Estágios na EJA.

Atualmente a/o **Prof1**, atua como docente em uma Universidade pública possui 14 anos de experiência na docência em um departamento onde concentra seu trabalho na EJA e na Educação Popular, a trajetória da/o **Prof1** sempre esteve em volto aos componentes curriculares e disciplinas obrigatórias como estágio voltado para Educação do Campo.

Quando perguntou se a/o **Prof1** possuía alguma experiência formativa dentro do campo da ENE, respondeu afirmando e mencionou seu envolvimento em projetos de extensão do Programa de Educação Tutorial (PET).

g) Conhecendo a/o Prof2: a entrevista realizou-se por meio de registros de aplicativo de comunicação digital. Seguindo com a as perguntas, a/o **Prof2** possui Bacharelado em Relações Internacionais que pertence ao campo área das Ciências Sociais. Assim como a/o **Prof1**, reside em na cidade de João Pessoa/PB e sua idade é de 37 anos.

Concluiu o mestrado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foi no mestrado que a/o **Prof2** descobriu sua paixão pela área acadêmica após a primeira graduação, sem formação específica na área da educação ou licenciatura. O mestrado para a/o **Prof2**, foi ponto chave para representar o início de sua trajetória direcionando para docência no Ensino Superior.

Posteriormente, na Universidade Federal de Manaus (UFAM), concluiu o doutorado e, ao mesmo tempo, fez sua segunda licenciatura em Pedagogia voltado com estudos a perspectiva da diversidade cultural.

Quando perguntado sobre seu tempo de experiência profissional, a **Prof2** informou que possui 10 anos como docente, e atua hoje em regime de CLT em uma Instituição de Ensino privada e não possui nenhuma formação ou experiência formativa em ENE.

h) Conhecendo a/o Prof3: ocorreu através de aplicativo digital de comunicação, seguido da mesma forma com os/as **Prof1 e Prof2**. Formado em Licenciatura em Pedagogia desde o ano de 2006, a/o **Prof3** mora em João Pessoa na Paraíba também, tem 35 anos de idade e possui mestrado na área da Educação e está atualmente cursando doutorado também na área da Educação.

Atualmente, a/o **Prof3** atua como docente na instituição, sua contratação também é pelo regime de CLT como a/o **Prof2**, possuindo 2 anos de experiência de atuação em nível superior. Essa experiência é mais recente em comparação com os/as entrevistados/as **Prof1 e Prof2**.

No entanto, a/o **Prof3** se destaca por desempenhar não apenas sua função como docente, mas é a/o única/o que assume outra atuação como professor/a tutor/a em disciplinas de Educação a distância. Embora tenha experiência docente mais recente, em relação ao demais anteriores, a/o **Prof3** assume uma responsabilidade adicional na IES, diferentemente dos/as **Prof1 e Prof2** é única/o entrevistada/o que atribui em suas funções tutoria em componentes curriculares na modalidade a distância. Quanto à sua experiência e formação relacionadas à ENE, a/o **Prof3** também não possui conhecimento específico nesse campo de estudo.

i) Conhecendo a/o Prof4: foi conduzida de forma assíncrona utilizando o aplicativo de envio de mensagens como aconteceram com demais entrevistados/as. Em relação a sua trajetória acadêmica a/o **Prof4** tem formação em Pedagogia, mas inicialmente desejava migrar para outra área, como a Licenciatura em História ou Bacharelado em Psicologia. Residente também na cidade de João Pessoa/PB, tem 29 anos, concluiu o mestrado e está cursando Doutorado na área da Educação, assim como a/o **Prof3**. Está atuando como professora de Ensino Superior há 03 anos, e atualmente está no regime de trabalho como professor/a visitante e não exercer outra função além da docência.

Durante sua formação na graduação a/o **Prof4**, adquiriu experiências por meio de projetos de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sua trajetória é idêntica à da/o **Prof1**, pois também atuou em espaços não escolares com projetos de alfabetização de Jovens e Adultos em canteiros de obras na cidade de João Pessoa/PB. Enquanto experiências formativas e/ou aperfeiçoamento a respeito da ENE a/o **Prof3** não possui.

j) Conhecendo a/o Prof5: a décima entrevista realizou-se de forma remota coma/o **Prof5**. Ao contrário dos/as **Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4** esta entrevista ocorreu através de uma plataforma de vídeo conferência online, o “*Google Meet*”, possibilitando uma entrevista com interação de natureza mais formal e interativa. Com 43 anos de idade, a/o **Prof5** é licenciado em Filosofia, possui mestrado em Educação e parte do seu Doutorado em Filosofia e História da Educação foi realizado na Universidade de Valença, na Espanha, concluindo em 2017. Atualmente a/o **Prof5** reside na cidade de João Pessoa na Paraíba.

No que tange o tempo de atuação, a/o **Prof5** teve sua primeira experiência na docência no Ensino Fundamental II em 2001 e relata ter percorrido os diversos níveis de ensino na sua prática docente, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação. Diferentemente dos/das **Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4**, a/o **Prof5** transitou por diversas áreas de outros cursos a exemplos de Medicina, Direito, Agronomia e Criminologia. Segundo ele/ela, algumas disciplinas voltadas ao ensino de Filosofia, como Ética, são comuns nessas outras áreas de formação.

Acerca de suas experiências, após concluir o doutorado, a/o **Prof5** foi aprovada/o em um processo seletivo em um dos Institutos Federais no Rio Grande do Sul, onde desenvolveu seu trabalho como docente no Ensino Médio até o ano de 2018. No mesmo ano, passou em concurso em público e no ano seguinte iniciou sua função atividade docente em uma Universidade Pública no Estado da Paraíba, assumindo também um cargo de chefia no setor de departamento da universidade e está há cinco anos como professor/a nesse *Campus*.

No que se refere a questões formativas e de aperfeiçoamento ao campo de conhecimento da ENE, a/o **Prof5**, relatou não possuir experiência específica, mas mencionou que se aprofunda no assunto, embora seja adjunto da coordenação ter participado da residência pedagógica, não citou exemplos acerca das práticas desenvolvidas de ENE neste espaço.

k) Conhecendo a/o Prof6: a penúltima entrevista foi conduzida por intermédio do aplicativo de comunicação que possui recursos para registrar áudio. Este método repetiu-se nas entrevistas dos/as **Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4**. Nesta entrevista a/o décimo primeira/o sujeito de pesquisa foi a/o **Prof6**, que atualmente tem 41 anos de idade, reside na cidade de João

Pessoa/PB, concluiu sua graduação em Licenciatura em Pedagogia em 2004 e possui Doutorado em Educação.

Em relação a sua experiência formativa, paralelamente ao curso, surgiu a possibilidade de participar de um projeto de extensão com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos para operários que trabalhavam nas construções civis. Para a/o **Prof6**, esse projeto se tornou fundamental para sua formação e marcou o início da jornada docente e projetos de educação, também mencionados pela as mesmas trajetórias das/os **Prof1 e Prof4**.

Desde sua formação a/o **Prof6** esteve dedicando-se à docência. Em 2003, participou do projeto que deu início ao grupo de Formação do Brasil Alfabetizado, proporcionando a formação e acompanhamento nas demais cidades da Paraíba. Durante esse período, a/o **Prof6**, também concluiu uma especialização em PsicoPedagogia, permitindo atuar em projetos vinculados a ações não escolares.

Destarte, a/o **Prof6**, trabalhou como formador/a de educadores do Projovem, entre 2014 e 2016, do Projovem trabalhou em editora como assessora de análise e formação de livros didáticos e posteriormente entra como professora substituta em uma das Universidade no estado da Paraíba entre os de 2019 a 2020. Integra-se oficialmente ao corpo do departamento em educação em um dos *Campus* da Universidade na Paraíba. Além disso, é vice coordenador/a do curso de Pedagogia e coordena os estágios do curso também. Entretanto, a/o **Prof6**, enfrentou um período delicado na luta contra um câncer e afastou-se das funções. Foi durante este período que a/o **Prof6** descobriu o interesse pela Pedagogia Hospitalar.

Embora não tenha iniciado projetos durante o tratamento, está ativamente envolvida em atividades relacionadas a organização de práticas em ENE no curso. Sua intenção é expandir essas atividades para outras instituições de ensino, contribuindo com ações concretas para o avanço do conhecimento da Educação Não Escolar.

Quanto à sua experiência formativa e aperfeiçoamento no campo de conhecimento da ENE, a/o **Prof6**, afirmou que possui formação e experiência como: projetos de extensão, assessorias e consultoria em ENE e setores do Meio Ambiente, o que diferencia dos demais entrevistados/as.

1) Conhecendo a/o Prof7: como as entrevistas anteriores, trouxe significados singulares e importantes. Residente na cidade de Bananeiras/PB e em termos de localização diferencia-se dos/as **Prof1, Prof2, Prof3, Prof4, Prof5 e Prof6** que moram em João Pessoa/PB. A/O **Prof7** tem 42 anos de idade e é licenciada/o em História. Vale enfatiza que, em relação a primeira

formação, a/o**Prof2** e a/o**Prof5** são os únicos dos/as entrevistados que não possuem a Licenciatura em Pedagogia como primeira formação de nível superior.

A/O **Prof7**, possui Mestrado, durante o qual desenvolveu nesse período de formação, trabalhos pedagógicos com produção cinematográfica e história oral, dentro da ideia de ENE. No Doutorado em Educação, afastou-se um pouco da linha de pesquisa da ENE para dedica-se a Educação Escolar. É importante salientar que, dentre os/as sujeitos de pesquisa entrevistada/o, a/o **Prof7** é a única pessoa que tem Pós-Doutorado, em História Cultural das práticas educativas (2018). Ingressou na IES em 2010 e desde então atua no Componente Curricular de Educação e Novas Tecnologias, área que combina seus saberes em História, Educação e Tecnologia.

Ingressando na instituição por meio de concurso público, a/o **Prof7** acumula basicamente há 14 anos de experiência na docência. Para além da prática docente, assume disciplinas pedagógicas como: Estágio em Educação Não Escolar, Educação Não Escolar, Relações Etnorraciais Seminários Temáticos.

Em relação experiência formativa em curso de Pós-Graduação, extensão, capacitação ou aperfeiçoamento relacionado à ENE, embora a/o **Prof7** tenha mencionado não possuir formação específica, na prática ele/a também desempenha o papel de assessoria nos projetos de extensão na produção de material didático e um mapeamento histórico da cidade. Como resultado desse trabalho, a/o **Prof7** contribuiu para a criação do Repositório Digital da cidade, preservando sua memória local e facilitando o acesso à informação.

Após as discussões sobre as análises dos dados apresentados nos memorandos referentes a participação das 12 entrevistas, ficou evidente que todos/as participantes demonstram uma experiência considerável em seus respectivos cargos. Esses dados fornecem uma base sólida para uma análise mais aprofundada e detalhada dos resultados obtidos para as próximas subseções.

No contexto da pesquisa, destacamos a seção intitulada “Explorando a atuação profissional: experiências formativas das coordenadoras e professoras/res nos cursos de Pedagogia”. Nesta etapa, após uma apresentação descritiva sobre a trajetória e atuação dos participantes, as análises revelam que esses profissionais estão profundamente imersos em um fenômeno educativo, que nos permite não apenas compreender as práticas profissionais desses indivíduos, mas também explorar o impacto dessas práticas no desenvolvimento humano e na educação em sua amplitude.

4.1.2 Explorando a atuação profissional: experiências formativas das coordenadoras e professoras/res nos cursos de Pedagogia

Após a apresentação descritiva sobre a trajetória e atuação dos/das participantes da pesquisa, as análises revelam que estes profissionais estão envolvidos em um fenômeno educativo. Nesta perspectiva, segundo Montino *et al.* (2021, p. 183) esse fenômeno “implica um processo amplo de transformação e desenvolvimento do ser humano em toda a sua pluridimensionalidade”.

Desse modo, essas/as profissionais da Educação têm a oportunidade de demonstrar suas habilidades e potencialidades suas dimensões físicas, mental e emocional, as quais são desenvolvidas de maneira interligadas em suas atividades. Esta interação contribui na compreensão de suas práticas pedagógicas e os diversos espaços que estes/as profissionais podem estar inseridos. Nessa conjuntura, ao analisar as trajetórias profissionais das/os participantes, entende-se que os fenômenos educativos estão presentes nos processos de atuação e formação dos sujeitos da Pesquisa.

Consequentemente, ao considerar essa perspectiva de formação a partir do curso de Pedagogia e as suas influências políticas, educacionais e sociais, como discutido no capítulo II deste estudo, torna-se evidente a compreensão a trajetória do processo do desenvolvimento do curso de Pedagogia. As influências políticas, educacionais e sociais que moldaram o curso ao longo de sua implementação, desde sua criação pelo decreto – Lei nº 1190 de 04/04/1939, demonstram a necessidade de ressignificação da atuação e identidade da/o Pedagoga/o na sociedade contemporânea.

Durante a pesquisa, a organização da dinâmica de formação das/os 12 participantes permitiu mapear a trajetória individual de cada um/a e seus respectivos papéis educacionais e no contexto da formação em ENE ao longo do tempo nos espaços que estão inseridos/as. Para explorar esse percurso de forma estruturada, adotou-se o processo de codificação aberta da TFD, que serviu como amostra inicial dos dados advindos do contexto de atuação, experiências e formação para ENE.

Nesta perspectiva, a análise desses resultados apresentou a complexidade dinâmica identitárias da/o Pedagoga/o marcada pela diversidade de demandas sociais, exigindo um profissional cada vez qualificado, flexível apto para entender às necessidades nesta seara educacional que são tão inconstantes.

Observa-se que ao longo do percurso formativo, as/os coordenadoras/res passaram por diferentes fases formativas e de atuação profissional, e conseqüentemente, passaram pela a integração e exigências das legislações durante construção das Diretrizes do curso de Pedagogia até se constitucionalizado em 2006.

Por exemplo, inicialmente, a base formativa sobre o universo escolar das/dos coordenadoras **Coord1**, **Coord3** e **Coord4** foi tecida no Magistério do Curso Normal de Nível Médio, com especialidades em habilitações. Por outro lado, respectivamente, as/os participantes **Coord2** Licenciada/o em Pedagogia e **Coord5** Licenciada/o em Filosofia. Enquanto isso, as **Coord1**, **Coord3** e **Coord4**, possuíram uma base de formação através da conclusão do curso de magistério e posteriormente em licenciaturas.

Importante salientar que, as **Coord1**, **Coord3** e **Coord4** ao longo de suas trajetórias formativas durante o início dos anos 1990, acompanharam e passaram pelas mudanças no processo de discussões sobre a formação da/o Pedagoga/o. Esse período de transição é evidenciado pela segunda formação em Licenciatura em Pedagogia das **Coord1**, **Coord3** e **Coord4**.

Conforme Arantes e Gebran (2014, p.7), as diretrizes estabelecidas pela LDBEN de 1996, trazem de forma contidas uma modificação das habilitações existentes até então no curso de Pedagogia. Assim, expandindo o campo e não limitando a formação do especialista de educação como exercício único do curso de Pedagogia, mas fomenta com uma dos papeis para “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação na educação básica, tanto em cursos de graduação em Pedagogia quanto em nível de pós-graduação”. (Brasil, 1996 p. 2). Portanto, os resultados das análises dos perfis revelam a diversidade de percursos formativos das **Coord1**, **Coord2**, **Coord3**, **Coord4** e **Coord5**, que embora as **Coord1**, **Coord3** e **Coord4** desenvolveram experiências além da formação do magistério, todas/os coordenadores/as apresentem formação em Pedagogia como requisito básico.

Essas experiências práticas e habilidades são apontadas pelas mudanças curriculares no curso de Pedagogia, historicamente, debatidas no contexto das políticas educacionais. O objetivo dessas discussões foi a busca pela identidade da/o Pedagoga/o enquanto profissionais da educação, capacitados para atuarem como formadores/as de sujeitos. Entretanto, essas mudanças estabelecidas pela nova LDBEN nº 9394/1996 e pelas DCN/CP de 2006, não foram suficientes para promover essa identidade da/o Pedagoga/o, tendo em vista os dilemas e dos em torno da especificidade do curso, das funções e da atuação da/o Pedagoga/o, bem como os possíveis espaços de atuação da/o Pedagoga/o no curso de Pedagogia no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia DCN/CP nº 1, 2006, representou o início de uma inclusão mais ampla das possíveis áreas de atuação da/o Pedagoga/o, o que pode ter estabelecido uma nova configuração no processo formativo desses sujeitos. As DCN também destacam que o papel da/o Pedagoga/o inclui igualmente o planejamento, a coordenação, e execução de projetos educativos não escolares.

Todas as coordenadoras e coordenadores participantes, têm uma experiência significativa na Educação Básica. Em relação ao tempo de serviço na coordenação do curso, há uma variação considerável. Por exemplo, a **Coord4** tem 2 anos e seis meses de experiência na gestão da IES que atua, enquanto que a **Coord1, Coord2 e Coord5** têm até 05 anos de experiência de atuação de Gestão educacional em suas respectivas IES.

Porém, a **Coord3** possui uma experiência considerável, atuando por cerca de 26 anos no campo da Gestão, embora esteja na instituição atual por cerca de 6 anos. Está há cerca de 6 anos. Porém todas/os apresentam uma longa trajetória docente com mais de 20 anos experiências cada. Como por exemplo, a **Coord1** tem 31 anos, **Coord2** tem 26 anos, **Coord3** tem 26 anos, **Coord4** tem 25 anos e **Coord5** tem 26 anos de experiência docente.

Isso evidência não apenas o compromisso e dedicação profissional, mas uma vasta bagagem de conhecimento e experiências adquiridas ao longo desses anos. Essa acumulação de experiências na Educação Básica retrata um entendimento afincado das dinâmicas e desafios no processo de gestão dentro dos contextos educacionais. Assim, a longa permanência e a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* das coordenadoras e coordenadores, sugere que as/os mesmas/os possuem um compromisso contínuo com aprimoramento do ensino e aprendizado, e suas dedicações são duradouras ao cenário educacional o que pode influenciar positivamente demais membros da comunidade escolar.

Destarte, a amostragem inicial destes dados e suas microanálises dos relatos das/os cinco coordenadores/as das Instituições de Ensino Superior pública e da rede privada, permitiram compreender a formação e a atuação no Curso de Pedagogia com base em suas experiências laborativas. Continuando com a segunda parte dos sujeitos da entrevista, ainda dentro da perspectiva de formação e experiências no campo de atuação docente, que também contempla as experiências e o período de desenvolvimento para formação da/o Pedagoga/o, conforme analisados nas/os **prof1, prof2, prof3, prof4, prof5, prof6 e prof7**.

Na análise da entrevista com a/o **Prof1**, observa-se que sua trajetória docente começou com um projeto de extensão na EJA, onde educava e alfabetizava trabalhadores/as da

construção civil. Após tornar-se professor/a adjunta/o, dedicou três anos (2010 a 2013) ao ensino de disciplinas da EJA e Educação Popular no curso de Educação do Campo.

Atualmente, ministra disciplinas de aprofundamento em EJA no curso de Pedagogia, incluindo Estágio em EJA e Alfabetização de Jovens e Adultos. A/O **Prof1**, acumula 18 anos de experiência no ensino na modalidade da EJA. Enquanto isso, o/a **Prof2** tem dez anos de experiência docente com ênfase no papel da/o Pedagoga/o para além do ambiente escolar. Ele/ela compartilha seus conhecimentos sobre diversidade cultural para promover o respeito e a importância da inclusão. Ao contrário do **Prof1**, sua abordagem concentra-se no processo de ensino e aprendizagem em contextos diversos, com alunos/as de diferentes origens e perspectivas.

Por outro lado, o/a **Prof3**, com dois anos de experiência docente no Ensino Superior, adota uma visão mais idealista nas disciplinas de currículos para ambientes educacionais, e acredita na Educação como meio de equalização social, possui um direcionamento particular para educação formal, que ocorre dentro escolas e universidades, diferentemente das perspectivas de experiências e abordagens do **Prof1** e **Prof2**.

Na sequência, a/o **Prof4** possui três anos de experiências Ensino Superior e sua jornada na docência é similar a/o da/o **Prof1**. No período de sua formação participou constantemente de projetos, essas experiências práticas podem ter influências nas suas concepções de práticas pedagógicas como educadora/o. A descoberta como Pedagoga/o foi desenvolvida no curso à medida que aprendia e participava dos projetos de pesquisa nos estágios, nos quais teve oportunidade de explorar diferentes formas de ensino no campo da Pedagogia. Parte de suas experiências em espaços não escolares como projetos de alfabetização envolvia canteiros de obras em João Pessoa/PB, sugerindo que a/o **Prof1** e **Prof4**, podem ter enfrentado desafios e oportunidades semelhantes ao iniciar suas carreiras como Pedagogas/as.

