



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

MARIANA APARECIDA SEREJO DE SOUZA

**FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO DISTRITO FEDERAL:
O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE
PEDAGOGIA**

Brasília – DF,

2018

MARIANA APARECIDA SEREJO DE SOUZA

**FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO DISTRITO FEDERAL: O
LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE
PEDAGOGIA**

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

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e
Avaliação - PDCA.

Eixo de Interesse: Currículo e Formação de
Profissionais da Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Lívia Freitas Fonseca
Borges

Brasília – DF,

2018

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

Sf Serêjo de Souza, Mariana Aparecida
Formação do/a Pedagogo/a no Distrito Federal: o lugar da
educação não escolar nos currículos de Pedagogia / Mariana
Aparecida Serêjo de Souza; orientador Livia Freitas Fonseca
Borges. -- Brasília, 2018.
147 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. educação não escolar. 2. formação do pedagogo. 3.
currículo. I. Freitas Fonseca Borges, Livia, orient. II.
Titulo.

TERMO DE APROVAÇÃO

**FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO DISTRITO FEDERAL:
O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS
DE PEDAGOGIA**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 18 de dezembro de 2018.

Prof^a. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

Orientadora

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Prof^a. Dra. Liliane Campos Machado

Membro Interno

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

Prof^a. Dra. Veruska Ribeiro Machado

Membro Externo

Instituto Federal de Brasília (IFB/DF)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Membro Suplente

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB)

À minha mãe **Lucília** (*in memoriam*), aguerrida leoa que me permitiu vencer por meio dos trilhos da educação. À minha família, pelo apoio incondicional. Ao meu filho **André**, meu príncipe azul, que do seu mundo desperta forças em mim que eu nem imaginava existirem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de concretizar um sonho que parecia distante, embora pulsante.

Aos meus irmãos Márcio Adriano e Marília Ádria, que comigo refletem o legado de nossa mãe e sempre me dão suporte para enfrentar os desafios. À minha sobrinha Ketlyn e à minha cunhada Kelly, que tantas vezes me socorreu com o André.

Aos colegas de trabalho do STF pelo apoio.

Aos colegas orientandos da professora Livia pelo companheirismo nesta árdua caminhada.

Aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa Currículo: concepções teóricas e práticas educativas.

Às professoras Dra. Liliane Campos Machado e Dra. Veruska Ribeiro Machado e ao professor Dr. Francisco Thiago Silva pelas profícuas colaborações à pesquisa.

E, em especial, à minha orientadora, professora Dra. Livia Borges, por aceitar me acompanhar nesta jornada acadêmica e por me orientar com informações tão preciosas e contundentes.

SEREJO DE SOUZA, Mariana Aparecida. **Formação do/a pedagogo/a no Distrito Federal**: o lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, realizado sob a orientação da Prof.^a Dra. Livia Freitas Borges Fonseca, líder do Grupo de Pesquisa “Currículo: Teorias e Práticas”. O objetivo geral da dissertação é analisar como a educação não escolar é abordada nos projetos curriculares do curso de Pedagogia de instituições de ensino superior do Distrito Federal. A motivação para o estudo surgiu, notadamente, das experiências profissionais da pesquisadora, que atua como pedagoga em instituição da Justiça Federal. Nesse sentido, a problemática que propomos é: “Como as instituições de ensino superior do Distrito Federal abordam a educação não escolar nas propostas curriculares do Curso de Pedagogia?”. Para iniciar a construção analítica, partimos do pressuposto de que a dimensão não escolar ainda é incipiente na organização curricular dos cursos, tendo em vista as diversas exigências formativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Com vistas a buscar caminhos que colaborem para corroborar ou não esse pressuposto, foram delimitados três eixos de análise que orientaram o processo investigativo: educação não escolar, formação do/a pedagogo/a e currículo. Como marco temporal, consideramos o período de 2006 a 2016, tendo por base dez anos de edição das diretrizes da Pedagogia. A proposta metodológica, de cunho qualitativo, é estruturada em dois momentos: 1) pesquisa bibliográfica, na qual se apresentam o estado do conhecimento (resultado de buscas em plataformas que congregam dissertações, teses, publicações de eventos científicos) e a revisão bibliográfica, destacando-se autores ligados aos eixos teóricos: educação não escolar, formação do/a pedagogo/a e currículo; e 2) pesquisa documental, incluindo os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia (e outros documentos relacionados) de instituições do Distrito Federal com Conceito Preliminar de Curso igual ou superior a três além dos editais de concursos públicos para o cargo de pedagogo/a que não esteja ligado a funções docentes na educação básica. Para examinar os documentos, utilizamos o método “análise de conteúdo”, a partir do qual foram estabelecidas categorias para avaliar as informações. Após as análises, considerando o contexto da pesquisa, chegamos ao entendimento de que as instituições de ensino formam

o/a pedagogo/a docente, em atenção às diretrizes do curso de Pedagogia e sinalizam para os espaços de atuação profissional além da escola, especialmente ao delinearem disciplinas e estágios supervisionados que contemplam esse campo. Os concursos públicos, por sua vez, esperam que o/a pedagogo/a desenvolva seu trabalho na área de formação profissional e desenvolvimento das organizações. Assim, não há total convergência entre a formação inicial e a expectativa do mercado na esfera pública. Por fim, compreendemos que a formação inicial do/a pedagogo/a, apesar de algumas ressalvas, apresenta elementos que nos permitem vislumbrar “lugares” para a educação não escolar nos currículos do curso de Pedagogia do Distrito Federal.