Portanto, essa experiência proporcionou a/o **Prof4**, uma perspectiva de educação para além da sala de aula convencional, pois nesse processo teve que lidar com experiências menos rígida e flexível, o que levou a ingressar na instituição que atua como docente nas disciplinas de estágio em gestão educacional.

A/o **Prof5** tem uma experiência de 23 anos como docente, sua trajetória neste campo começou de forma inesperada, após um episódio em sala de aula. Constatando com as/os **Prof1**, **Prof2**, **Prof3** e **Prof4**, a/o **Prof5** têm vasta experiência em diversos níveis de ensino, indo da educação básica ao ensino superior, e também abrangem outras áreas além da Filosofia. Além

do exercício docente lecionando disciplinas de várias áreas do curso, incluindo estágio em gestão não escolar também assume papel de chefe de departamento.

Neste seguimento, a/o **Prof6** possui mais de 22 anos de experiência como docente, incluindo diversas instituições em sua trajetória enquanto Pedagoga/o. Assim como as/os **prof1** e **prof4**, ela/e ingressou de forma indireta no mesmo projeto de alfabetização de adultos na construção civil, conseqüentemente, construindo diversas formas práticas pedagógicas.

No entanto, a/o **Prof6**, se envolveu em outras atividades educativas para além dos espaços escolares, como formação no Brasil Alfabetizado, assessoria em projetos do Ministério do Meio Ambiente e Pró-Jovem, entre outros. Atualmente, a/o Prof6 leciona disciplinas de Pedagogia hospitalar, diferenciando-se dos demais, **Prof1, Prof2, Prof3 e Prof4**, a/o **Prof5** em suas abordagens educacionais, desde sua formação acadêmica até suas atuações mais recentes como docente no ensino superior, mas somente a/o **Prof6** e seu envolvimento com a Pedagogia hospitalar.

Com isso, temos então a/o **Prof7**, que acumula 14 anos de experiência no campo docente que a exemplo da/o **Prof5** abrange várias áreas de atuação. Ao longo de sua carreira acadêmica, dedicou-se a estudos de História e Educação, explorando temas que envolvem história pública digital e práticas educativas não escolares. A/O **Prof7** ministra disciplinas relacionadas à História da Educação, como Estágio em Educação Não Escolar e Relações Etnicorraciais.

Esta análise representa umas das etapas na interpretação dos dados coletados nas entrevistas intensivas, utilizado nos instrumentos de coleta de dados do primeiro bloco. Esses instrumentos abordaram aspectos como o perfil socioeconômico ocupacional, alguns indicadores serão sinalizados a seguir, como: a forma de ingresso na instituição, o tempo de atuação na IES e as experiências formativas na Educação Não Escolar (ENE).

Na próxima subseção, “Identificando a experiência relacionada ao campo de conhecimento da ENE.” Analisou-se a última categoria dos/as participantes da pesquisa quanto à sua formação, experiência profissional no campo de conhecimento da ENE, a fim de enriquecer as discussões e análises preliminares no que concerne a atuação dos/as coordenadores/as e professores/as no curso de Pedagogia.

4.1.3 Identificando a experiência relacionada ao campo de conhecimento da ENE

Desse modo, a forma de trabalho das/dos participantes no curso, tem algo em comum que é o exercício da função de coordenação em paralelo à docência, assim sendo, dentro das

perspectivas de Libâneo (2002) a formação no curso de Pedagogia deve preparar profissionais para exercer de modo consciente, nos múltiplos ambientes educativos, ou seja, um profissional que possa ser qualificado para receber as ordens de demandas de espaços socioeducativos na sociedade, “[...] decorrentes das novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais [...]” (Libâneo, 2002, p. 38).

Assim exposto, a ação das atividades laborais em relação ao processo de admissão e vínculo estabelece uma relação com a formação da/o Pedagoga/o, pois desenvolvem de forma sistematizada as práticas pedagógicas além do seu vínculo na IES, no entanto, ao aplicar o instrumento no que se refere ao campo de experiências formativas em cursos de nível de pós-graduação, extensão e capacitações e aperfeiçoamento ao tema de Educação Não Escolar (ENE), os participantes informados não possuem nenhuma formação com tema em específico, mas pressupõem-se suas atribuições no campo da coordenação do curso

No entanto, como estabelecido pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia, formalizadas pela resolução nº 1 de 15/06/2006 do Conselho Nacional de Educação – CNE, a/o Pedagoga/o Pedagoga/o é um profissional comumente reconhecido por exercer suas atividades de natureza formal nos espaços escolares. Além disso, desempenha suas funções na coordenação e na gestão do conhecimento. Essas atribuições são regidas por normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, especialmente no Art. 14. Este artigo visa orientar a gestão democrática em ambientes formais de ensino, promovendo a participação dos diversos agentes escolares na elaboração dos projetos pedagógicos e incentivando a participação da comunidade escolar.

Contudo, discutir sobre os ambientes de educação não escolar no curso e suas possíveis ações pedagógicas no curso de Pedagogia, revela que os participantes **Coord1**, **Coord2**, **Coord3**, **Coord4**, não possuem qualquer formação ou aperfeiçoamento profissional em relação a ENE, exceto a **Coord5**. Isso pode acontecer por vários fatores, incluindo a organização política escolar, inflexibilidade pela própria cultura da instituição. Como destacado por Lück (1997), as práticas ou quaisquer ações da educação nos espaços não escolares, têm ganhado notoriedade com as possibilidades de práticas educativas alternativas que, antes, não eram consideradas princípios do campo educacional, pelo fato de não apresentarem normas formais da escola.

Ademais, no artigo 4º das DCN do curso de Pedagogia, apresenta princípios e atribuições dos/as Pedagoga/os para desenvolver suas funções no ensino de educação básica, profissional, serviços de apoio escolar e entre outras áreas nas quais sejam previstos

conhecimentos pedagógicos. Ainda, ressalta que no II parágrafo a incumbência de organizar o “planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas-não escolares” (Brasil, 2006 p. 6).

Em razão disso, a/o egressa/o do curso, segundo exposto nas DCN/CP de 2006, Art. 5º, IV, a/o Pedagoga/o estará apta/o a trabalhar de maneira abrangente, englobando ambientes escolares e não escolares, com competências para promover a aprendizagem dos sujeitos durante as fases do desenvolvimento humano e em várias formas e modalidade de práticas educativas. Portanto, se a/o Pedagoga/o pode atuar em diversos campos nos quais são aplicados conhecimentos pedagógicos, não se restringindo apenas o papel docente. Ainda mais, a/o Pedagoga/o se apresenta como um profissional com vastas possibilidades de campo de atuação no âmbito escolar, fora do espaço escolar formal, desenvolvendo funções na gestão, coordenação e em pesquisas educacionais.

Neste sentido, quando a atuação das participantes **Coord1, Coord2 e Coord3** caracteriza-se ao universo da educação não escolar, consiste dizer que existem possibilidades pedagógicas que estão previstas no roteiro de atividades no cotidiano da função no curso, pois ela possibilita o fortalecimento e a capacidade de aprendizagem das pessoas, quando estão lidando com várias outras oportunidades e desafios que envolvem: a ensinar e aprender, de educar e educar-se (Severo, 2016).

No entanto, é necessário pensar nas propostas as DCN de 2006 acerca das atribuições que abrangem as várias possibilidades de espaços pelo o qual a/o Pedagoga/o pode perpassar. Essa preocupação é discutida nas perspectivas de Libâneo (2006). Isto é, o autor aponta algumas lacunas nas Diretrizes do curso, as quais apresentam obstáculos relacionados ao quantitativo de atribuições presente em um único curso. Além disso, reforça a ausência de uma definição clara no que diz respeito ao perfil profissional da/o Pedagoga/o. Essa lacuna resulta em desafios para integração mais sólida desse profissional em ambientes fora dos muros escolares.

Neste sentido, Severo (2015) reforça que “[...] necessitam ser enfatizados aspectos que ampliem o significado da profissão pedagógica em contraste com outras profissões ou ocupações que se inserem no universo de práticas educativas” (Severo, 2015, p. 100). Em consequência, esses fatores influenciam a formação profissional da/o Pedagoga/o, o que gera questionamento sobre a estruturação curricular do curso. Esse cenário influencia nos resultados em uma formação dispersa, frágil e desarticulada, devido a falta de clareza do seu verdadeiro perfil e das diversas responsabilidades que compõe os espaços e a identidade da/o Pedagoga/o.

Considerando as múltiplas possibilidades de atuação da/o Pedagoga/o em espaços que incorporam práticas educativas, esta pesquisa buscou através dos/as participantes, compreender como eles (as) concebem a ENE enquanto profissão da/o Pedagoga/o, das suas contribuições no currículo e o impacto das Novas Diretrizes no Curso de Pedagogia para ENE. A amostra de questões visa por meio dos resultados de análises compreender as situações emergentes dentro dos espaços de discussões do currículo e nas práticas educativas pedagógicas sobre a ENE.

Em conclusão, a teoria construída a partir das categorias emergente neste primeiro movimento, mostrou que as/os participantes não possuem formação específica em Educação Não Escolar (ENE), embora desenvolvam práticas pedagógicas sistematizadas além de seu vínculo com a Instituição de Ensino Superior (IES). Isso pode ser atribuído à organização política escolar e à inflexibilidade cultural da instituição.

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi utilizada como ferramenta de coleta de dados. Para auxiliar, utilizou-se um segundo bloco de perguntas discursivas, conhecido na TDF como amostra de questões intermediárias e conclusivas. Assim sendo, o próximo subtópico concentra-se nas análises dos sentidos das palavras acerca do tema da ENE, atribuídos as/os cinco coordenadoras e sete docentes que ministram aulas com disciplinas que incorporam a ENE conforme estão sistematizadas no Quadro 10, o qual seguiu as orientações metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados de Charmaz (2009).

Em síntese, observa-se que o perfil formativo e pessoal das coordenadoras e professores/a transita entre as áreas de formação em Pedagogia, Letras, Direito, Filosofia, Relações Internacionais, História e Sociologia. Assim, mesmo que nem todas/os participantes tenham sua formação original no campo da ciência da educação, pressupõe-se que a constituição de saberes oriundos de suas respectivas formações acadêmicas, têm sistematizado as discussões na formação inicial em Pedagogia, enquanto constroem suas experiências relacionadas ao campo de conhecimento da ENE. Ou seja, não se foi construída uma prática sistematizada que represente uma ação organizada nos currículos de Pedagogia, especialmente sobre a importância da ENE na formação inicial dos estudantes dessa graduação, pois, sabe-se que as/os egressas/as quando terminam o referido curso, têm buscado atuar também nos espaços não escolares como uma nova oportunidade atuação profissional, como uma espécie de “refúgio” à prática docente.

4.2 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS NA PERSPECTIVA DA TFD: CONCEPÇÕES DE COORDENADORAS/ES E PROFESSORAS/ES SOBRE ENE NA PARAÍBA

Esta seção, busca responder o terceiro objetivo deste estudo, ou seja, compreender as concepções de coordenadores/as e professores/as sobre o lugar da Educação Não Escolar nos cursos de Pedagogia, apoiando-se nas questões intermediárias e finais dos questionários da entrevista supracitadas no Quadro 11.

Para isso, ancora-se na Teoria Fundamentada em Dados Construtivista (TFDC) de Charmaz (2009), que, por meio dos métodos da codificação aberta e focalizada permite analisar linha por linha os dados fragmentados das entrevistas, buscando entender e definir o ponto principal da pesquisa. Isto é, “um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida. Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados” (Corbin; Strauss, 2008, p. 25).

Segundo a perspectiva construtivista de Charmaz (2009), a codificação linha por linha propõe agrupar por semelhanças as palavras ou expressões, permitindo uma quantidade significativa de códigos, que por sua vez serão reduzidos pelo método de comparação na codificação focalizada a fim de gerar uma teoria substantiva.

No Quadro 15 apresenta-se a listagem de 69 códigos, criados e organizados por meio da criatividade do pesquisador, que de acordo com Charmaz (2009, p.186), a criação dos códigos deve ser utilizada o verbo no gerúndio, pois “eles nos induzem a refletir sobre as ações, sejam elas grandes ou pequenas [...] para fazer as conexões” entre os dados dos participantes constantemente. Isso permite sintetizar as expressões das coordenadoras e professoras/es.

Para compor este primeiro movimento de análise, perguntou-se às/aos coordenadoras/res e às/aos professoras/res, se elas/es conseguem identificar uma concepção de profissional Pedagoga/o para além da docência, suas concepções sobre a ENE, suas práticas e contribuições pedagógicas. Com base na codificação inicial dos dados dessa pergunta, foi possível listar um total de 69 códigos abertos que sinalizam os primeiros indícios acerca de uma concepção da formação da/o Pedagoga/o para além da docência.

Quadro 15– Codificação inicial da concepção da/o Pedagoga/o para além da docência

ID	TRECHOS DAS ENTREVISTAS	CODIFICAÇÃO INICIAL
Cood1	“Isso não quer dizer que não tenham outras funções de Pedagogo que venham... Não é que todas as funções vão ter	1. Reconhecendo que todas as funções de Pedagoga/o

	relação com a docência. O que eu vivi tinha. E eu diria que foi necessário, inclusive, que eu fosse docente ou que eu tivesse experiências, ou que eu tivesse me colocado naquele lugar de sala de aula, nessa relação com as crianças, para que eu me visse como coordenação pedagógica”.	não tem relação com docência
	“...Mas, sim, eu entendo que hoje o curso, a Pedagogia, o curso, ele extrapola essa perspectiva da docência, sim, tranquilo”.	2. Reconhecendo a ampliação da atuação docente além da sala de aula
	“O que eu já começo a dizer é o seguinte, eu não consigo vislumbrar muitas vezes, são os mecanismos, os procedimentos de como isso acontece. Tem carência nisso”.	3. Reconhecendo dificuldades de implementação do conhecimento da/o Pedagoga/o para além da docência.
	“Então, por exemplo, eu penso assim, quem vai atuar, então aqui vou dizer um exemplo bem absurdo, absurdo porque eu digo que é distante de mim, quem vai atuar lá no DETRAN, com projetos, alguns aspectos em relação à educação do trânsito, eu teria que imaginar que procedimentos o Pedagogo, que ações, que funções, que ações procedimentais mesmo nesse Pedagogo, esse poder, o que eu estou entendendo, então eu não consigo ainda, porque eu não tenho dado, eu não tenho, mas eu acho que é necessário lá o Pedagogo, eu é que não tenho ainda, teria que, por isso, a necessidade de estudos e de pesquisas nessas áreas, ou nas diferentes áreas, mas com o meu trabalho que eu estava agora no TCC, em qualquer área educativa, que seja fenômeno educativo”.	4. Questionando a aplicação prática da/o Pedagoga/o em ENE
	“Então, acredito que isso traz a perspectiva de que, se é uma educação não escolar, ela pode ser estudada, refletida, compreendida e, portanto, produzir conhecimentos pedagógicos naquele espaço. Penso que isso enriquece o curso de Pedagogia, ampliando seu campo e permitindo que as pessoas, mesmo trabalhando com a Pedagogia no contexto escolar, compreendam a contribuição e a importância desse campo”.	5. Refletindo sobre a inserção do Pedagogo e as necessidades de Pesquisa
Coord2	“Não tinha lido muito sobre isso, eu acho que faz uns dois anos, que uma orientanda minha, ela teve, eu não sei se é o filho ou sobrinha, eu não lembro mais, mas teve um problema de saúde e ficou sem precisar ir à escola, e ela frequentou muito o hospital nesse período, e ela meio que participou também de um movimento que existia lá, que existia um Pedagogo no hospital em Campina, ela ficou muito tempo nesse espaço e acabou fazendo o TCC dela, uma pesquisa sobre, justamente, a educação em espaços não escolares”.	6. Reconhecendo a pesquisa sobre educação não escolar
	“Eu percebo que a gente não discute muito isso no curso. É uma pesquisa que me provoca enquanto coordenadora”.	7. Percebendo a falta de discussão no curso sobre ENE
	“Por que a gente está abordando essa questão? É como se a gente colocasse, eu lembro, porque eu sou daquelas professoras, eu lembro meu orientador do doutorado dizia:	8. Questionando a abordagem acadêmica limitada

- olha, a gente não vai formar doutor em tese única. Que é você pesquisa o tema e você morre só naquilo”.	
“Mas a gente, no curso de Pedagogia, a gente precisa ser dinâmico. A gente precisa ouvir outras vozes, ler outras coisas”.	9. Defendendo a necessidade de reconhecer outros espaços no curso de Pedagogia
“Ela era justamente no hospital, e era um grupo que acompanhava crianças, e ela passou muito tempo não só fazendo a pesquisa, ela disse que gostava muito de acompanhar as crianças que estavam no hospital, e trabalhar a leitura, e trabalhar a escrita, enfim”.	10. Descrevendo o engajamento da aluna na atuação em ENE
“E aí ela acabou sendo o tema do TCC dela, e eu aprendi muito com essa aluna, com a pesquisa dessa aluna. Mas eu percebo, porque eu vivenciei essa educação, mas eu não tive essa formação. Na universidade é como se a gente visse, com um olhar meio que preconceituoso, e aí eu não estou dizendo baseada na leitura, porque eu não sou pesquisadora como você, eu fiz umas leituras, mas nem lembro mais, por conta da minha orientanda”.	11. Aprendendo com a pesquisa da aluna e a falta formação específica na ENE
“Mas eu vejo como espaços legítimos e necessários. Como é que eu trabalho e inclusão? Eu não discuto essa questão da educação nos espaços não escolares. A gente tem pessoas e, de repente, algumas ONG que vão para a rua, que ficam lá na praça lendo com criança. Criança e situação de vulnerabilidade”.	12. Reconhecendo a legitimidade da educação em espaços não escolares
“Então, essas práticas existem, e a universidade e a formação inicial ela ignora. Ela ignora, ela não discute, ela não acha necessário, eu acho que é necessário e legítimo, a própria constituição garante”.	13. Criticando a negligência da academia sobre ENE
“A gente tem toda uma legislação e que a gente precisa, eu acho que a universidade precisa, trazer pro currículo essa discussão. E não questões pontuais. De repente um tópico que tá no componente lá, se você for me perguntar isso, eu não sei o que dizer. Eu não tenho esse olhar de orientador, de coordenador, é pra dizer, olha, no nosso currículo, no componente tal, no tópico tal, tem isso que a gente discute”.	14. Defendendo a inclusão da ENE no currículo
“Eu não estudei isso na minha graduação. Eu não estudei isso quando eu fiz Pedagogia na (instituição), que agora é o (instituição) ”.	15. Reconhecendo a falta de formação específica na graduação sobre ENE
“Eu achei que era sempre assim, era um trabalho voluntário, a gente iria porque a gente iria e gostava e não precisava de formação”.	16. Percebendo a visão limitada sobre ENE
“Era isso que eu achava antes da orientação, quando ela trouxe pra discussão e eu fui ver o campo teórico. Tá entendendo? Então é uma discussão que a gente precisa aprofundar, que a gente precisa ampliar”.	17. Enfatizando a necessidade de aprofundamento sobre a ENE
“Como os nossos alunos continuam não tendo formação pra atuar nesses diferentes espaços. A gente encontra lacunas e a gente segue um monte de lacuna pra atuar em sala de aula, nos outros espaços a gente tem. É que a gente não tem mesmo”.	18. Identificando lacunas na formação dos alunos para ENE
“Trabalhar com o currículo informal lá fora, a gente vai ver diversas possibilidades, a gente vai trabalhar de acordo com as necessidades dos sujeitos”.	19. Reconhecendo as possibilidades de trabalho Não Formal.

	“Não, eu acho que o fato de a gente invisibilizar, de a gente ignorar que existe educação nos espaços escolares, já é uma informação relevante que está o todo na minha fala, então não tem não”.	20. Defendendo a inclusão da ENE em pauta
	“A tua pesquisa me provoca, me provoca um curso de Pedagogia da (Instituição) para a gente pensar também a educação nos espaços não escolares. Eles não têm formação sobre isso”.	21. Provocando reflexão sobre a formação em espaços não escolares
Coord3	“É o que eu mais prezo, né? Para além da docência. Então é formar um cidadão consciente e crítico”.	22. Prezando a formação além da docência
	“Essa questão da efetividade desse docente que tem aquela empatia para além da docência é o que nós vemos muito. Com nossos professores de anos iniciais, de educação infantil e também tendo aquele cuidado, eu sempre falo, não infantilizar a criança”.	23. Destacando a afetividade e empatia para além do papel docente.
	“...que vai além do docente, vai ser um profissional que tenha esse olhar afetivo, muitas vezes eu digo, já passa a ser mãe, pai, psicólogo, psicoPedagogo e termina entrando um pouquinho em outras áreas, um pouco de método do educar, do cuidar, não é? Tem isso também”.	24. Assumindo outras áreas com olhar afetivo para além da docência como educar e cuidar.
Coord4	“E eu vejo que a concepção que a gente traz é que a gente tenta imprimir, né, na nossa formação, tanto como docente e como coordenadora, é justamente a ampliação da atuação do Pedagogo, né? O Pedagogo é aquele que vai, realmente, são os pensadores da educação”.	25. Refletindo sobre a atuação do Pedagogo como pensadores da educação.
	“E aí é interessante que no nosso curso a gente foca muito nisso, né? Que a atuação deles não vai se restringir à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, né?”.	26. Informando a atuação além da educação infantil.
	“Eles também têm várias áreas em outros mercados, que não é nem só na educação em que o Pedagogo pode atuar, né? Na justiça, nas empresas, né?”.	27. Identificando áreas de atuação da/o Pedagoga/o como justiça e empresas.
	“Então assim, o Pedagogo, a Pedagoga, ele tem o trabalho de pensar pedagogicamente as relações humanas e aí é bem interessante, que é bem amplo o seu campo de atuação”.	28. Pensando pedagogicamente as relações humanas e amplitude do campo de atuação
Coord5	“Bom, estamos aí com a educação não formal ou educação não escolar também, ou podemos ir para a Maria da Glória Gonh, inclusive tivemos uma proximidade acadêmica, quando nós duas éramos, na mesma época, coordenadoras de (Instituição), então tínhamos a oportunidade de várias vezes sentar para almoçar, para jantar, enfim, claro, isso, óbvio, que vira conversa, né. Sobre educação. E tem alguns textos interessantes, vocês devem ter lido, e ela fala do pesquisador social, do educador social. Então temos isso”.	29. Reconhecendo a EF e ENE e o educador social
	“E nessas andanças aí, por educação, por orientar, por estar em eventos, estar com outros pesquisadores da área no Brasil e a América Latina, que eu participo do Observatório Ibero-Americano de Educomunicação, nós vemos que nos movimentos sociais, há educação nos movimentos sociais. Então, por vezes, é chamado também de educador social, ou educador social”.	30. Participando de pesquisa em movimentos sociais
	“Então nem sempre por pessoas da Pedagogia, mas há o	31. Reconhecendo o trabalho

	trabalho pedagógico, por isso que há educação. Então, sim, muito para além da sala de aula, vamos para os espaços não formais de educação, vamos para os presídios, vamos para os hospitais, vamos ali para o centro da comunidade, vamos ali para o projeto de extensão, onde nós reunimos os agricultores, por exemplo, que é a nossa região, tem vários espaços, né? Então, sim, nós temos”.	pedagógico além da Pedagogia e existência de múltiplos espaços de atuação.
Prof1	“Como eu tive algumas experiências fora da universidade com casas de acolhimento, onde identificamos crianças que vêm de situações de violência de todos os tipos e que vão para essas casas de acolhimento por um tempo, sob tutela do Estado, até que processos sejam resolvidos junto às famílias, ou que sejam encaminhadas para adoção. E essa experiência com casas de acolhimento, que foi a partir de uma igreja que eu participava, me fez ver o quanto as crianças e adolescentes que chegavam tinham sérios problemas com a escolarização”.	32. Vivenciando outras experiências para compreender o papel docente além da docência.
	“E na equipe técnica de atuação das casas, é obrigatório psicólogo, assistente social, mas não existe nenhum profissional que pudesse estar trabalhando especificamente com a parte da educação, da escolarização também, fazendo um diálogo junto com as escolas. Então quem fazia todo esse papel era os psicólogos, assistentes sociais e tal. Então havia um entendimento, em reuniões, de que não havia necessidade de um profissional da área de educação devido a escola já ser e fazer esse papel de influência na vida das crianças”.	33. Discutindo a necessidade de profissionais de educação nos ENE.
	“A gente consegue organizar um projeto que comece a ter ações educativas, não somente no cunho de escolarização, esse era o foco principal, de mediar as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes nas casas de acolhimento, mas também ampliar para as questões mais educativas, por exemplo, de organização, de planejamento, sempre nesse viés da educação, de pensar na criança e no adolescente, que enquanto está aguardando ali esse processo se desenrolar em relação ao direcionamento para onde elas iriam, precisaria ter realmente ações pensando nessa parte mais educacional, tanto de formação, de escolarização, enfim”.	34. Planejando a aplicação das práticas educativas na ENE.
	“Então, além dessa experiência, como outros contatos que foram possíveis a partir dessas ações, encontramos Pedagogos atuando na vara da infância, que vinham também com esse conceito organizado, preocupado com a questão da formação, da educação das crianças e adolescentes, que contribuía muito, inclusive, nas audiências. Por exemplo, às vezes, a criança ou adolescente estava estudando e, em outubro, elas eram direcionadas para voltar para as suas casas”.	35. Identificando ações das/dos Pedagogos/os em outras áreas
	“Eu acho que a própria pesquisa ela já é relevante por estar trazendo a discussão. Uma temática que, de fato, já está acontecendo no cotidiano, que são os Pedagogos atuando em espaços não escolares, mas os cursos de formação inicial não têm dado conta disso. Então, eu acho que a própria pesquisa já vai mobilizar isso e trazer propostas	36. Pesquisando a atuação do Pedagogo em ENE

	para que os PPC dos cursos de Pedagogia, abracem a questão da educação não escolar, os espaços não escolares com a atuação também do Pedagogo”.	
	“Então, hoje, nós temos Pedagogos nas casas de acolhimento porque foi comprovado, a partir do projeto, que esse Pedagogo pode fazer essa mediação junto à escola, ele pode trazer um entendimento melhor do cotidiano da criança nesse processo educativo e formativo dentro das próprias casas. Então, isso já ajudou bastante ver essa concepção de que o Pedagogo pode atuar para além da docência”.	37. Comprovando a eficácia da mediação pedagógica além da docência
Prof2	“E não encontrei nenhuma preocupação das grades curriculares, das áreas de diferentes graduações de Pedagogia, voltadas para além do contexto escolar. Essa é a questão, além do contexto escolar”.	38. Negligenciando a ENE no Curso
Prof3	“Então, há uns dilemas formativos com base nessa história de Pedagogia e docência. Na época que eu entrei em Pedagogia eu não enxergava isso”.	39. Reconhecendo dilemas formativos na Pedagogia e docência
	“E não sei se eu entendo hoje isso como uma visão muito separatista. De que a Pedagogia é uma coisa e a docência é de fato outra coisa muito diferente. Eu acho que elas se entrelaçam”.	40. Refletindo sobre a ligação entre Pedagogia e docência
	“Na época em que eu estudei Pedagogia eu não tinha essa consciência”.	41. Reconhecendo inexistência entre o papel da/o Pedagoga/o e a docência
	“[...] A academia é um lugar muito duro, muito egóico, então eu acho que a gente precisa acabar um pouco com isso, porque isso acaba acabando, de fato, literalmente, com o processo mais humanizado da educação. “	42. Reconhecendo a falta de humanização na Pedagogia.
Prof4	“Não, eu não consigo me ver ou Pedagogo ou docente, eu não consigo separar um do outro [...] Logicamente que o Pedagogo ele traz consigo essa concepção maior do pedagógico, da organização, da gestão. Então, muito nesse sentido, mas sempre com esse sentimento de professor, de profissional docente. “	43. Reconhecendo a inseparabilidade das identidades de Pedagogo e docente.
Prof5	“Eu acho que sim. O que eu vejo no Pedagogo escolar, daquele que está com o pé fincado no chão da escola, eu acho que ele recebe uma formação muito precária”.	44. Acreditando na existência de uma concepção precária da/o Pedagoga/o escolar
	“E fala alguém que é formador de futuros Pedagogos, toda sinceridade e honestidade. Por quê? Porque a nossa formação é uma formação muito romantizada e que esquece do lado profissional. A gente esquece de ser Pedagogo”.	45. Criticando a formação romantizada da Pedagogia
	“Esses dias eu dizia, eu dizia para os alunos do fulano, na minha época eu não gostava de ir para a escola, não gostava de 90% dos professores, mas foram eles que salvaram a minha vida. Aquela escola, mesmo tradicional, mesmo cheia de problemas, aquela escola salvou a minha vida”.	46. Relatando experiência pessoal sobre a importância da escola
	“E eu acho que o papel do Pedagogo hoje em ambientes não escolares, ele é muito mais profissional do que na própria escola e aprende muito mais sobre a profissão nesses espaços do que em escolas”.	47. Valorizando a aprendizagem em ambientes não escolares

	<p>“Eu tenho, por exemplo, uma dupla de estágio que frequentou o CRECI lá em Solânea, no semestre retrasado, acho que foi. Essas meninas saíram de lá completamente diferentes, com uma visão completamente diferente, porque elas perceberam que para ser um bom profissional você precisa ter certas obrigações e que você não vai encontrar facilidades no mundo. E esses ambientes testam, eu tenho percebido isso cada vez mais, esses ambientes testam mais eles do próprio ambiente da escola hoje em dia”.</p>	48. Citando exemplo de estágio em ambiente não escolar
	<p>“Eu acho que sim, existe um espaço para esses futuros Pedagogos, nesses ambientes e um espaço no qual eles podem, além de contribuir, também ter para eles uma formação muito interessante”.</p>	49. Acreditando em outros espaços de Educação para formação de Pedagogas/os
Prof6	<p>“Com toda certeza. Principalmente, principalmente, quando eu trabalhei, como eu lhe disse, vinculada ao Ministério da Cidadania e do Meio Ambiente, na Secretaria aqui do Meio Ambiente, que todos os Pedagogos e as Pedagogas trabalhavam na elaboração e na estruturação de projetos, e de projetos, sim, voltado para a educação, mas de projetos de bem-estar social, de manutenção, da união, da solidificação, da sustentabilidade de uma comunidade, né?”</p>	50. Trabalhando com atividades pedagógica em ENE
	<p>“É como se você estivesse trabalhando naquela perspectiva da aprendizagem para além da vida, né? Por mais que eu tenha escolarização ou não, o que é que eu poderia fazer para melhorar o meu dia a dia com meu parceiro, com a minha parceira, com os meus colegas, com a comunidade, com o bairro de uma forma geral? Então, principalmente, naquele movimento foi que eu percebi a importância, a necessidade de se ter um Pedagogo ou uma Pedagoga em vários espaços, né?”</p>	51. Percebendo a importância dos Pedagogos em vários espaços
	<p>“Já pude também trabalhar de uma forma indireta quando eu entrava em contato com umas pessoas, Pedagogas que trabalhavam em outras instituições da prefeitura, como por exemplo, a educação para o trânsito”.</p>	52. Trabalhando com Pedagogos em outras instituições não escolares
	<p>“Várias Pedagogas, amigas minhas, trabalharam na Estação Ciências, elaborando projetos culturais, e de eventos, e de ações, para as escolas, mas não para a escolarização das escolas, mas para que as pessoas no seu entorno entendessem a estrutura cultural, a necessidade social e cultural. Então, a gente pode muito bem ver a importância, né, salutar do Pedagogo para além de escola, para além de sala de aula”.</p>	53. Reconhecendo a importância do Pedagogo além da escola
	<p>“Aquele Pedagogo que ele vai possibilitar um processo integrado dentro de projetos, de acordo com as suas concepções e as demandas que as instituições lhe passam, né, em cima desse olhar mais amplo. O Pedagogo tem esse poder, diferentemente de outros cursos, que são mais limitados na sua estruturação e na sua função”.</p>	54. Enfatizando o poder amplo do Pedagogo
	<p>“O Pedagogo, ele tem um olhar amplo, e nessa amplitude de seu olhar, do seu conhecimento, da sua compreensão, ele consegue perceber os grupos, ele consegue perceber a necessidade de cada grupo, de cada ação, de cada função</p>	55. Transversalizando ações para maior efetividade do Pedagogo

	nas empresas, e de como ele pode articular e ajudar para que cada grupo faça a sua interlocução, para que cada grupo, em algum momento, trabalhe de forma isolada, mas que, em outros, transversalize as ações para que as coisas aconteçam de uma forma mais unificada, mais proativa, mais efetiva”.	
Prof7	“Trabalhando com a Educação Não Escolar é uma coisa que já é reconhecido, na própria LDB, o documento maior. Eu sempre coloco meus alunos para consultar a LDB, eles procuram lá, a educação não formal, a Educação Não Escolar, eles chegam e diz, cadê? não tem lá, não está registrado, lá”.	56. Reconhecendo a ausência explícita da ENE na LDB
	“Então vamos ler aqui o artigo, vamos ver aqui esse artigo 1, onde ele fala tanto das concepções de educação informal, daquela que se dá no ser da família, através da cultura, como também de espaços não formais, não escolares”.	57. Conceituando o artigo que trata da ENE e as compreendendo.
	“Como também, aí eu cito a própria Diretriz Curricular do curso de Pedagogia, onde isso tá mais expresso, né? Inclusive, intitulado com um nome não escolar, né? ...Que foi essa escolha, a gente teve essa reformulação do PPC, Diário”.	58. Reformulando a Diretriz Curricular do curso de Pedagogia
	“Quando a gente pensava em trabalhar, não escolar na disciplina, como educação não formal, umas chuvarela de coisas aconteceram, os professores caíram em cima”.	59. Disputando o título da disciplina de ENE
	“Porque, como eu te falei, há uma disputa muito ferrenha aqui, pelo título dessa disciplina, e eu digo, olha, não importa se ela se chama não escolar ou não formal, importa o que a torna como tal, não em contradição à educação formal, mas pela própria essência que agrega à área da Educação Não Escolar”.	60. Esclarecendo a importância do título da disciplina de ENE
	“O Gaddot chama atenção para isso, ele diz, olha, não se está aqui disputando com a escola por um lugar de atuação, não está aqui se colocando a escola como de menor, como espaço que não acontece a formação, mas está se considerando a educação não formal da escola como parceiro dessa instituição”.	61. Considerando a ENE como parceira da escola
	“Então ela é sistematizada, tal qual, a educação formal, ela é curricular, tal qual a educação formal, ela é metodológica, tal qual a educação formal, mas são concepções que se configuram a partir da escuta do sujeito”.	62. Sistematizando a educação ENE
	“E aí vem essas outras situações que agregam a educação não formal, não escolar, que é a Pedagogia Social, a Educação Popular. São tantas outras áreas, que se assemelham à educação não formal, que traz esse caráter humanizado da prática, que é o que me encanta, sabe? Lidar com o sujeito, com a escuta sensível do sujeito”.	63. Assemelhando a educação não formal, educação não escolar com Pedagogia Social e Educação Popular
	“Eu te confesso que hoje eu tenho mais prazer de ministrar esse componente do que o componente para o qual eu fui concursada, que a gente hoje atua no campus, que tem uma estrutura bastante deficitária em matéria de tecnologia, né?”	64. Engajando-se na práticas pedagógicas do componente curricular de ENE
	“Este semestre, a gente conseguiu levar a turma em alguns espaços, tem problemas aqui grande com o deslocamento, as coisas aqui em (cidade) é enladeirada, é sinuoso, então,	65. Enfrentando desafio de ministrar aula ENE

	<p>é muito difícil, levar a turma, Dário, para estes lugares, mas esta atual direção me permitiu, este semestre, visitarmos o Lar dos Idosos, aqui de (cidade), nós conseguimos com a turma, visitar os idosos, desenvolver práticas educativas com estes idosos. E eles conseguiram perceber a essência de uma ação sistematizada de uma ação não sistematizada, né?”</p>	
	<p>“Então, nós fomos lá, em uma visita única, e a gente tirou da cabeça, Dário, algumas coisas que a gente podia desenvolver com os idosos, baixamos diversos materiais, ah, vamos desenvolver jogos, palavras-cruzadas, pinturas, vamos levar isso e aquilo, chegando lá, os idosos não quiseram saber de nada, a não ser, a música que a gente levou, tinha pessoas da turma que sabia tocar instrumentos e graças a Deus contemplou esta atividade, e aí, eles pegaram nas coisas, mexeram um pouquinho ali, no jogo, e em outras coisas, mas ficaram realmente, vinculados a gente, né, participando, desenvolvendo habilidades com a música”.</p>	66. Praticando as ações em ENE
	<p>“E aí, a gente foi refletir sobre esta prática, olha, a gente não foi escutar o sujeito, a gente não foi ver o que de fato era importante para aqueles idosos, mesmo a gente trazendo materiais produzidos, para os idosos, a gente percebeu que as especificidades dos sujeitos é o que torna único, o que interessa para outros idosos, não interessava para aquele grupo. Então, a gente refletiu sobre isso”.</p>	67. Refletindo os resultados das práticas pedagógicas em ENE
	<p>“Quanto à escuta destes sujeitos, é importante para pensar as nossas práticas educativas, como fundamentar a nossa práxis, né, e aí, eles perceberam isso na prática”.</p>	68. Percebendo a importância de sistematizar as ações em ENE
	<p>Então, nós temos a professora (nome) que também trabalha nesta perspectiva não informal, não escolar, Dário. Ela desenvolve trabalhos educativos nas prisões, são trabalhos que já foram premiados, aqui na (instituição), trabalhos lindíssimos, ela já trabalhou tanto em (instituição) quanto em (instituição), mas hoje ela desenvolve um trabalho na cadeia de (cidade), e lá, Dário, ela desenvolve a ideia da leitura, e a promotora de lá, conseguiu convencer o pessoal na diminuição da pena, para quem participa do projeto, olha que coisa linda, né?</p>	69. Apresentando a importância das ações educativas da docente em ENE

Fonte: dados da pesquisa elaborados pelo autor com base em Chamarz (2009), 2024.

Nota: as palavras entre parênteses foram utilizadas para ocultar nomes pessoais, locais e instituições.

Após realizar o levantamento de 69 códigos no processo de codificação inicial dos dados das entrevistas das coordenadoras e professoras/es, tais códigos foram comparados e agrupados por semelhanças, objetivando formar categorias focalizadas sobre o objeto de estudo, como mostra no Quadro 16.

Na segunda fase de codificação, os 69 códigos foram divididos entre os mais significativos, analisando-os de forma minuciosa a partir do montante dos dados iniciais, a fim de criar as categorias focalizadas sobre a compreensão das coordenadoras e Professoras/es no

campo de conhecimento da ENE, respeitando as semelhanças entre as citações das unidades de análises. Ou seja, nessa etapa, os dados são agrupados e transformados em categorias que indicam indícios sobre a concepção das coordenadoras e Pedagogas/os sobre o lugar da ENE nos cursos de Pedagogia. Em síntese, cada grupo de códigos agrupado ganhou um nome de uma categoria similar, como pode ser observado no Quadro 16.

Diante disso, foram criadas na codificação focalizada 11 códigos significativos que contribuíram para análise e formação da categoria. Além disso, é importante destacar que a interpretação na TFD pelo/a pesquisador/a não é imparcial. Carrega valores, perspectivas e experiências próprias, bem como as interpretações dos participantes da pesquisa (Charmaz, 2009). Os códigos são cuidadosamente analisados e, em seguida, são estabelecidas relações entre códigos próximos para direcioná-los às possíveis categorias similares, as quais são criadas a partir dos dados apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 – Codificação focalizada concepção das/os Pedagogas/aos sobre o lugar da ENE nos cursos de Pedagogia

ID	CODIFICAÇÃO INICIAL	CODIFICAÇÃO FOCALIZADA
Coord1 Coord1 Coord3 Coord3 Coord4 Prof1 Prof1 Prof6	2. Reconhecendo a ampliação da atuação docente além da sala de aula; 3. Reconhecendo dificuldades de implementação do conhecimento da/o Pedagoga/o para além da docência; 23. Destacando a afetividade e empatia para além do papel docente; 24. Assumindo outras áreas com olhar afetivo para além da docência como educar e cuidar; 26. Informando a atuação além da educação infantil; 32. Vivenciando outras experiências para compreender o papel docente além da docência; 37. Comprovando a eficácia da mediação pedagógica além da docência; 53. Reconhecendo a importância do Pedagogo além da escola;	Reconhecendo a atuação da/o Pedagoga/o para além da docência
Coord4 Coord4 Coord4 Coord5 Prof1 Prof6 Prof6 Prof6	25. Refletindo sobre a atuação do Pedagogo como pensadores da educação; 27. Identificando áreas de atuação da/o Pedagoga/o como justiça e empresas; 28. Pensando pedagogicamente as relações humanas e amplitude do campo de atuação; 31. Reconhecendo o trabalho pedagógico além da Pedagogia e existência de múltiplos espaços de atuação; 35. Identificando ações das/dos Pedagogas/os em outras áreas; 51. Percebendo a importância dos Pedagogos em vários espaços; 54. Enfatizando o poder amplo do Pedagogo; 55. Transversalizando ações para maior efetividade do Pedagogo;	Identificando o papel da/o Pedagoga/o em diferentes áreas

Coord2 Prof1 Coord2 Coord2 Coord2 Coord2 Prof2	7. Percebendo a falta de discussão no curso sobre ENE; 8. Questionando a abordagem acadêmica limitada; 11. Aprendendo com a pesquisa da aluna e a falta formação específica na ENE 15. Reconhecendo a falta de formação específica na graduação sobre ENE 16. Percebendo a visão limitada sobre ENE 18. Identificando lacunas na formação dos alunos para ENE 38. Negligenciando a ENE no Curso	Reconhecendo e lacunas na formação nos Cursos de Pedagogia para ENE
Coord2 Coord2 Prof1 Prof5 Prof7 Prof7 Prof7	9. Defendendo a necessidade de reconhecer outros espaços no curso de Pedagogia; 14. Defendendo a inclusão da ENE no currículo; 33. Discutindo a necessidade de profissionais de educação nos ENE; 49. Acreditando em outros espaços de Educação para formação de Pedagogas/os; 58. Reformulando a Diretriz Curricular do curso de Pedagogia; 59. Disputando o título da disciplina de ENE; 60. Esclarecendo a importância do título da disciplina de ENE;	Defendendo a inclusão da ENE nos currículos de Pedagogia
Prof7 Prof7 Prof7 Prof7 Prof1 Prof7 Coord5	56. Reconhecendo a ausência explícita da ENE na LDBEN; 57. Conceituando o artigo que trata da ENE e as compreendendo; 68. Percebendo a importância de sistematizar as ações em ENE; 69. Apresentando a importância das ações educativas docente em ENE; 34. Planejando a ampliação das práticas educativas na ENE; 63. Assemelhando a educação não formal, educação não escolar com Pedagogia Social e Educação Popular; 29. Reconhecendo a EF e ENE e o educador social;	Refletindo sobre a implementação da ENE nas práticas educativas
Prof7 Coord2	17. Enfatizando a necessidade de aprofundamento sobre a ENE; 21. Provocando reflexão sobre a formação em espaços não escolares;	Enfatizando a necessidade de Formação mais abrangente e interdisciplinar para ENE
Prof5 Prof5 Prof7 Prof7 Prof7 Prof7.	47. Valorizando a aprendizagem em ambientes não escolares; 48. Citando exemplo de estágio em ambiente não escolar; 61. Considerando a ENE como parceira da escola; 62. Sistematizando a educação ENE; 67. Refletindo os resultados das práticas pedagógicas em ENE; 66. Praticando as ações em ENE ;	Conhecendo as práticas educativas nos espaços de ENE
Prof1 Prof6 Prof6 Prof7 Prof7	36. Pesquisando a atuação do Pedagogo em ENE; 50. Trabalhando com atividades pedagógica em ENE; 52. Trabalhando com Pedagogos em outras instituições não escolares; 64. Engajando-se nas práticas pedagógicas do componente curricular de ENE;	Reconhecendo a importância da pesquisa na ENE

	65. Enfrentando desafio de ministrar aula ENE;	
Coord1 Coord2 Prof5	5. Refletindo sobre a inserção do Pedagogo e as necessidades de Pesquisa 8. Questionando a abordagem acadêmica limitada; 45. Criticando a formação romantizada da Pedagogia;	Criticando à abordagem acadêmica em relação a formação do Curso
Coord2 Coord4 Prof1 Prof3 Prof4 Prof3 Prof5	20. Defendendo a inclusão da ENE em pauta 25. Refletindo sobre a atuação do Pedagogo como pensadores da educação; 36. Pesquisando a atuação do Pedagogo em ENE 39. Reconhecendo dilemas formativos na Pedagogia e docência; 40. Refletindo sobre a ligação entre Pedagogia e docência; 43. Reconhecendo a inseparabilidade das identidades de Pedagogo e docente;	Refletindo sobre a prática pedagógica docente
Coord1 Prof3 Prof5	3. Reconhecendo dificuldades de implementação do conhecimento da/o Pedagoga/o para além da docência; 42. Reconhecendo a falta de humanização na Pedagogia; 55. Transversalizando ações para maior efetividade do Pedagogo	Reconhecendo a necessidade de conhecimento da/o Pedagoga/o além da escola

Fonte: dados da pesquisa elaborados pelo autor com base em Chamaz (2009), 2024.

Na medida em que se ampliam os processos de análise de codificação focalizada, nota-se que alguns códigos padrões ou com temas recorrentes, começam a se interligar entre os outros códigos. Essa relação não é aleatória, pois os códigos se juntam formando categorias emergentes (Strauss, 1987). Sendo assim, durante esta etapa, agruparam-se as categorias focalizadas e, a partir delas, realizou-se à codificação axial.

Este novo processo envolve reorganizar e relacionar os agrupamentos analisados nas primeiras etapas. Ou seja, esse é o procedimento que “relaciona as categorias às subcategorias, especifica as propriedades e as dimensões de categoria, e reagrupa os dados que você fragmentou durante a codificação inicial” (Charmaz, 2009, p. 91).

As subcategorias são tratadas como categorias independentes e são examinadas minuciosamente em suas diferentes linhas e dimensões, analisando cada aspecto cuidadosamente. Nesta fase do processo, identificamos os conceitos emergentes das categorias. Isso quer dizer que novos *insights* e *feedback* começam a surgir, construindo uma imagem abrangente do estudo (Valadares, 2006).

O resultado dessa etapa reorganização, comparações constantes e reagrupamento de códigos e criação de categorias iniciais, geraram um total de 11 subcategorias:

1. Reconhecendo a atuação da/o Pedagoga/o para além da docência;
2. Identificando o papel da/o Pedagoga/o em diferentes áreas;
3. Reconhecendo e lacunas na formação nos Cursos de Pedagogia para ENE;
4. Defendendo a inclusão da ENE nos currículos de Pedagogia;
5. Refletindo sobre a implementação da ENE nas práticas educativas;
6. Enfatizando a necessidade de Formação mais abrangente e interdisciplinar para ENE;
7. Conhecendo as práticas educativas nos espaços de ENE;
8. Reconhecendo a importância da pesquisa na ENE;
9. Criticando à abordagem acadêmica em relação a formação do Curso;
10. Refletindo sobre a prática pedagógica docente;
11. Reconhecendo a necessidade de conhecimento da/o Pedagoga/o além da escola.

Agora, essas 11 subcategorias são reorganizadas e agrupadas por novas semelhanças, concebidas em categorias emergentes para construção da categoria central conforme estão implicadas na constituição da codificação teórica, como mostra no Quadro 17.

Quadro 17- Codificação teórica concepção da/o Pedagoga/o acerca da ENE

CODIFICAÇÃO FOCALIZADA	CODIFICAÇÃO TÉORICA
- Reconhecendo a atuação da/o Pedagoga/o para além da docência	Perspectivas da atuação da/o Pedagoga além da docência
- Identificando o papel da/o Pedagoga/o em diferentes áreas	
- Reconhecendo e lacunas na formação nos Cursos de Pedagogia para ENE	ENE como espaços de Formação no Currículo de Pedagogia na Paraíba
- Defendendo a inclusão da ENE nos currículos de Pedagogia	
- Enfatizando a necessidade de Formação mais abrangente e interdisciplinar para ENE	
- Refletindo sobre a implementação da ENE nas práticas educativas	Desvendando os caminhos da ENE: pesquisa e práticas
- Conhecendo as práticas educativas nos espaços de ENE	
- Reconhecendo a importância da pesquisa na ENE	
- Criticando à abordagem acadêmica em relação a formação do Curso	Desafios e rupturas na Formação da/o Pedagoga/o para ENE
- Refletindo sobre a prática pedagógica docente	
- Reconhecendo a necessidade de conhecimento da/o Pedagoga/o além da escola.	

Fonte: elaborados pelo autor com base em Chamaz (2009), 2024.

Nesta investigação, foi possível identificar, a partir do Quadro 17, o refinamento das categorias e subcategorias com o processo de codificação teórica, revelados com a construção de 4 categorias principais:

- a) Perspectivas da atuação da/o Pedagoga/o além da docência;
- b) ENE como espaços de formação no currículo de Pedagogia na Paraíba;
- c) Dos caminhos da ENE: pesquisa e práticas e,
- d) Desafios e rupturas na formação da/o Pedagoga/o para ENE.

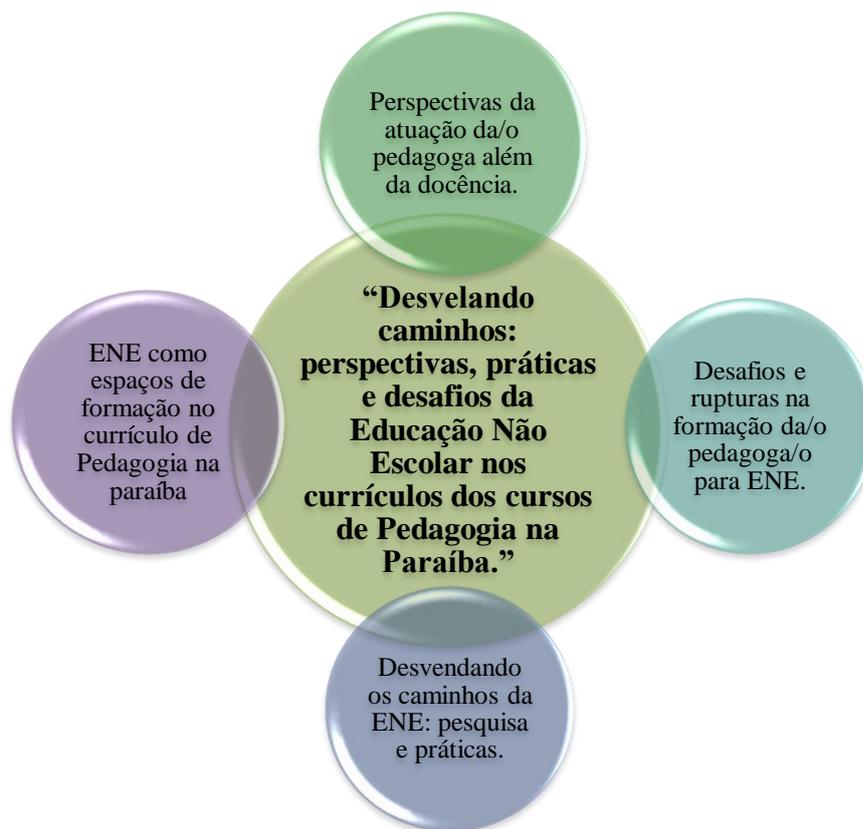
Após a apresentação das categorias, passamos à codificação teórica, o último estágio deste processo de análise, que tem como objetivo entender os significados mais abrangentes e suas relações integradas com os fenômenos da pesquisa, ou seja, “a teorização procede para identificação das categorias centrais, os conceitos-chave em torno dos quais se organizará a teoria” (Tarozzi, 2011, p. 154).

Nesta perspectiva, os códigos teóricos contribuem para análise intensificada e podem acrescentar precisão e clareza, tornando a análise mais compreensível (Charmaz, 2009). A Teoria Substantiva da categoria central, “representa o tema principal da pesquisa. Ao ser que condensada em poucas palavras, parecem explicar sobre o que é a pesquisa” (Strauss; Corbin, 2008, p. 145).

A partir das categorias emergentes, formou-se a teoria substantiva da categoria central, que, segundo Charmaz (2009, p. 185), “para alcançarmos a sensibilidade teórica, observamos a vida estudada a partir de múltiplas perspectivas privilegiadas, fazendo comparações, seguimos pistas e exploramos ideias”, que surgiu do objetivo de compreender as concepções das coordenadoras, assim como das/os professoras/es, sobre o lugar da ENE nos cursos de Pedagogia.

Buscando esquematizar a construção da Teoria Substantiva, utiliza-se um diagrama como recurso interativo que permitiu a integração das categorias emergentes. Este diagrama favoreceu na compreensão da Teoria Substantiva enquanto categoria central intitulada de: “Desvelando caminhos: perspectivas, práticas e desafios da Educação Não Escolar nos currículos dos cursos de Pedagogia na Paraíba”. A criação de essa teoria objetiva explicar e interpretar os fenômenos a partir dos dados das entrevistas.

Diagrama 2 - Teoria substantiva da categorial central e suas relações com as categorias emergentes da TFD.



Fonte: elaborado pelo autor com base em Strauss, Corbin (2008) e Charmaz (2009), 2024.

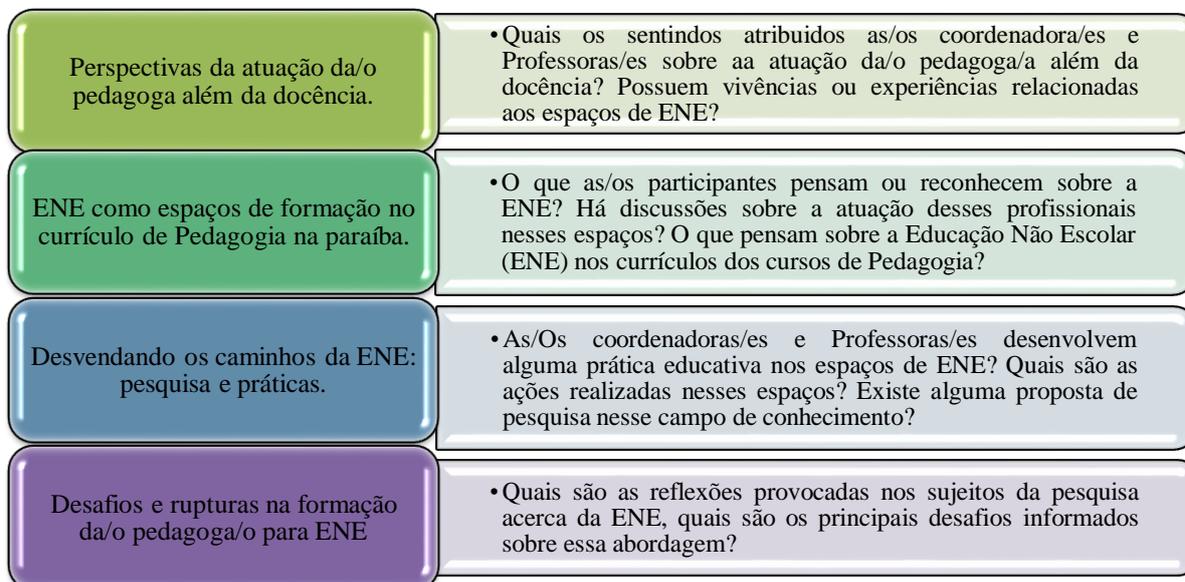
4.3 DESVELANDO CAMINHOS: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA PARAÍBA.

A criação da Teoria Substantiva intitulada, busca tratar dos dados percebidos nas respostas das coordenadoras e professoras/es, revelando um amplo cenário de interpretações sobre o fenômeno investigado. Sendo assim, para refletir sobre essas concepções sobre o lugar da ENE no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, compreender se os participantes da pesquisa conseguem identificar uma concepção do profissional Pedagogo além da sala de aula, se fez necessário elaborar memorandos com o intuito de auxiliar o pesquisador no processo de análise dos dados, com base nas categorias emergentes.

Além disso, os memorandos forneceram suporte para uma escrita e sustentação teórica mais precisa e conceitual; corroboraram para o processo de releitura das entrevistas para identificar os fenômenos, buscando questionar os dados, ou seja, o investigador passa a refletir

sobre os códigos e categorias criadas a ponto de questionar o seu significado (Silva, 2022). Tudo isso em função das conexões existentes entre as categorias conceituais, no exercício analítico da Teoria Substantiva da categoria central.

Diagrama 3 – Questionamentos gerados nos memorandos.



Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Na sequência, apresentam-se os dados analisados da pesquisa a partir dos questionamentos produzidos. O processo começou com o retorno à primeira categoria emergente “Perspectivas da atuação da/o Pedagoga além da docência”, que buscou entender, ao longo da trajetória dos participantes, se as concepções das coordenadoras e professoras/es permitem identificar a formação da/o Pedagoga/o para além da docência.

Nota-se que, durante a análise dos dados da pesquisa, as expressões das/os participantes acerca do objeto de estudo, transmitidas em forma de dados que imprimem “[...] opiniões, os sentimentos, as intenções e as ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas” (Charmaz, 2009, p. 30) reafirmam o objetivo da TDF, quando tem a intenção de criar uma teoria a partir dos dados. Por exemplo, no relato da participante **Coord1**, sua concepção é de que o curso de Pedagogia tem superado os limites da docência, entretanto, não se tem clareza de como isso acontece.

[...] Mas, sim, eu entendo que hoje o curso, a Pedagogia, o curso, ele extrapola essa perspectiva da docência, sim, tranquilo (Coord1, 2023)

O que eu já começo a dizer é o seguinte, eu não consigo vislumbrar muitas vezes, são os mecanismos, os procedimentos de como isso acontece. Tem carência nisso (Coord1, 2023).

Observa-se nesse depoimento, que a **Coord1** reconhece que o curso de Pedagogia atualmente ultrapassa a perspectiva da docência como função exclusiva da/o Pedagoga/o. No entanto, a **Coord1** expressa a necessidade de compreender os mecanismos para implementar estes procedimentos. Além disso, reconhece a carência de discussões sobre o papel desse profissional da educação para além da docência, sabendo que sua atuação não se resume ao ambiente escolar.

Consequentemente, observa-se a necessidade de compreender como esses procedimentos metodológicos possam sistematizar o pensar, sentir e o agir da/o Pedagoga/o no ambiente não escolar. A Pedagogia envolve processos de instrução, mas não se limita a eles e “não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias Pedagogias” (Libâneo, 2010, p. 156). Isso significa que a profissão da/o Pedagoga/o não se restringe apenas a prática docente, à docência é apenas uma das variadas atividades que a/o Pedagoga/o pode desempenhar para além de outros contextos tradicional da sala de aula.

Quando a **Coord1** explica “não consegui vislumbrar, muitas vezes, os mecanismos de como isso acontece” (coord1, 2023), se faz necessário refletir sobre a necessidade de investigar os espaços de profissionalização das/os Pedagogas/os, tanto como os campos de conhecimento científicos, como práticos para além da docência. Ao dizer que “tem carência disso”, a **Coord1** reforça justamente o que Severo e Pimenta (2022), apontam: a ausência de debates e a falta de participação dos/as professores/as formadores/as e pesquisadores/as na produção de conhecimento do curso para além da docência em sala de aula.

Além disso, esse ponto dialoga diretamente com as reflexões apresentadas no Estado do Conhecimento, como as de Fireman (2006) e Cabral (2013), que ressaltam a necessidade de incluir novos saberes no currículo de pedagogia, cujo o objetivo é ampliar a formação da/o Pedagoga/o pautada em saberes que estão além das epistemologias tradicionais do curso, de modo que com “a inclusão de novos saberes durante o processo formativo deve subsidiar a prática pedagógica em diversos espaços”, refletindo a preocupação da **Coord1** com a “carência disso” nos cursos atuais.

Destarte, as evidências de experiências sólidas de Pedagogas/os atuantes em contextos não escolares não podem acontecer só em alusão ao Dia da/o Pedagoga/o, por exemplo. O curso de Pedagogia precisa considerar em seu currículo e nos debates acadêmicos, a importância da

representatividade da/o especialista educação para todos os contextos escolares e não escolares, principalmente, quando envolver formação humana e ensino-aprendizagem.

Sendo assim, as/os estudantes da Pedagogia não podem deixar para conhecer a diversidade laboral permitida ao da/o Pedagoga/o, em um “simples” evento comemorativo ou em um componente curricular. É necessário promover um diálogo mais significativo para todas/os que fazem parte da formação inicial da/o estudante.

Essa visão vertical perpetua representações distorcidas do que a formação no curso de Pedagogia pode oferecer. Ou melhor, “são fatores que alimentam representações equivocadas que repercutem historicamente no país, cujas consequências são a restrição da Pedagogia a um termo que denomina um curso para formação de docentes” (Severo; Pimenta, 2022, p. 33). Por isso, que é necessário acionar novas agendas de debate em torno da atuação da/o Pedagoga/o em ambientes não escolares, dialogando sobre sua amplitude e relevância no campo de conhecimento pedagógico como conhecimento prático.

O processo de formação no curso de Pedagogia tem sido marcado por uma compreensão limitada do papel das/os Pedagogas/os, frequentemente associado apenas à instrução em sala de aula. Como discutido na análise do Estado do Conhecimento no Capítulo II, na categoria "Formação da/o Pedagoga/o", Cruz (2021) infere que, as DCN de 2006, ainda vigentes, reforçam diretrizes que legitimam à docência como a base da formação da/o Pedagoga/o. Essas percepções são compreendidas pela **Coord3**, em sua fala percebe-se que para ela, a atuação da/o Pedagoga/o necessidade de algo intrínseco do que apenas a instrução, a **Coord3** responde que a/o Pedagoga/o é aquele/a

[...] que vai além do docente, vai ser um profissional que tenha esse olhar afetivo, muitas vezes eu digo, já passa a ser mãe, pai, psicólogo, psicoPedagogo e termina entrando um pouquinho em outras áreas, um pouco de método do educar, do cuidar, não é? Tem isso também. (Coord3, 2024)

Em consonância, a **Coord3** afirma que esta/e profissional assume diversos outros papéis, além da docência. Para a **Coord3**, est/ae profissional deve atender às necessidades emocionais e sociais, assumindo muitas responsabilidades que não se limitam à transmissão conhecimento, mas que envolvem lidar com múltiplas dimensões afetivas do aprendizado e com desenvolvimento humano.

A percepção da **Coord4** reforça que muitas instituições entendem sobre a visão limitada do curso. A **Coord4** comenta: “E aí é interessante que no nosso curso a gente foca muito nisso, né? Que a atuação deles não vai se restringir à educação infantil e aos anos iniciais do ensino

fundamental” (Coord4, 2024). Este fragmento da resposta da **Coord4** considera que o curso de Pedagogia é o principal documento que justifica suas complexidades, pois, desde o seu regulamento legal, quando surgiu no Regime do Estado Novo, em 1939, até 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006), no Artigo 4º, destacam as formações, funções e espaços de atuação da/o Pedagoga/o.

A afirmação da **Coord4** de que a atuação das/os Pedagogas/os não se restringe à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental corrobora a necessidade de ampliar o modelo tradicional de formação inicial, como apontado por Rabelo (2014), no Estado do Conhecimento, destacando a necessidade de ampliar o modelo tradicional de formação inicial da/do pedagoga/o. Essa ampliação visa prepará-los para enfrentar os desafios e demandas contemporâneas, contribuindo para ressignificar os discursos das DCN de Pedagogia, que muitas vezes limitam a atuação da/do pedagoga/o ao contexto escolar, sem promover um debate propositivo sobre a importância do conhecimento pedagógico para outros campos de atuação.

Embora essas diretrizes sugiram que o desenvolvimento da formação da/o Pedagoga/o deva ser a partir da docência, reconhece-se que restringir o papel dessa/e profissional a apenas a esta atividade profissional, limita sua atuação, considerando toda a sua natureza de trabalho pedagógico nos espaços da sociedade contemporânea, que abarca muitos outros campos de conhecimentos plurais desde os seus fundamentos teóricos e epistêmicos das práxis educativa, como apontados por autores como Pimenta, Pinto e Severo (2020).

Por conseguinte, as percepções das **Coord1**, **Coord3** e **Coord4** sobre a formação de Pedagogas/os para além da docência, revelam que as/os participantes identificam as possibilidades de atuação em diferentes espaços, mas consideram complexos os métodos e práticas para organizar esse processo. Da mesma maneira, envolve lidar com aspectos das políticas educacionais e a compreensão do fortalecimento profissional em campos que transitam as/os Pedagogas/os. Isso oferece aos entrevistadas/os uma visão macro da formação de Pedagogas/os, mas reconhecem que há necessidade de um planejamento sistematizado e, principalmente, o curricular dos cursos.

Saindo do campo da coordenação para adentrar nos relatos das/os 07 professores, percebe-se que as/os participantes reconhecem que as práticas e atribuições da/o Pedagoga/o perpassam a sala de aula convencional, destacando suas vivências e outras experiências os levaram a entender, de forma indireta, a importância e ampliação das práticas educativas além

do exercício da docência. Essas percepções são expressas na fala da/o **Prof1** sobre as primeiras impressões desse processo:

Como eu tive algumas experiências fora da universidade com casas de acolhimento, onde identificamos crianças que vêm de situações de violência de todos os tipos e que vão para essas casas de acolhimento por um tempo, sob tutela do Estado, até que processos sejam resolvidos junto às famílias, ou que sejam encaminhadas para adoção. E essa experiência com casas de acolhimento, que foi a partir de uma igreja que eu participava, me fez ver o quanto as crianças e adolescentes que chegavam tinham sérios problemas com a escolarização (Prof1, 2024).

Na passagem da fala da/o **Prof1**, destaca-se os espaços de vivências e da Educação Não Escolar (ENE) como possibilidades de aproximação da realidade da vida de crianças e adolescentes vítimas de violência. O que se observa, é que a vivência direta proporcionada pela a igreja e a casa de acolhimento, permitiu a/o **Prof1** uma compreensão dos desafios que estes jovens enfrentavam. Considerando essa perspectiva, ressalta-se que estes espaços não escolares assumem um papel complementar à educação convencional, promovendo o acolhimento e soluções para os problemas que impacta diretamente na trajetória escolar. Nesse aspecto, a/o **Prof1** reforça a importância da/o Pedagoga/o nos espaços dessa natureza

Então, hoje, nós temos Pedagogos nas casas de acolhimento porque foi comprovado, a partir do projeto, que esse Pedagogo pode fazer essa mediação junto à escola, ele pode trazer um entendimento melhor do cotidiano da criança nesse processo educativo e formativo dentro das próprias casas. Então, isso já ajudou bastante ver essa concepção de que o Pedagogo pode atuar para além da docência (Prof1, 2024).

Dentro desse cenário, a atuação de Pedagogas/os nestes espaços de acolhimento, possibilitou junto à escola a implementação de projetos de inclusão entre os diferentes espaços sociais. Diante disso, a/o **Prof1** reconhece que os espaços da ENE, como campo de práticas pedagógicas das/os Pedagogas/os para além da docência contribuem para desenvolvimento ético e moral, a retomada da escolarização e o fortalecimento da autoestima e empoderamento necessários para que essas crianças e adolescentes retomem seus estudos e alcancem outros objetivos pessoais.

Nestes espaços sociais, a prática da/o Pedagoga/o Social é bem presente. Cabe ressaltar que, nesse cenário, a/o Pedagoga/o Social aplica teorias pedagógicas para orientar a prática educacional. “Pedagogia Social imbricada na própria Pedagogia como uma teoria pedagógica

que alimenta a práxis nos âmbitos da Educação Social” (Severo; Machado; Rodrigues, 2014 p. 13).

Quando a/o participante **Prof6** enfatiza as experiências das amigas Pedagogas em um universo diferente do ambiente escolar, observa-se que suas práticas educativas estão em função da promoção da cultura e do desenvolvimento social, mobilizadas por projetos culturais e viabilizado pelas práticas das especialistas da educação, como umas demandas externas que visa conectar a escola com seu entorno social e cultural. Essa atuação, além de representar sentido para quem executar tal finalidade educativa, ressignifica a prática pedagógica para outros cenários culturais e outras instituições sociais, privadas ou públicas, como: os setores organizacionais, museus, hospitais, tribunais e entre outras possibilidades de atuação, “nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, p.2).

Nesta direção, Severo (2015) denota que essas práticas nos espaços de ENE não utilizam conteúdos tradicionais de ensino, mas se concentram no desenvolvimento de conhecimentos em diversos aspectos da vida, por meio do trabalho, lazer, saúde, cultura, religião, esportes e meio ambiente.

Concluindo os argumentos apresentados, com base nas falas das/os participantes **Coord1, Coord3, Cord4, Prof1 e Prof6**, é possível afirmar a importância de perceber e dialogar sobre outros possíveis espaços, pelos os quais, as/os Pedagogas/os possam desenvolver suas práticas pedagógicas além de meros aplicadores de conteúdo. É necessário desconstruir estereótipos, refletir sobre as próprias atuações, reconhecer suas potencialidades e instituir políticas públicas que incentive esses processos.

Pautado nessas considerações, a segunda categoria emergente nos direcionam para discussões sobre a “ENE como espaços de formação no currículo de Pedagogia na Paraíba”, concebida pela interpretação dos dados extraídos das entrevistas, em relação ao que às coordenadoras e Professoras/es denotam sobre concepções e conhecimentos de Educação Não Escolar.

Nesse aspecto de discussão, a **Coord2** ao ser abordada sobre sua concepção de ENE revelou o seguinte: “Eu não estudei isso na minha graduação. Eu não estudei isso quando eu fiz Pedagogia [...]” (Coord2, 2023). A participante nos informa sobre seu processo de formação e a ausência deste campo de conhecimento em suas experiências relacionadas à ENE, e destaca: “Eu percebo que a gente não discute muito isso no curso. É uma pesquisa que me provoca [...]” (Coord2, 2023).

A concepção da **Coord2** sobre a ENE evidencia-se, de um lado, entre a sua vontade de investigar e discutir a importância da aprendizagem e do desenvolvimento profissional nesse campo, à medida que não foram abordadas em sua formação em Pedagogia esse ambiente como possibilidades de atuação profissional. Por outro lado, a **Coord2** ressalta que suas experiências e impressões, quando se referia ao assunto, “eu achei que era sempre assim, era um trabalho voluntário, a gente iria porque a gente gostava e não precisava de formação” (coord2, 2023).

Nota-se que, nessa relação de experiência da **Coord2**, havia um desentendimento comum sobre o campo da ENE quando havia assuntos relacionados ao tema. Essa perspectiva limita e ignora outras possibilidades da difusão de ideias pedagógica além da docência. Segundo Pinto (2006), o qual tece uma crítica aos especialistas de ensino, a/o Pedagoga/o “egresso das diferentes habilitações tinha uma visão fragmentada do seu trabalho nas escolas: o orientador educacional só via o aluno, o coordenador pedagógico só via o professor e o diretor só via a parte administrativa da escola” (Pinto, 2006, p. 111).

Por exemplo, a **Coord2** expõe sua impressão sobre a orientação de uma aluna que trouxe um trabalho de conclusão de curso sobre o papel da Pedagoga nos hospitais. Esse tema abordado pela orientadora aproximou seu contato com a ENE e fala – “era isso que eu achava antes da orientação, quando ela trouxe para discussão e eu fui ver o campo teórico, tá entendendo? Então é uma discussão que a gente precisa aprofundar que a gente precisa ampliar” (Coord2, 2023).

A experiência da **Coord2** nos alerta a pensar que as atividades educativas não tinham um caráter pedagógico, permitindo um pensamento tendencioso da ENE como trabalho voluntário. A fala da **Coord2**, ecoa as preocupações apresentadas no Estado do Conhecimento apontadas por Gonçalves (2016, p.16), que destaca a importância de reconhecer outros espaços para a ENE. O autor ressalta a necessidade de um diálogo contínuo entre a teoria pedagógica e a prática educativa, com o objetivo de formar profissionais críticos, capazes de atuar em diversos setores da sociedade, além da escola. Sendo assim, é preciso pôr em evidência a necessidade de ampliação dos estudos epistêmicos deste campo na academia, inclusive ao longo da formação em Pedagogia.

No entanto, a/o participante **Prof2** diz que, em seu ambiente de trabalho, especificamente na matriz curricular do curso de Pedagogia que leciona, “não encontrei nenhuma preocupação das grades curriculares, das áreas de diferentes graduações de Pedagogia, voltadas para além do contexto escolar. Essa é a questão, além do contexto escolar” (Prof2, 2023). Com efeito, a/o participante reconhece as fragilidades postas na formação inicial da maior parte dos cursos de Pedagogia na Paraíba, em relação aos conteúdos específicos de

ENE. Nessa mesma linha de resposta, o/a **Prof7** destaca o desafio de identificar na própria prática com os/as estudantes conceitos da ENE:

Trabalhando com a Educação Não Escolar é uma coisa que já é reconhecido, na própria LDBEN, o documento maior. Eu sempre coloco meus alunos para consultar a LDBEN, eles procuram lá, a educação não formal, a Educação Não Escolar, eles chegam e diz, cadê? Não tem lá, não está registrado, lá. (Prof7, 2024).

A declaração da/o **Prof7** ressalta a necessidade de uma articulação mais clara, significativa e acessível nas diretrizes e leis da educação nos campos de conhecimentos voltados para a ENE. Sem um reconhecimento claro nas políticas e programas que debatam sobre a Pedagogia, tanto os/as professores/as quanto alunos/as podem encontrar dificuldades para compreender a finalidade pedagógica desse campo de estudo e formação.

Além de ressaltar a LDBEN (Brasil, 1996), como um documento legal que não aponta evidências sobre o tema ENE, que, analisando tal lei, apenas destaca o art. 3º, Princípio X, que o ensino deve ser ministrado com base na “valorização da experiência extra-escolar”, sendo esse recorte, um possível indício de pensar nas ações de ensino articular com extra-escolares com o campo da ENE, a/o **Prof7** cita as Diretrizes Curriculares de Pedagogia (Brasil, 2006) como um instrumento que expressa a educação não escolar, pois, “como também, aí eu cito a própria Diretriz Curricular do curso de Pedagogia, onde isso tá mais expresso, né? Inclusive, intitulado com um nome não escolar, né? “ (Prof7, 2024).

Para reforçar essa necessidade reflexiva sobre a presença da ENE na legislação educacional, a **Coord2** argumenta que

A gente tem toda uma legislação que precisa, eu acho que a universidade precisa, trazer para o currículo essa discussão. E não apenas questões pontuais. De repente, um tópico que tá no componente lá, se você for me perguntar isso, eu não sei o que dizer. Eu não tenho esse olhar de orientador, de coordenador, para dizer: olha, no nosso currículo, no componente tal, no tópico tal, tem isso que a gente discute (Coord2, 2023).

Para impedir os avanços legais, teóricos e metodológicos sobre ENE nos currículos de Pedagogia, reiterados pelos relatos das/os **Coord2**, **Prof2e Prof7**, depara-se com as reformulações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), especialmente a Resolução atual do CNE/CP nº 2/2019, que ainda permanecem vigentes durante esta pesquisa. Enfatizam políticas neoliberais que restringem o papel da/o Pedagoga/o

à formação apenas para a base comum de ensino, Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino fundamental.

É preciso notabilizar, aqui, o esvaziamento da formação proposta pela 2/2019, que se contrapõe com a proposta de formação continuada prevista pelas Resoluções anteriores do CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, e pela Resolução CNP/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que instituiu nas DCNP, as possibilidades de atuação da/o Pedagoga em outras áreas que envolvam princípios de conhecimento pedagógicos.

Em relação à resolução atual, ela não apresenta indicativos ou possibilidades para formação das/os Pedagogas/os no campo de conhecimento para ENE. Diante desta ausência de diretrizes específicas e contrapondo-se as políticas desta resolução, algumas discussões são promovidas por movimentos de poio e resistências, por exemplo, a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – (RePPed).

Estes movimentos são liderados por pesquisadores/as, que debatem a Pedagogia como campo epistêmico das ciências da Educação abordando estudos dos fenômenos educativos, escolares ou não escolares, lutando contra as desigualdades nas diferentes vertentes da sociedade na pedagógica.

Além disso, lutam em defesa da educação emancipatória, que busca transformar a realidade social em que vivem, incentivando uma consciência crítica, na qual os indivíduos analisam e questionam suas próprias realidades como “sujeitos da sua própria formação” (Gadotti, 2003). Essa visão se contrapõe à abordagem mercadológica, buscando possibilitar práticas pedagógicas em seus mais variados aspetos, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e civilizatória (RePPed, 2021).

Além disso, essa é uma discussão também promovida por uma série de teóricos, como Franco; Libâneo; Nascimento; Pimenta; Pinto; Severo e Silvestre (2017), tais autores dialogam sobre a formação inicial de Pedagogas/os para educação em contextos não escolares com apontamentos críticos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Em complemento ao que se dispõe os autores, Saviani; Pimenta e Severo (2021), também tercem diálogos acerca dos contextos históricos da Pedagogia no Brasil quanto sua teoria, formação e profissão.

Com base nisso, acentua-se que as DCNP possibilitam à Pedagogia se consolidar como um campo científico. Eles/as defendem a compreensão da educação por vários vieses que se manifestam nas práticas educacionais sociais, enfatizando a busca por conhecimento para uma análise crítica e contextualizada da educação com uma relação dialética, visando à transformação das práxis educativas, do ser humano como sujeito ativo e do pensamento crítico.

Na medida em que dialogava acerca de suas impressões dentro desse cenário, a/o Prof7 destaca outro desafio e expressa: “Quando a gente pensava em trabalhar, com o conceito de educação não escolar na disciplina, como educação não formal, uma chuvarela² de coisas aconteceram, os professores caíram em cima”. (Prof7, 2024).

O relato da/o **Prof7** descreve uma situação de resistência à inclusão do conceito de Educação Não Escolar, quando a/o **Prof7** menciona sobre “uma chuvarela de coisas aconteceram” (Prof7, 2024), remete-se às situações tensas ou inesperadas, indicando uma falta de reconhecimento dos significados do termo, refletindo uma necessidade de diálogo e formação entre os profissionais para ampliação da reconstrução de conhecimento sobre a diversidade de práticas educacionais. É importante ressaltar de forma sucinta a diferença entre as nomenclaturas de educação não escolar e não formal. As evidências sugerem que existem diferentes ideias associadas aos usos desses termos de práticas educacionais pelos professores/as que atuam junto com a/o **Prof7**.

Resumidamente, a Educação Não Escolar (ENE) envolve processos educativos que ocorrem fora dos espaços escolares convencionais. Esses processos são planejados, envolvendo professores/as, sequências didáticas específicas e um processo de avaliação, similar ao que ocorre nas escolas de ensino regular. As evidências sugerem, com isso, que “as práticas de educação não escolar parecem estar fixadas num Sistema tanto quanto a educação escolar, embora não componham o Sistema de Ensino” (Moura; Zucchetti, 2006 p. 5). Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Severo (2015) no que concerne a ENE, é “uma forma de educação que se identifica por não ser distinta à escolar e que, com relação a esta, pode estabelecer interfaces de colaboração, complementaridade, associação e suporte” (Severo, 2015. p. 6).

Por outro lado, a Educação Não Formal se caracteriza por não exigir um currículo, planejamento sistematizado e por envolver atividades fora do âmbito sistemático educativo escolar. Assim, como a ENE, não se contrapõe ou nega a educação escolar, mas amplia o processo formativo da/o Pedagoga/o, incorporando, segundo Severo (2017, p. 126), “[...] práticas emergentes da sociedade contemporânea”. Essas práticas atendem a demandas de formação humana que vão além dos limites da escola como instituição social.

Magalhães (2023) descreve essas práticas como “menos sistemáticas, estruturadas e formalizadas, como se pode observar em organizações culturais como os museus ou nos cursos

² A palavra é usada de forma metafórica para transmitir a ideia de uma sequência de situações ou críticas que surgiram de maneira contínua e intensa, similar a uma chuva persistente.

de teatro oferecido por organizações não-governamentais” (Magalhães, 2023, p. 4). Suas metas e avaliações não têm cunho pedagógico escolar, focando em práticas socioeducativas e se opondo à sistematização estrutural escolar fora do sistema de ensino.

Apesar dos desafios enfrentados pelos demais participantes, a/o **Prof5** fez uma observação interessante e afirmou: “eu acho que o papel do Pedagogo hoje em ambientes não escolares, ele é muito mais profissional do que na própria escola e aprende muito mais sobre a profissão nesses espaços do que em escolas” (Prof5, 2024). Essa afirmação abriu um espaço para refletir sobre a diversidade educacional nos contextos da sociedade, pelos quais, Pedagogas/os podem assumir sua formação e profissão, bem como a inclusão da ENE nesse campo de pesquisa.

Concluindo esse raciocínio, é importante salientar que as falas das/os **Coord2**, **Prof2**, **Prof5** e **Prof7** revelam a necessidade de um amplo debate, no que diz respeito à formação de Pedagogas/os e os processos de inclusão da ENE nos currículos dos cursos de Pedagogia em suas respectivas Instituições na Paraíba.

Em face disso, destacam-se as palavras da **Coord2** em relação à pesquisa realizada: “A tua pesquisa me provoca, me provoca no curso de Pedagogia da (nome da instituição) para a gente pensar também a educação nos espaços não escolares. Eles não têm formação sobre isso”. (Coord2, 2023). A ausência de compreensão de alguns indivíduos engessa o ensino e limita a visão sobre outras oportunidades e possibilidades de atuação para as/os Pedagogas/os.

Chegamos à terceira categoria emergente “Desvendando os caminhos da ENE: pesquisa e práticas”, a qual faz parte da construção da Teoria Substantiva deste estudo, busca-se descobrir os caminhos da ENE como campo de pesquisa e prática de formação de conhecimentos, partindo das entrevistas das coordenadoras e às/os professoras/es. Portanto, o objetivo da discussão desse fenômeno não é organizar uma produção de métodos sistematizados para a ENE, mas identificar elementos práticos nos espaços de vivências educativas das/os participantes fora das escolas.

Conforme mencionado na segunda categoria, a necessidade de debates é muito importante, especialmente no que diz respeito à aplicação prática que os currículos impõem e de como eles se manifestam na prática, com orientações tanto da coordenação quanto da aplicação prática pelas/os professoras/es. Nesse contexto, temos a fala do/a **Prof6**, que foi questionada/o se existia e como acontecia a aplicação práticas desses conteúdos, a qual afirmou o seguinte:

Com toda certeza. Principalmente, quando eu trabalhei, como eu lhe disse, vinculada ao Ministério da Cidadania e do Meio Ambiente, na Secretaria aqui,

onde todos os Pedagogos e as Pedagogas trabalhavam na elaboração e na estruturação de projetos, mais voltado para a educação de projetos e bem-estar social, de manutenção da união, da solidificação, e da sustentabilidade de uma comunidade (Prof6, 2024).

Analisando as afirmações da/o **Prof6**, destaca-se a importância das práticas na formação de Pedagogas/os em ambientes também anversos à escola. A experiência na Secretaria de Meio Ambiente promoveu a extensão das práticas, pelas orientações da/o **Prof6** permitindo que os estudantes compreendessem os cenários do mundo real, solidificando os conceitos teóricos e aprimorando suas práticas, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. (Freire, 1996, p. 47).

Nesse cenário, entende-se que as atividades mediadas por Pedagogas/os tornam o espaço de aprendizagem significativo, proporcionando às discentes experiências práticas em diversos contextos da ENE e ampliando as atividades que integram teoria e prática, como exemplificado pela/o **Prof7**.

Este semestre, a gente conseguiu levar a turma em alguns espaços. Temos problemas, aqui, grande com o deslocamento. As coisas aqui em (nome da cidade) é enladeiraada, é sinuoso, então, é muito difícil levar a turma, Diário, para estes lugares. Mas esta atual direção me permitiu, este semestre, visitarmos o lar dos idosos, aqui de (nome da cidade). Nós conseguimos com a turma, visitar os idosos, desenvolver práticas educativas com estes idosos. E eles conseguiram perceber a essência de uma ação sistematizada de uma ação não sistematizada (Prof7, 2024).

Nessa conjuntura, as/os participantes da pesquisa, **Prof6** e **Prof7** nos relatam tanto os seus desafios quanto o sucesso das atividades práticas na Secretarias, como no lar de idosos. Estas experiências com a ENE permitiram as/os professoras/es demonstrarem suas práxis e o seus compromissos com a formação integral e a interação social junto com alunos/as do curso de Pedagogia, no componente curricular de estágio de educação não escolar.

Nesse viés, a práxis é “ [...] a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (Pimenta, 2001, p. 86), pois é por meio das práxis docentes que podem ocorrer as rupturas no processo de ensino e aprendizagem em favorecimento da transformação humana. Ou seja, “[...] a práxis é uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada” (Mascarenhas, 2023, p. 6). Para os estudantes de Pedagogia, essas atividades práticas experienciadas pelas práxis docentes em ambiente de natureza não escolar, permitiram contrastar e reconhecer os benefícios da aprendizagem sistematizada escolar das não sistematizadas nesta situação a não escolar.

Considerando as experiências da/o **Prof7**, e sua observação em relação a percepção dos estudantes, as ações sistematizadas ou não sistematizadas valorizam nesses aspectos a importância de estar atento aos processos de práticas educativas e a capacidade de adaptação, situações que sucedem ao planejamento. Nesse panorama é pontuada a seguir na fala do **Prof5**, que ao falar do momento das atividades práticas na ENE pode observar o seguinte:

Então, nós fomos lá, em uma visita única, e a gente tirou da cabeça, Dário, algumas coisas que a gente podia desenvolver com os idosos, baixamos diversos materiais. Ah, vamos desenvolver jogos, palavras-cruzadas, pinturas, vamos levar isso e aquilo, chegando lá, os idosos não quiseram saber de nada, a não ser, a música que a gente levou. Tinham pessoas da turma que sabia tocar instrumentos e graças a Deus contemplou esta atividade, e aí, eles pegaram nas coisas, mexeram um pouquinho ali, no jogo, e em outras coisas, mas ficaram realmente, vinculados a gente, né, participando, desenvolvendo habilidades com a música (Prof5, 2024).

As ações práticas educativas desenvolvidas por intermédio da/o **Prof5**, valorizaram a participação dos idosos, mesmo sem um planejamento inicial detalhado, a postura em relação à autonomia e às preferências dos idosos contribuiu para o sucesso da atividade.

Dessa forma, o/a Prof5, ao relatar que o planejamento inicial precisou ser ajustado às demandas do local, destaca a importância de adaptar as ações pedagógicas, como apontam Trilla, Ghanem e Arantes (2008) no Estado do Conhecimento. Essa necessidade é justificada pela importância de ajustar as práticas pedagógicas às particularidades e características de cada ambiente de aprendizagem, compreendendo-os como espaços alternativos e complementares à escola, e não em oposição a ela.

Com base nos relatos e nas experiências práticas das/os participantes **Prof6**, **Prof5** e **Prof7**, compreende-se que a educação tem um grande potencial de aprendizado em diferentes situações sociais, onde se vislumbra uma grande diversidade de modalidades educativas. O acesso a novos territórios educacionais é possível quando se considera que a educação é algo que cada pessoa pode realizar sobre si própria (Canário, 2007). Posto isto, “é também nesse campo de atuação que o Pedagogo desenvolve os estudos investigativos de conhecimento e caracterização do alunado e da comunidade local” (Pinto, 2011, p. 161). Exemplificando, quando a/o participante **Prof7** realizou uma atividade educativa com sua turma de Pedagogia no lar de idosos, disse:

A gente foi refletir sobre esta prática, olha, a gente não foi escutar o sujeito, a gente não foi ver o que de fato era importante para aqueles idosos, mesmo a gente trazendo materiais produzidos, para os idosos, a gente percebeu que as

especificidades dos sujeitos é o que torna único, o que interessa para outros idosos, não interessava para aquele grupo. Então, a gente refletiu sobre isso (Prof7, 2024).

É fundamental, para concluir essa análise, mencionar alguns aspectos que chama atenção, como a importância da valorização da individualidade na prática pedagógica com os sujeitos. Nota-se, que a equipe da/o **Prof7** demonstra posturas críticas e reflexivas, revelando que os conteúdos pré-definidos nem sempre correspondem aos interesses reais, que foi o caso no lar de idosos. Afinal, quando um/a professor/a se dispõe de uma práxis, significa que sua atividade docente deve ser “[...] conscientemente orientada, o que implica não apenas na dimensão objetiva, mas também subjetiva, reflexiva da atividade” (Mascarenhas, 2023, p. 6).

Sobretudo, evidencia-se que nessa prática educativa, foi valorizada a escuta ativa e as individualidades de cada idoso, permitindo que participantes a/o **Prof6**, **Prof5** e **Prof7** construíssem um relacionamento de respeito com as pessoas que estava no lar de idosos e na Secretaria de Meio Ambiente. A construção de laços de amizade, confiança e respeito contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica humanizada e eficaz. Essa experiência evidencia a importância da ENE, como apontado no Estado do Conhecimento por Souza (2018), ao oferecer práticas formativas flexíveis às necessidades do contexto social, indo além daquelas que são exigidas e regulamentadas pelo governo, como acontece na organização escolar. Com essas análises reflexivas a partir desses fenômenos elucidados, seguimos para a última categoria de estudo da pesquisa, demonstrando que alguns desafios precisam ser problematizados para serem superados pedagogicamente.

Dando sequência à análise da última categoria emergente intitulada de “Desafios e rupturas na formação da/o Pedagoga/o para ENE. Verificam-se as dificuldades enfrentadas na formação inicial da/o Pedagoga/o quanto ao campo de conhecimento da ENE, pressupondo pela falta de compreensão teórica e metodológica de como a/o profissional da Pedagogia pode promover o processo de aprendizagem nesses lugares, sabendo que não têm características de escolarização, ou melhor, não segue um padrão regular com um objetivo de ensino.

Posto isso, buscou-se questionar as/os participantes sobre quais informações consideram relevantes e quais são os principais desafios para essa abordagem. As devolutivas dos participantes trouxeram muitas contribuições reflexivas quanto às suas percepções relevantes ao estudo da pesquisa.

Então, acredito que isso traz a perspectiva de que, se é uma educação não escolar, ela pode ser estudada, refletida, compreendida e, portanto, produzir conhecimentos pedagógicos naquele espaço. “Penso que isso enriquece o

curso de pedagogia, ampliando seu campo e permitindo que as pessoas, mesmo trabalhando com a pedagogia no contexto escolar, compreendam a contribuição e a importância desse campo” (Coord1, 2023).

A participante **Coord1** afirma que a Pedagogia, enquanto ciência epistemológica deve ser compreendida e debatida a fim de produzir conhecimentos. Embora a **Coord1** reconheça a ENE como um campo de estudo relevante para a Pedagogia, é necessário ampliar o campo de atuação e a compreensão dessa área, abrindo novas oportunidades para pesquisas em Pedagogia, com o intuito de criar novas teorias sobre a ENE, pois, ainda não se tem um grande volume de produções científicas que tematizem esse conteúdo, a solução é ter que fazer readaptações de estudos de autores/as que discutem sobre educação escolar, para fundamentar uma pesquisa sobre esse assunto, por exemplo,

Sabe-se que existem novas possibilidades investigativas sobre o lugar da ENE no curso de Pedagogia, especificamente sobre como é possível aprofundar os conhecimentos, sem inviabilizar o currículo e sem ignorar as experiências profissionais de Pedagogas e Pedagogos que utilizam de suas práxis em diversas realidades educacionais para desenvolver ações de aprendizagens.

À vista disso, a **Coord2** ressalta que o curso de Pedagogia possa estar ignorando nos currículos certos aspectos dos espaços da ENE, conforme mencionado em sua fala: “Não, eu acho que o fato de a gente invisibilizar, de a gente ignorar que existe educação nos espaços escolares, já é uma informação relevante que está o todo na minha fala, então não tem não”. (Coord2, 2023).

De acordo com os apontamentos da participante **Coord2**, existe uma tendência preocupante de invisibilizar a educação em espaços não escolares. No entanto, essa coord2 destaca a importância de reconhecer esse campo de conhecimento, superando a visão limitada da atuação da/o Pedagoga/o exclusiva ao ambiente escolar. É fundamental promover a valorização da discussão nas políticas públicas, considerando a ENE uma categoria educativa capaz de promover aprendizagem e construir conhecimento.

A fala da/o **Prof3**, apresenta um posicionamento crítico em relação à academia, destacando que os processos políticos educacionais não são suficientes: “[...] A academia é um lugar muito duro, muito egóico, então eu acho que a gente precisa acabar um pouco com isso, porque isso acaba acabando, de fato, literalmente, com o processo mais humanizado da educação”. (Coord3, 2024).

No que tange, o posicionamento da/o **Prof3** em relação aos (**Coord1 e Coord2**), é que a crítica está relacionada à cultura acadêmica, descrita como dura e egocêntrica a que pode impactar a cultura educacional. Nesse contexto, recomenda-se o diálogo e a colaboração entre grupos e membros para que possam conversar, socializar e incentivar práticas pedagógicas de forma mais abertas, inclusivas e colaborativas, valorizando a diversidade dos profissionais pedagógicos nos diversos espaços da ENE.

Frente à discussão estabelecida, o **Prof6** destaca a importância de quebrar as barreiras estereotipadas do campo de conhecimento da Pedagogia, afirmando que

O Pedagogo tem um olhar amplo, e nessa amplitude de seu olhar, de seu conhecimento, de sua compreensão, ele consegue perceber os grupos, perceber a necessidade de cada grupo, de cada ação, de cada função nas empresas, e entender como pode articular e ajudar para que cada grupo faça a sua interlocução, para que cada grupo, em algum momento, trabalhe de forma isolada, mas que, em outros, transversalize as ações para que as coisas aconteçam de uma forma mais unificada, mais proativa, mais efetiva (Prof6, 2024).

Para concluir essa análise das discussões das/os participantes, foram apresentados os desafios relacionados às práticas quanto às ideias que possibilitam um debate de reorganização curricular diante dos regimes educacionais, que precisam reconhecer os espaços de atuação não escolar da/o Pedagoga/o. Todas/os as/os participantes destacam a necessidade de uma melhor compreensão da área de conhecimento da ENE por parte de seus pares do contexto acadêmico e da sociedade, bem como a aplicação de métodos que promovam a produção de atividades práticas e a colaboração entre agentes de pesquisa científica.

As coordenadoras e as/os professoras/es participantes sugerem a abertura de discussões como forma de acrescentar outras possibilidades e lutar por campos de conhecimento epistemológicos da educação que divergem e convergem em diversos interesses. É necessário desenvolver uma nova Pedagogia, repensar os fundamentos dessa profissão e criar uma teoria educacional baseada na pesquisa da prática educativa moderna (Franco, 2002).

Essas iniciativas possibilitam o reconhecimento e a praticidade do conhecimento nas áreas de atuação da/o Pedagoga/o, além de contribuir para a formação e produção de conhecimento teórico e prático nos currículos dos cursos de Pedagogia na Paraíba.

Portanto, o fenômeno da categorial central da Teoria Substantiva “desvelando caminhos: perspectivas, práticas e desafios da Educação Não Escolar (ENE) nos currículos dos cursos de Pedagogia na Paraíba”, evidencia a subjetividade sistematizada e organizada das/dos

sujeitos deste estudo à luz da Teoria Fundamentada em Dados (Bandeira-de-Melo; Cunha, 2010).

Esta teoria aponta uma explicação em torno dos significados atribuídos às concepções das coordenadoras e das/os professores/as sobre a ENE nos currículos nos cursos de Pedagogia, que por sua vez reconheceram a ENE como um campo teórico necessário, mas que carece de prática e discussão aprofundada. Isto é, embora seja sinalizada nos currículos, a ENE não é plenamente integrada ou valorizado nos currículos de Pedagogia.

A teoria revela que as percepções e experiências pessoais das/os participantes influenciam a formação pedagógica de Pedagogas/os nesses espaços de aprendizagem, que muitas vezes, carecem de uma intencionalidade explícita. Em face disso, a teoria também destaca maneira como os indivíduos interpretam e vivenciam a formação pedagógica de forma subjetiva e varia conforme suas próprias experiências e percepções, especialmente em contextos quando a intencionalidade educativa não é claramente definida.

Diante disso, a Teoria Substantiva criada, aponta a necessidade de uma maior inclusão de disciplina sobre a Educação Não Escolar nos currículos de Pedagogia, objetivando identificar e corrigir essas discrepâncias formativas, que por ventura, acabam centralizando a atividade docente na formação inicial das/dos Pedagogas/os nas universidades, mesmo sabendo que já existem profissionais da ciência da educação atuando em outros espaços, sem resumir o seu trabalho pedagógico à docência.

Portanto, destacam que a discussão sobre a educação não escolar não deve se restringir à inclusão de um componente isolado no currículo, mas sim ser uma discussão mais ampla, envolvendo diversas áreas do conhecimento, como a política, a psicologia, a sociologia, e abrangendo todo o currículo escolar. Essa abordagem integral visa promover uma educação inclusiva que reconheça e valorize a existência e as necessidades de todos os sujeitos.

Sendo assim, a Teoria Substantiva construída dessa área investigativa explica, de forma, um movimento de mudança curricular, política, pedagógica, formativa nos PPC dos cursos de Pedagogia, pois as experiências analisadas são significativas, e contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas educativas diversas. Redes de apoio, como a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia - RePPed, são fundamentais para a promoção de eventos, propostas de políticas e, principalmente, para a pesquisa no campo da Educação Não Escolar (ENE). Elas mobilizam a comunidade acadêmica e a sociedade civil, fortalecendo um campo de atuação desses profissionais que passa por transformações contínuas e cada vez mais relevantes na sociedade contemporânea.

Em conclusão, ampliar o currículo para incluir discussões e práticas de Educação Não Escolar, não é suficiente por si só; é necessário um engajamento ativo de muitos agentes além das coordenadoras, professoras/es e alunas/os para reconhecer e valorizar esse campo como um espaço legítimo de produção de conhecimento, práticas, discussões, ideais e a promoção da aprendizagem humana integral para sociedade civilizatória.

A prática pedagógica em contextos não escolares desafia os/as educadores/as a lidar com realidades diversas e complexas, promovendo uma educação que não apenas instrui, mas também transforma e empodera os sujeitos envolvidos nestes espaços educativos, ou seja, reconhecer e valorizar esses espaços diferenciados de aprendizagem pode contribuir para uma formação integral e humanizadora, preparando melhor os/as educadores/as para enfrentar as realidades diversas e complexas do mundo contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram empreendidos esforços com o debate sobre a formação de Pedagogas/os para Educação Não Escolar (ENE). O estudo buscou compreender as concepções dos sujeitos a cerca da ENE e sua importância nos cursos de Pedagogia no estado da Paraíba. Buscou-se identificar os componentes curriculares sobre a ENE nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e analisar como estão desenhados nos projetos pedagógicos de cursos. Além disso, explorou-se as possibilidades de adotar uma metodologia flexível, especificadamente, a Teoria Fundamentadas em Dados (TFD), o que ofereceu uma indicação preliminar de como essa teoria pode influenciar a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa.

Neste primeiro movimento da TFD, produziu-se uma pesquisa minuciosa do recorte temporal das produções sobre ENE publicadas entre 2006 e 2022, destacou-se esse período devido à oficialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006. A implementação dessa política curricular gerou discussões sobre a educação e a formação de Pedagogas/os.

Os dados foram coletados entre dezembro de 2022 e fevereiro de 2023, utilizando os repositórios nacionais da CAPES e BDTD, devido à sua representatividade e relevância na produção acadêmica no Brasil, que permitem amplo acesso a teses e dissertações. Os estudos acadêmicos que foram selecionados e analisados apresentaram a relevância das práticas educativas em espaços que vão para além da escola, a fim de que haja um envolvimento direto com as transformações sociais.

No entanto, os trabalhos mapeados apresentam significados contraditórios em relação à ENE, embora considerassem que a educação em espaços não escolares deve ultrapassar os valores de visibilidade no campo pedagógico. Os estudos apresentados, assumem vasta importância, nessa conjuntura de produções científicas realizadas por pesquisadores/as do campo do conhecimento da ENE.

No que concerne à metodologia da pesquisa, é importante destacar a contribuição tanto das disciplinas cursadas durante o mestrado do Programa de Pós-graduação, quanto dos grupos de estudos conduzidos pelo orientador, que forneceram suporte teórico acerca da abordagem da pesquisa durante os primeiros anos de orientações na investigação da pesquisa. Ao aprofundar os estudos na metodologia da Teoria Fundamentada em Dados, pude compará-la a um grande

quebra-cabeça, no qual cada peça simboliza um dado específico e uma parte importante do todo.

Ao observar atentamente cada peça, descobrindo histórias pessoais, vivências, perspectivas, opiniões, sonhos, lutas e vitórias de quem contribuiu para a pesquisa, pude perceber que os padrões dessas peças se conectam, emergindo para a criação de uma teoria sólida e significativa. Essa abordagem nos encoraja a persistir e ter paciência, pois a TFD requer foco, determinação e, principalmente, tempo. Por mais desafiadora que seja, permaneço engajado e interessado, construindo *insights* que ampliaram a compreensão do contexto desses fenômenos em análise, visando futuras publicações.

Durante esta investigação do estado do conhecimento, foi revelado que a pesquisa educacional não deveria se restringir a apenas um modelo de método de pesquisa, tendo em vista que a educação é um fenômeno social de humanização e formação humana, objeto de intervenção da/o Pedagoga/o. É necessário, portanto, discutir as premissas e paradigmas da presente investigação, desta pesquisa em educação, por meio de reflexões e questionamentos sobre a natureza do conhecimento e a ciência. Como resultado do estudo do estado do conhecimento, essa pesquisa foi publicada e apresentada por meio de comunicação oral no Seminário Nacional de Pedagogia (SENPED), realizado na Paraíba em 2023, e publicada nos anais do evento. Organizado pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – RePPed, o seminário propôs debates sobre a pedagogia como ciência, curso e profissão.

A RePPed tem incentivado críticas, debates e pesquisas desde 2021. Essas iniciativas visam enfrentar os desafios impostos pela Resolução 02/2019, que desarticula a Pedagogia como campo de conhecimento e prática profissional. É possível afirmar que, diante deste cenário de desvalorização, a RePPed vem reafirmando compromisso com os/as pesquisadores/as de todo país, promovendo ações que permitam as/os Pedagogas/os condições de realizarem pesquisas científicas e epistemológicas no campo da pedagogia, contribuindo significativamente para a profissionalização das/os Pedagogas/os tanto dentro quanto fora das escolas (Mascarenhas; Severo, 2024).

No terceiro capítulo, abordamos questões relacionadas à presença e aos significados atribuídos à ENE nos documentos dos PPC dos Cursos de Pedagogia. Apresentamos dados sobre a inclusão desses componentes nos currículos, além de uma análise histórica da Pedagogia como construção política e formativa. Também pudemos discutir a ENE como questão pedagógica e suas manifestações como práticas social.

No âmbito dessa discussão, enfatizamos a finalidade das práticas pedagógicas sob as perspectivas conceituadas de ENE. Dentro desse debate, ressaltou-se a importância desse processo que visa contribuir para emancipação, autonomia e liberdade do sujeito, de modo que existências das Pedagogias possam promover habilidades, valores e condições suficientes para práticas de conhecimento e diálogo democrático de forma horizontal, com respeito as diferenças, permitindo uma compreensão mútua e significativa.

Por fim, neste capítulo foram expostos os resultados da análise dos PPC utilizando a Teoria Fundamentada em Dados (TFD), com uma amostra teórica das análises dos documentos que incluíram a ENE em seus currículos.

Dessa forma, foi possível revelar dados e descobertas obtidos por meio das investigações e análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia do estado, que pelos os dados quantitativos e qualitativos forneceram informações inéditas para formação e desenvolvimento da/o Pedagoga/o não apenas restrito à escola, mas para desbravar outras possibilidades de atuação profissional pedagógica.

Por consequente, a intenção nesses primeiros ensaios era desmistificar a noção de que o curso de Pedagogia possa se limitar ao âmbito da docência, buscando uma ampliação e promoção de uma política curricular democrática que atenda às diversas expectativas e faça sentido para a proposta educativa para outras ambientes e espaços de possibilidades do profissional Pedagoga/o.

Neste sentido, os resultados dos achados proporcionaram contribuições significativas e pautadas em questionamentos a partir das vivências nas pesquisas do trabalho. Durante o estudo, alguns questionamentos centrais emergiram e foram sendo respondidos ao longo da pesquisa: qual a concepção desses profissionais sobre o trabalho da/o Pedagoga/o além da docência, o que entendem por Educação Não Escolar, e como ocorrem suas atividades práticas nas disciplinas que incluem componentes de ENE. Essas reflexões iniciais auxiliaram na pesquisa, permitindo avanços no campo e contribuindo para a construção da teoria substantiva, fundamentada nas concepções teóricas e práticas observadas no estudo.

Ademais, foi possível avaliar e confrontar amostragens teóricas nesse momento, a exemplo, da relação de quantitativos de disciplinas que são ofertados na matriz em relação à quantidade de disciplinas que foram apresentadas como ENE, foi possível perceber a avaliação de 543 disciplinas, nas quais dessas apenas parcelas de 0,74 % em relação ao total de disciplinas avaliadas são disciplinas específicas de ENE, e confrontada com a amostragem documental, a

qual foi posteriormente comparada às experiências relatadas por coordenadores/as, professores/as, à medida que se avançou na pesquisa.

Assim, pretendeu-se obter uma compreensão clara das perspectivas presentes nos PPC dos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba, tanto em sua concepção quanto em sua prática por parte de coordenadores/as, professores/as. Isso permitiu entender como esses PPC estão sendo implementados na formação inicial dos/as alunos/as de Pedagogia a partir da posição dos conhecimentos e das vivências formativas dos sujeitos da pesquisa.

Ainda, durante a análise dos trabalhos acadêmicos, foi possível perceber que existe uma preocupação em relação aos espaços de atuação da/o Pedagoga/o, além da constatação da necessidade de avanços, tanto nas discussões como nas iniciativas de investigação e produção científica sobre o assunto. As reflexões apresentadas sobre a ENE corroboram a necessidade de enriquecimento do debate, reconhecendo que a organização dos currículos dos cursos precisa prever disciplinas específicas que visem ao estudo e à pesquisa acerca da cientificidade da Pedagogia e da importância da ENE, possibilitando novas perspectivas conceituais sobre sua representativa e lugar nos currículos.

As discussões no quarto capítulo revelaram, por meio dos dados coletados junto às coordenadoras e professores/as, as concepções e os papéis desses profissionais na formação do curso de Pedagogia. Foram apresentados os resultados das entrevistas realizadas de forma virtual e presencial. A coleta de dados foi um processo difícil e demorado, com muitos participantes não respondendo aos *E-mails*, o que exigiu buscar ajuda de pessoas próximas aos sujeitos da pesquisa. Esse processo durou cerca de sete meses e ocasionou a prorrogação do curso devido à insuficiência de dados. Ao concluir esta dissertação, foi possível construir uma narrativa analítica baseada na metodologia da TFD, resultando em três categorias: a) Caracterizando Perfil Profissional e Pessoal; b) Conhecendo a Trajetória Profissional; e c) Identificando a Experiência Formativa.

Neste processo inicial, a análise apontou para uma teoria substantiva intitulada “Explorando a Atuação Profissional: experiências formativas das coordenadoras e professoras/es nos cursos de Pedagogia”. A partir das categorias emergentes, neste primeiro movimento, evidenciou-se que as/os participantes não têm formação específica em Educação Não Escolar (ENE), embora exerçam práticas pedagógicas estruturadas para além do seu relacionamento com a Instituição de Ensino Superior (IES). Tal fato pode ser afirmado nas entrevistas.

Em vista disso, foram analisadas as entrevistas com as coordenadoras e professores/as, utilizando o método de análise baseado na Teoria Fundamentada em Dados de Charmaz (2009), conseguiu-se analisar minuciosamente fragmentos das 12 entrevistas. Esse processo culminou em várias etapas que levaram à construção da teoria substantiva deste estudo. A análise exaustiva resultou em 69 códigos, a partir dos quais foram identificadas 11 categorias emergentes. Seguiu-se uma fase focalizada, integrando os códigos e categorias iniciais mais significativos, para desenvolver uma teoria emergente e, posteriormente, refinando essas categorias para construir a teoria substantiva.

Embora os/as participantes reconheçam as diversas possibilidades de atuação das/os Pedagogas/os em diferentes espaços, eles/as enfrentam desafios significativos na organização desses processos. Esses desafios estão relacionados aos métodos e práticas necessários, bem como às políticas educacionais que impactam o fortalecimento profissional das/os Pedagogas/os.

Ressalta-se, diante do exposto, que há uma ênfase na importância de reconhecer e dialogar sobre outros espaços possíveis para a atuação pedagógica além da docência. Para isso, é necessário desconstruir conceitos sobre os termos da Educação Não Escolar, refletir sobre as próprias práticas, reconhecer as potencialidades das/os Pedagogas/os e instituir políticas públicas que incentivem esses processos.

Nesse ponto, importa reforçar que neste período em que as análises e as discussões foram conduzidas, as reflexões indicaram que a maioria das/os participantes, corrobora com a necessidade de um amplo debate sobre a formação das/os Pedagogas/os e a inclusão da Educação Não Escolar (ENE) nos currículos dos cursos de Pedagogia, especialmente nas instituições da Paraíba. Essas discussões são cruciais para ampliar o debate da regulamentação da/o Pedagoga/o e a oficialização dos possíveis espaços de atuação destes profissionais pedagógicos a fim de fortalecer suas práticas nos diversos espaços além do espaço escolar.

A Teoria Substantiva revela que a educação não escolar é importante para a formação das/os Pedagogas/os, não podendo ser negligenciada. A ausência dessa consideração na formação profissional das/os Pedagogas/os levantou questionamentos sobre a estruturação curricular dos cursos de Pedagogia. Colocando em destaque que esse cenário pode resultar em uma formação dispersa, frágil e desarticulada, devido à falta de clareza sobre o verdadeiro perfil e as diversas responsabilidades que compõem os espaços e a identidade das/os Pedagogas/os.

Portanto, à luz dessa teoria substantiva, surgiram novas reflexões que poderão ser exploradas a partir deste estudo futuramente. É essencial entender como base escolar pode

contribuir em seus componentes de formação básica, indícios para compreender as possíveis práticas no campo de conhecimento da educação não escolar.

Concluo com pensamentos curiosos que não pude explorar neste campo, que levantam questionamentos, como: existe uma perspectiva de estudos teóricos no Brasil acerca da educação não escolar na educação básica? A partir do que pode ser explorado neste estudo, penso, que buscar conhecimentos no ensino superior e verificar quais políticas e métodos de abordagem e debates são passos imprescindíveis, é necessário aprofundar a base de todo esse processo. O que os documentos legais podem apontar sobre a educação não escolar na educação básica? Como podemos incentivar Pedagogas/os, agentes escolares e a comunidade a entenderem na prática esse campo de conhecimento na base?

Esses questionamentos, após a revelação da teoria substantiva, foram refletidos na escrita final desta dissertação. Assim, devemos continuar na luta e no debate pela inclusão e valorização dos temas, conceitos e, principalmente, das práticas pedagógicas nos mais variados espaços, além da institucionalização e regulamentação da profissão da/o Pedagoga/o que até ao final deste estudo não existe instituída oficialmente.

Esta pesquisa me revelou diversas facetas do processo educacional e suas perspectivas teóricas, destacando as lacunas entre as propostas epistemológicas e a prática, muitas vezes definidas por leis e políticas educacionais do curso de Pedagogia. Compreendi que o campo de atuação das/os Pedagogas/os é amplo, indo além da docência na educação básica, embora muitos profissionais ainda se identifiquem majoritariamente com essa área.

Um aspecto importante emergiu das entrevistas com coordenadoras e professoras/es: suas experiências pedagógicas fora do ambiente escolar ampliaram a compreensão e a criticidade dos discentes em relação às atividades pedagógicas e aos componentes epistemológicos do curso de Pedagogia. No entanto, a formação das/os Pedagogas/os, durante a graduação, raramente reforça o conhecimento necessário para atuar em espaços de Educação Não Escolar (ENE), revelando a necessidade de ampliar os estudos epistemológicos sobre a ENE e sua inclusão no currículo dos cursos.

A pesquisa de dissertação também apontou que a falta de formação específica sobre a ENE durante o curso resulta em profissionais que, muitas vezes, adquirem conhecimento sobre essa área apenas por meio de experiências práticas, como em projetos de extensão e estágios. Isso evidencia a importância de proporcionar vivências mais amplas e práticas durante a formação das/os Pedagogas/os, para que possam atuar de forma mais abrangente em diversos espaços da sociedade contemporânea.

Portanto, é considerável que as políticas do curso de Pedagogia e suas diretrizes normatizem e regulamentem a atuação das/os Pedagogas/os em diferentes ambientes, incluindo a Educação Não Escolar, e que se crie legislação para apoiar e disseminar esse conhecimento. A pesquisa conclui que a identidade da/o Pedagoga/o, atualmente muito associada à docência na educação básica, precisa ser expandida, considerando as diversas áreas de atuação que podem ser desenvolvidas através de uma formação mais abrangente e crítica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. et al. SIMSON, Olga Von; PARK, Margaret Brandini; SIEIRO FERNANDES, Renata. **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp/CMU, p. 29-36, 2001.

ALMEIDA, E. F. da S. et al. **A formação inicial de professores: uma análise do curso de Pedagogia no Brasil**. 2023.

ALUÍSIO, S.M.; DE BARCELLOS A, Gladis Maria. **O que é e como se constrói um corpus?** Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. *Calidoscópico*, v. 4, n. 3, p. 156-178, 2006. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/391802/mod_resource/content/1/Corpus_o%20que%20é.pdf. Acesso em 17 de fev. de 2023.

AMARAL, M. G. B.; SEVERO, J. L. R. de L.; ARAÚJO, T. M. de. **Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2021.

AQUINO, S. L. de. **The teacher and to maneuver in the social representations of the pedagogy course graduates**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

ARANTES, Ana Paula Pereira; ABOU GEBRAN, Raimunda. **O curso de Pedagogia e o processo de formação do Pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais**. *Holos*, v. 6, p. 280-294, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643/pdf_142> Acesso em 05 de maio de 2024.

ARANTES, V. A.; G., Elie; TRILLA, Jaume (orgs.). **Educação formal e não-formal: pontos e contra pontos**. São Paulo: summus, 2008.

ASSALI, A. B.. **Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e a interdisciplinaridade: perspectivas de articulação na educação**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BAGGIO, M. Aparecida; E., Alacoque Lorenzini. **Teoria fundamentada nos dados ou Grounded Theory e o uso na investigação em Enfermagem no Brasil**. *Revista de Enfermagem Referência*, v. 3, n. 3, p. 177-188, 2011.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> Acesso em: 20 fev. 23.

BAUER, M. W.; AARTS, B. **para a coleta de dados qualitativos**. [In]: BAUER, martin; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em:

<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: Acesso em 16 fev. 23.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo; Brasiliense, 2007. 49ª edição.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

BECKER, S. et al. **A Ideia de natureza humana e o problema da educação em Kant**. 2011.

BECKER, Silvério et al. **A Ideia de natureza humana e o problema da educação em Kant**. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95145>. Acesso em 18 de maio de 2023.

BRABO, T.S.A. M; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, Simone Ghedini. C. (Org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em www.senado.gov.br. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Ofício Circular nº 015, de 28 de novembro de 2005**. Secretaria Executiva. CGGP/SAA/SE/MEC. Brasília, nov. 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 13 agosto de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP N° 5, de 13 de dezembro de 2005**. CNE, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE, 2006.

CABRAL, A. N. M. de A. et al. **Políticas de formação do Pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político pedagógico da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana-PE**. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASSURE, F. C. C.; COELHO, F. R. C.; LIMA, J. E. **Municipalização e qualidade de ensino fundamental no município de Ponte Nova**, Minas Gerais. Planejamento e Políticas Públicas, n. 37, jul./dez., 2011. p. 133-151.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. **A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso?**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270076, 2022.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLARKE, Adele. E. **Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn**. Symbolic interaction, v. 26, n. 4, p. 553-576, 2003. Disponível em : <https://www.researchgate.net/publication/240761238_Situational_Analyses_Grounded_Theory_Mapping_After_the_Postmodern_Turn> Acesso em 11 de maio de 2024.

COSTA. R.C.M; Novaes. M.A. B. de; Fonseca. SONIA. M. H. P. da. **Teorias da educação. Teorias da Educação**. 1 ed. Sobral. ed. Aiamis, 2017 Disponível em: https://dirin.s3.amazonaws.com/drive_materias/1648837130.pdf Acesso em 22 maio 2023.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CRUZ, G. B.. **A Pedagogia novamente em questão**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. V. 13, N. 31. P.839-856. Santos/SP. Nov/2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1161/968>.

DA SILVA M., Jefferson; DE ANDRADE P., Umberto. **A (in) visibilidade do debate epistemológico sobre a Pedagogia no interior do próprio curso: um estudo em universidades públicas do estado da Bahia**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 13, n. 31, p. 775-800, 2021.

DE LUCA, F. A. **Diversidade e adversidade: a evolução da consciência cidadã através da educação liberal-iluminista**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6495>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DE MELO, Mayara Soares; DA SILVA, Roberto Ribeiro. **A Teoria Fundamentada de Dados como proposta metodológica**. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, p. 285-306, 2022.

DE SOUZA, Mel; BITTENCOURT, Z. Aguiar. **Estratégias de engagement acadêmico adotadas por professores universitários em tempos de ensino remoto**. Jornada de iniciação científica e tecnológica, v. 1, n. 12, 2022. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/JORNADA/article/view/16954>. Acesso em: 19 fev. 2023.

DE VERIFICAÇÃO, **Manual. In Loco das Condições Institucionais**. Brasília, 2002

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. Revista lusófona de Educação, v. 7, n. 7, 2006.

ESTEVES, O.P **hoje, - que caminho tomar?**. de Pesquisa. São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1441>. Acesso em 25 jun. 2022.

FALEIROS, Fabiana *et al.* **Uso de Questionário Online e Divulgação Virtual como Estratégia de Coleta de Dados em Estudos Científicos**. Texto Contexto Enferm, v. 25, n. 4, p. 3–8, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjff6ghPxx7LT78W3JBTdpjf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

FÁVERO, Osmar. **Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/PXffv6zx3gFXmwN3wpydDpr/?format=pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2024.

FELIX, Jeane. **Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde**. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 133-152, 2012.

FIREMAN, M.. D.. **O trabalho do Pedagogo na instituição não escolar**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

FRANCO, M.A.S, LIBÂNEO, J.C. PIMENTA, S.G. **Elementos para formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Da necessidade/atualidade da Pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire**. Rev. Reflex, Santa Cruz do Sul , v. 25, n. 2, p. 152-170, maio 2017 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492017000200152&lng=pt&nrm=iso.. acessos em 08 maio 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Para um currículo de formação de Pedagogos: indicativos.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3, p. 99-125

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência.** revista eletrônica pesquiseduca, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183/955>.. Acesso em 27 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização.** Revista da FAEEBA, Salvador, v. 6, n. 7, p. 1-7, jan./jun. 1997. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1128/FPF_OPF_01_0018.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 18 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Plínio Antunes. **Uma investigação sobre as dificuldades de planejamento de TI em instituições públicas brasileiras: uma abordagem com teoria fundamentada em dados.** 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research.** American behavioral scientist, v. 8, n. 6, p. 5-12, 1965.

GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação.** 8 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

GONCALVES, Suziane de Oliveira dos Santos. **A formação do Pedagogo para atuação em espaços não escolares: um estudo de caso'** 20/05/2021 172 f. Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal fluminense, niterói biblioteca depositária: biblioteca central do gragoatá

GUTIÉRREZ, Maria Gaby Rivero de. **A intervenção do enfermeiro: uma análise a partir da prática.** Acta Paul Enferm., v. 3, n. 4, p. 121-128, Apr. 1990.

IKEDA, Ana Akemi; BIANCHI, Eliane Maria Pires Giavina. **Considerações sobre usos e aplicações da grounded theory em administração.** Revista de Administração FACES Journal, 2009.

LEITE, Joséte Luzia et al. **Reflexões sobre o pesquisador nas trilhas da Teoria Fundamentada nos Dados.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 46, p. 772-777, 2012.

LEITE, Yoshie Ussami Ferraria; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? Ensino em Re-vista, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Dossiê formação de professores.**

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: O que é Pedagogia, quem é o Pedagogo e o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo.** Pedagogia: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, p. 152-187, 2021.

LIBÂNEO, J.C, PIMENTA, S.G (coord). **Que destino os educadores darão à Pedagogia. Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

LOCATELLI, Adriana et al. **Formação docente para o atendimento educacional especializado no município de Imperatriz.** 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2992/2/AdrianaLocatelli.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2023.

LOMBARDI, J. C. (2010). **Educação e ensino em Marx e Engels.** Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 2(2), 20–42. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

LUCENA, C. **O pensamento educacional de Émile Durkheim.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 295–305, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639820. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LUCENA, R. F.; ARAUJO, R.S (org.). **Conceitos. Vol. 2, n. 24.** João Pessoa: ADUFPB- Seção Sindical do ANDES-SN, p. 21-35, 2016. Disponível em: <https://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/REVISTA-CONCEITOS-ED-241.pdf#page=19>. Acesso em 29 março 2022.

LUCK, H. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, J. E. P. . **Função sociopolítica da educação e o papel dos Pedagogos na educação não-escolar:** âmbitos de atuação político-pedagógicos e campos teórico-profissionais. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 26, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21101.039. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21101>. Acesso em: 26 maio. 2024.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. **Representações sociais do campo de atuação do Pedagogo pelos estudantes de Pedagogia.** Universidade Federal de Pernambuco. 2013. f 160. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13334/1/Dissertação%20Thamyris%20Mariana%20Camarote%20Mandú.pdf>. Acesso em 16 fev. 23.

MANZINI, E.. José. **A entrevista na pesquisa social.** *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, G. Q. **Aprendizagem baseada em problemas na formação inicial de professores de ciências:** uma análise a partir da teoria fundamentada nos dados. 2022. 259 f. Tese(Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MAROTTE, Otilie Margarete. **O Ensino da Arte :** a arte na educação como conhecimento humano. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MASCARENHAS, A. D. N; SEVERO, L. R. S., J. L. **REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA:** contribuições ao debate sobre a Pedagogia no Brasil. *Communitas*, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 339–355, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.18-18. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6999>. Acesso em: 30 maio. 2024.

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: 31 maio. 2024.

MASCARENHAS, A. D. N.; D'ÁVILA, C. **Da docência como identidade do Pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas** pela DCNP -2006. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 259–271, 2017. DOI: 10.15687/rec.v10i2.35474. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35474>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MASCARENHAS, A. D.N.. **Formação de Pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais**. 192 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MASCARENHAS, Aline D.N; F., M. A. S.. **O esvaziamento da didática e da Pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica**. Revista e-Curriculum, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.

MONTINO, Mariany Almeida et al. **A complexidade do fenômeno educativo: um debate necessário para a Universidade Pública**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 41, p. 182-199, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4747>. Acesso em: 29 abril. 2024.

MOREIRA, J. da S., & Pinto, U. de A. (2021). **A (in)visibilidade do debate epistemológico sobre a Pedagogia no interior do próprio curso: um estudo em universidades públicas do estado da Bahia**. revista eletrônica esquiseduca, 13(31), 775–800. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1163>

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrita/article/view/18875/12399>. Acesso em 20 de fev. de 2023.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cJVdgG9n7W9wdcMtXvGrN7k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T.. **Explorando outros cenários: educação não escolar e Pedagogia social**. Educação Unisinos, v. 10, n. 3, p. 228-236, 2006.

MOURA, Eliana PG; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Educação não escolar, universidades e educação popular: horizonte de novos desafios**. Educação Unisinos, v. 13, n. 02, p. 125-134, 2009.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração**: potencial e desafios. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, p. 731-747, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 fev. 23.

PARAÍBA (Estado). **Lei nº 10.488, de 10 de janeiro de 2023**. Plano Estadual de Educação. Anexo II - Metas e Estratégias. João Pessoa: Governo da Paraíba, 2023. 204 p. Disponível em: <Lei-nº-10.488-Plano-Estadual-de-Educação-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1%20.pdf> Acesso em 09/05/2023.

PEREIRA, A. L. N.. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de Pedagogia da universidade do estado da bahia (uneb)**: as contribuições no percurso formativo' 17/11/2017 171 f. doutorado em educação (currículo) instituição de ensino: pontifícia universidade católica de são paulo, são Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

PEREIRA, Marcos Vilela. **Contradições da Forma Escolar. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. [Recurso Eletrônico]/14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. p. 01 – 11.

PERIN, A. P.; CAMPOS, C. R.. **Uma investigação sobre concepções acerca da educação financeira de alunos do ensino médio**. Revista de Educação Tecnológica Iberoamericana– Em Teia, Recife, v. 13, n. 3, 2022.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as)**: desafios epistemológicos e curriculares. Práxis Educativa, v. 15, p. 1-20, 6 jun. 2020.

PIMENTA, S. G. et al. **Os cursos de Licenciatura em Pedagogia**: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M.A; PINTO, U. A. (org.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

PIMENTA, S. G.. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; P., U. de A.; Severo, J. L.R. de L.. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares**. Revista Práxis Educativa, vol. 15, e2015528, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teórica e Prática**. 4ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

PIMENTA, S.G.. **Para uma re-significação da Didática** – ciências da educação, Pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. PIMENTA, S. G (Org). São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G.; P., U. DE A.; SEVERO, J. L. R. DE L.. **Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão**. Educação em Revista, v. 38, 2022.

PINHO, B. B. B.de. **A visão dos formadores sobre a formação do Pedagogo numa perspectiva crítica no contexto das reformulações curriculares**. 2009. 111 f. Dissertação (mestrado em educação) - universidade estadual de ponta grossa, ponta grossa, 2009.

PINTO, U. de A.. **Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado**. In: Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A (Orgs). São Paulo: Cortez, 2017.

PIRES, C. **Referências para um currículo crítico-emancipatório na universidade: Construindo o projeto educativo do Centro Universitário de Brusque-SC**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação**. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

RABELO, F.S. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do Pedagogo: análise de uma experiência no espaço HOSPITALAR**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, , 2014. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85061>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

RePPed. **Carta de apresentação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed)**. Revista Eletrônica Pesquiseduca,13(31), 2021. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215/967> Acesso em 22 de agosto de 2023.

SACRISTÁN, G.J. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, G.J. (Org.) **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, J. L. G. dos et al. **Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 52, 2018.

SANTOS, J. L. G. dos et al. **Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e saúde.** Escola Anna Nery, v. 20, 2016.

SAUL, F. Q. V. **A educação no pensamento** de Karl Marx: VERAS, v. 4, n. 1 (2014) p. 25-36, junho de 2014. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/145/122>.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 253.

SAVIANI, Dermeval. **Curso de Pedagogia no Brasil: Oitenta anos de história.** In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo (org.). Pedagogia: teoria, formação e profissão. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, p. 188-213, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade.** Cadernos de pesquisa, V.37, n.130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética** – de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense 1983.

SEVERO, J. L. R. de L. **Educação Não Escolar no Brasil: Crítica Epistemológica, Formativa e Profissional,** 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, J. L. R. de L.. **Perspectivas curriculares sobre a formação do Pedagogo para a educação não escolar.** Educação em Revista (online), v. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/h8tkMFRbkwbFMmmJzB9qp3K/?lang=pt>. Acesso em: 17/07/2023

SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G. **Formação em Pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México.** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023033, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670012>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SEVERO, J. L.R.L; PIMENTA, S. G. **Introdução à Pedagogia na Formação Inicial.** Cadernos de Pesquisa, ISSN 2178-2229, São Luís, v.29, n.3, jul./set, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 20 maio. 2024.

SEVERO, José Leonardo R. de L. **A formação inicial de Pedagogos para a educação em contextos não escolares:** apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, Magali A; PINTO, Umberto A (org.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127- 162.

SEVERO, J.L. R. de L. S.. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil:** crítica epistemológica, formativa e profissional, 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim et al. **Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social no Brasil:** entrecruzamentos, tensões e possibilidades. Interfaces Científicas-Educação, v. 3, n. 1, p. 11-20, 2014. Disponível em <
<https://periodicos.grupotiradentes.com/educacao/article/view/1635>> Acesso dia 28 de maio de 2024.

SEVERO, J.L.R de L. POSSEBON. E.G. **Fundamentos e Temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar.** João Pessoa: UFPB, 2019.

SILVA, J, C. A. Prefácio. In: PEDROSO, C. C. A. et al. **Cursos de Pedagogia:** inovações na formação de professores polivalentes. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 5-15.

SILVA, Joelma da. **A atuação do pedagogo no Centro de Referência de Assistência Social em Boa Vista-RR.** 2023. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

SILVA, A. C. da. WEIDUSHAT, I. TAFNER, J. **Metodologia do trabalho acadêmico.** 2. ed. Indaial: ASSELVI, 2007.

SILVA, C. S. B. da Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil:** História e Identidade. São Paulo: Editores Associados, 1999. 152 p.

SILVA, C.C. da; K., J. B. **A aprendizagem de genética à luz da Teoria Fundamentada: um ensaio preliminar.** Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 125-140, 2017.

SILVA, J. R. de S., & de Assis, S. M. B. (2018). **Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento.** Cadernos De Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento, 10(1). Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11203/6930>. Acesso em 20 fev. 23

SILVA, L. L.da. Pedagogia Organizacional : **Estudo baseado na Teoria Fundamentada (grounded theory)** no Nordeste do Brasil / Luciano Lima da Silva. - João Pessoa, 2021.

SILVA, R.G. A.; NETO, Eneas Arraes; SILVA, N.G. A.. **Educação: uma abordagem crítica**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/1922/1350>. Acesso em 10 de julho de 2023

SILVA, Nuno Miranda. **Grounded theory para iniciantes: contributo para a investigação em educação**. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v.52, 2022, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148563>. Acesso em: 28 maio 2024.

SOUZA, M.A. S. de. **Formação da/o Pedagoga/o no Distrito Federal: o lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia**. 2018. 143 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRILLA, J. **A educação não-formal**. In: ARANTES, V. (Org). Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em 10 de agosto de 23.

VALADARES, G.V. **A formação profissional e o enfrentamento do conhecimento novo: à experiência do enfermeiro em setores especializados**. 2006. 269 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006

VASCONCELOS, Ailton Marques de. **Educação não escolar: um estudo sobre as suas expressões pedagógicas e sociais na relação com a escola**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar?** In: Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-45.

ZOPPEI, E. **A Educação Não Escolar no Brasil**. 2015, 344 p. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Tese (Doutorado- Programa de Pós Graduação em Educação).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário estruturado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIOS ESTRUTURADO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO

A Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de Pedagogia no estado da Paraíba.

Prezado/a participante,

Este instrumento subsidiará uma pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, sobre como a Educação Não Escolar é representada nos componentes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia na Paraíba. Agradecemos sua colaboração e asseguramos que todos os dados serão usados em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre princípios e procedimentos de Ética na Pesquisa com seres humanos. Em caso de dúvidas e esclarecimentos, por favor, entre em contato por e-mail: dariovieira2@hotmail.com ou telefone (83) 99399-7171.

Dário Vieira da Silva – Mestrando/PPGE-UFPB.

Questionário preenchido em ____/____/____ IES (sigla) : _____

BLOCO I – PERFIL SÓCIO OCUPACIONAL

1. Sexo: Feminino () Masculino ()

Outro () _____

Idade: () 21 a 31 () 32 a 42 () 43 a 53 () 54 a 64 () 65 ou mais

2. Cidade ou Estado em que reside: _____

3. Nível de escolaridade

Superior Completo: _____ () Especialização: _____ ()

Mestrado: _____ () Doutorado: _____

4. Qual sua forma de ingresso na Instituição?

() Processo seletivo () Concurso () CLT () Outros () _____

5. Qual é a sua função na instituição? () Coordenador/a () Docente

6. Quanto tempo de atuação nessa função na IES? _docente_____

7. Você exerce outra função na IES?

Aluno: Dário Vieira da Silva – Telefone (83)99399-7171 – E-mail: dariovieira2@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail: ppge@ce.ufpb.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



() Sim () Não

Se a resposta acima for sim, qual? _____

8. Possui experiência formativa em curso de Pós-Graduação, extensão, capacitação ou aperfeiçoamento relacionado ao tema da Educação Não Escolar () Sim () Não

Se a resposta acima foi sim, qual foi a experiência?

**BLOCO 2 - EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E
APRENDIZAGEM NA COORDENAÇÃO DO CURSO**

1. Professor (a), conte-me sobre sua trajetória como estudante de Pedagogia à coordenador (as) de Curso nesta IES?
2. Nessa trajetória professor (a), você consegue identificar uma concepção de profissional Pedagogo (a) para além da docência?
3. O que você considera ou pensa sobre a Educação Não Escolar?
4. Para você, que contribuições a ENE pode trazer ao currículo do Curso de Pedagogia?
5. Nesse contexto em que os cursos de licenciatura, devido a resolução nº 2/2019, estão tendo que adequar ou atualizar os seus PPCs, aqui na IES na construção do PPC de Pedagogia estão contemplando componentes que tratem da ENE?
6. Quais impactos ela pode trazer para o Projeto Político do Curso quanto à identidade para formação do/a Pedagogo/a nos espaços não escolares, uma vez que, as bases dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, a partir dessa resolução, passam a se configurar a proposta do curso apenas para desenvolvimento da Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
7. Há alguma informação que você considera relevante que possa ser disponibilizada para nossa pesquisa?

**BLOCO 3 - EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E
APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE**

1. Professor (a), conte-me sobre sua trajetória como estudante de Pedagogia até a docência das disciplinas nesta IES?
2. Nessa trajetória professor (a), você consegue identificar uma concepção de profissional Pedagogo (a) para além da docência?

Aluno: Dário Vieira da Silva – Telefone (83)99399-7171 – E-mail: dariovieira2@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III- Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE - Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail:
ppge@ce.ufpb.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



3. Qual/quais disciplina/s relativas à ENE você ministra e há quanto tempo?
4. O que você considera ou pensa sobre a Educação Não Escolar?
5. Relate um pouco sobre sua atuação docente articulada a ENE no Curso de Pedagogia.
6. Como você seleciona conteúdos e referências bibliográficas para a disciplina?
7. A disciplina envolve atividade/s prática/s em contextos de ENE? Se sim, qual/quais?
8. Como avalia o engajamento das/os estudantes na/s disciplina/s relativa/s à ENE ministradas por você?
9. Há alguma informação que você considera relevante que possa ser disponibilizada para nossa pesquisa?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado(a) **Coordenador(a)** e/ou **Professor(a)**,

Os pesquisadores Aluna(o) e Orientador Dário Vieira da Silva e **Dr. José Leonardo de Lima Rolim Severo** convidam você a participar da pesquisa intitulada “**A Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a inserção da Educação Não Escolar (ENE) como objeto formativo dos Cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba. Os objetivos específicos dessa pesquisa são: a) analisar os sentidos atribuídos a ENE nos projetos do curso de Pedagogia; b) identificar a presença de conteúdos relativos à ENE na organização curricular dos cursos; c) discutir desafios de formação do/a Pedagogo/a para atuação em espaços de Educação Não Escolar, sob a percepção de coordenadores/as do curso e docentes da disciplina.

A metodologia da pesquisa será norteada pelos estudos da Teoria Fundamentada em Dados (TFD). A abordagem metodológica pode contribuir nos estudos da Educação Não Escolar nos PPC's dos cursos de Pedagogia das IES da Paraíba, por meio dos dados obtidos na pesquisa documental e pelas respostas dos questionários com os/as coordenadores/as dos cursos e docentes da disciplina. Será desenvolvida uma investigação de campo para explorar o posicionamento dos participantes em relação à Educação Não Escolar dentro dos cursos de Pedagogia. Como amostra representativa, pretende-se aplicar os questionários junto a, pelo menos, 11 (11) coordenadores/as e professores/as dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal e da Universidade Estadual na Paraíba públicas e outras instituições de Ensino Superior nos seus respectivos campus.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

O risco real é mínimo, como locomoção do investigado/a, as dificuldades pressupostas ao desenvolvimento da pesquisa são relativas a possíveis obstáculos operacionais para coleta de dados que constituem o processo investigativo, contudo, haverá no momento da pesquisa um ambiente adaptado, com cadeiras confortáveis e local ventilado com acesso a internet e conexão de dados de telefone.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

Um dos objetivos para a realização desta pesquisa é o envolvimento do investigador. Dessa forma, Permite-se que os respondentes retornem os resultados da pesquisa. Por esta, Pedimos permissão para divulgar a análise e respectivas conclusões em artigos e outros meios de comunicação científica.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, seguem os contatos:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Dário Vieira da Silva – Cel: (83) 9 9399-7171 / E-mail: dariovieira2@hotmail.com
José Leonardo Rolim de Lima Severo – Cel: (83) 9 9983-3699 / E-mail:
leonardosevero@ce.ufpb.br

Endereço e Informações de Contato da(o) Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB, Campus I Lot. Cidade Universitaria, PB. E-mail: cpedagogia@ccae.ufpb.br. Telefone:
(83) 99112-8503. Atendimento de 8h às 17h

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa-PB, DD de MM de AAAA.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Aceita que sua participação da pesquisa seja online?

() SIM NÃO ()

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

ANEXOS

ANEXO A – Certidão de Aprovação do Programa de Pós-Graduação em Educação UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovado "AD REFERENDUM" do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa do mestrando Dário Vieira da Silva, matrícula 20221006255, intitulado "Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba.", sob a Orientação do Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 16 de março de 2023



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Coordenador do PPGE/CE/UFPB
Matricula 1225094

ANEXO B – Termos de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “A Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba”, a ser desenvolvida pelo aluno **DÁRIO VIEIRA DA SILVA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** do **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. José Leonardo de Lima Rolim Severo.

O **Centro de Educação – CE** está ciente de suas co-responsabilidades como **Centro do campus I – João Pessoa**, co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

JOÃO PESSOA _____, 20 de MARÇO de 2023.

Assinatura do Responsável
Nome completo do responsável:
CPF:
CNPJ:


Adriana Valéria Santos Diniz
Diretora do CE
SIAPE 1792396



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE -PB

**CARTA DE ANUÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE
ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: "A Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba", a ser desenvolvida pelo aluno **DÁRIO VIEIRA DA SILVA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. **Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo**, a ser realizadas com coordenador(a) do curso de Pedagogia e Docentes de disciplinas de Educação Não Escolar.

O **CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - CENTRO DE HUMANIDADES DA UFCCG** está ciente de suas responsabilidades como **centro**, co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

C. Grande, 38 de maio de 2023.

Kátia Patrícia B. Campos

Assinatura do Responsável

Nome completo do responsável: *Kátia Patrícia B. Campos*

CPF: 589.998.654-53

CNPJ:

Neizy Maria F. de Lima

CPF: 499.113.334-34



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: "A Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de **Pedagogia no Estado da Paraíba**", a ser desenvolvida pelo aluno **DÁRIO VIEIRA DA SILVA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** do **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. **Dr. José Leonardo de Lima Rólim Severo**.

O Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA está ciente de suas co-responsabilidades como centro do campus III – Bananeiras-PB, co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

José Leonardo de Lima Rólim Severo 15 de fevereiro de 2023.

Assinatura do Responsável

Nome completo do responsável:

CPF: 753.361.504-68

CNPJ: 24.097.477/0010-00



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “A Educação Não Escolar como objeto formativo nos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba”, a ser desenvolvida pelo aluno **DÁRIO VIEIRA DA SILVA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** do **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. **José Leonardo de Lima Rolim Severo**.

O **Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE** está ciente de suas responsabilidades como **Centro do Campus IV – Mamanguape-PB e Rio Tinto-PB**, co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Rio Tinto, 21 de Març de 2023.

Assinatura do Responsável
Nome completo do responsável:
CPF:
CNPJ:



Documento assinado digitalmente
JOSEMI FERNANDES COARDA
Data: 2023.03.11.15:04:430
Verificar em <https://verifica.ik.gov.br>

ANEXO C – Declaração do Comitê de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO OBJETO FORMATIVO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DA PARAÍBA

Pesquisador: DÁRIO VIEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69864223.2.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.134.102

Apresentação do Projeto:

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de mestrado, tem como base os estudos acerca da compreensão da Educação Não Escolar e seu lugar nos currículos dos cursos de Pedagogia na Paraíba. O objetivo geral é analisar a inserção da Educação Não Escolar (ENE) como objeto formativo dos Cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba. Partindo do objetivo geral, surgiram como objetivos específicos: a) analisar os sentidos atribuídos a ENE nos projetos do curso de Pedagogia; b) identificar a presença de conteúdos relativos à ENE na organização curricular dos cursos; c) discutir desafios de formação do/a Pedagogo/a para atuação em espaços de Educação Não Escolar, sob a percepção de coordenadores/as e docentes do curso. A metodologia da pesquisa será norteada pelos estudos da Teoria Fundamentadas em Dados (TFD). A abordagem metodológica é qualitativa, exploratória de campo, cujo objetivo é conhecer as percepções dos/as coordenadores/as e docentes acerca da Educação Não Escolar no contexto dos cursos de Pedagogia no Estado da Paraíba. Pretendemos coletar informações através da aplicação de um questionário junto a pelo menos onze (11) coordenadores/as e professores/as dos Cursos de Pedagogia, de universidades

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br