Palavras-chave: educação não escolar, formação do/a pedagogo/a, currículo

ABSTRACT

This study is linked to the research line "Teaching Profession, Curriculum and Assessment" of the Graduate Program in Education of the University of Brasilia, conducted under the guidance of Prof. Lívia Freitas Borges Fonseca, leader of the Research Group "Curriculum: Theories and Practices". The general objective of the dissertation is to analyze how non-school education is addressed in the curricular projects of the Pedagogy course of higher education institutions of the Federal District. The motivation for the study arose, in particular, from the professional experiences of the researcher, who acts as a pedagogue in non-school space. In this sense, the problem we propose is: "How do the higher education institutions of the Federal District approach non-school education in the curricular proposals of the Pedagogy Course?". To begin the analytical construction, we assume that the non-school dimension is still incipient in the curricular organization of the courses, considering the various formative requirements established by the National Curricular Guidelines of the Pedagogy Course. With a view to searching for ways that collaborate to corroborate this presupposition or not, three axes of analysis were delineated that guided the entire investigative process: non-school education, teacher training and curriculum. The qualitative methodological proposal is structured in two moments: 1) bibliographic research, which presents the state of knowledge (results of searches in platforms that congregate dissertations, theses, publications of scientific events) and bibliographical review, highlighting - authors related to the theoretical axes: non-school education, teacher training and curriculum; and 2) documentary research, including the pedagogical projects of the Pedagogy course (and other related documents) of institutions of the Federal District with a Preliminary Concept of Course equal to or greater than three in addition to the notices of public tenders for the position of pedagogue that does not is linked to teaching functions in basic education. To examine the documents, we used the "content analysis" method, from which categories were established to evaluate the information. After the analysis, considering the context of the research, we come to the understanding that the educational institutions form the pedagogical teacher, in accordance with the guidelines of the Pedagogy course and they indicate to the spaces of professional performance beyond the school, especially to delineate disciplines and supervised internships that contemplate this field. Public tenders, in turn, expect the pedagogue to develop his / her work in the area of professional training and organizational development. Thus, there is no total convergence

between initial training and market expectations in the public sphere. Finally, we understand that the initial formation of the pedagogue, despite some caveats, presents elements that allow us to glimpse "places" for non-school education in the curricula of the Pedagogy course of the Federal District.

Keywords: non-school education, teacher training, curriculum

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões norteadoras e objetivos específicos.....	18
Quadro 2 – Resultados de pesquisa organizados por tipo, ano, título, autor e instituição...	22
Quadro 3 – Resultados das pesquisas nos anais do ENDIPE 2008 organizados por título, autor e síntese	33
Quadro 4 – Instituições de ensino incluídas na pesquisa.....	74
Quadro 5 – Editais de concursos públicos selecionados para a pesquisa	76
Quadro 6 – Quantidade de instituições por região administrativa	82
Quadro 7 – Categoria “objetivos do curso”	83
Quadro 8 – Categoria “perfil do egresso”	85
Quadro 9 – Categoria “campos de atuação”	87
Quadro 10 – Subcategorias consolidadas “disciplinas curriculares” e “estágio supervisionado”	104
Quadro 11 – Referências bibliográficas relacionadas com ENE.....	108
Quadro 12 – Descrição sumária das atividades do/a pedagogo/a nos editais.....	116
Quadro 13 – Conhecimentos da subcategoria “educação corporativa”	125

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Esquema visual sintético dos procedimentos metodológicos da pesquisa 79
- Figura 2** – Representação gráfica da estrutura de referência do curso de Pedagogia à luz das DCN (Resolução CNE/CP nº 1/2006) 90

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANHANGUERA - Faculdade Anhanguera de Brasília

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

BDTD - Biblioteca Digital de Dissertações e Teses

CBMDF - Corpo de Bombeiros Militar do DF

CEB - Companhia Energética de Brasília

CNE - Conselho Nacional de Educação

CORREIOS - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

CPC - Conceito Preliminar de Curso

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DETRAN/DF - Departamento de Trânsito de Brasília

EBSERH - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino

ENE - Educação Não Escolar

ESTÁCIO - Centro Universitário Estácio de Brasília

FÁTIMA - Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima

FE - Faculdade Evangélica de Brasília

ICESP - Faculdade ICESP de Brasília

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

JK - Faculdade JK/Michelangelo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC - Ministério da Educação

METRÔ/DF - Companhia do Metropolitano do Distrito Federal

PPC - Projeto Político-Pedagógico

SEJUS/DF - Secretaria de Justiça do Distrito Federal

STJ - Superior Tribunal de Justiça

UCB - Universidade Católica de Brasília

UnB - Universidade de Brasília

UNIPLAN - Centro Universitário Planalto do Distrito Federal

UNIPROJEÇÃO - Centro Universitário Projeção

SUMÁRIO

1 INÍCIO DO DIÁLOGO	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	20
2.1 DISSERTAÇÕES E TESES.....	21
2.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS NA REDE SCIELO	29
2.3 PUBLICAÇÕES DO ENDIPE.....	31
2.4 PUBLICAÇÕES DO COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES	34
2.5 PUBLICAÇÕES DA ANPed.....	36
2.6 PONDERAÇÕES QUANTO AO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	38
3 A VOZ DOS ESTUDIOSOS: PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONSOLIDADA	40
3.1 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A	40
3.2 PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PEDAGOGO/AS	48
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO	64
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	70
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	71
4.2 PESQUISA DOCUMENTAL	72
4.2.1 Projetos Pedagógicos de Pedagogia: o centro da análise	72
4.2.2 Editais de concursos públicos	75
4.2.3 Análise de conteúdo	77
5 IMERSÃO ANALÍTICA	80
5.1 O PRIMEIRO MERGULHO: PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	80
5.1.1 Contextualização das Instituições de Educação Superior	80
5.1.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos	82

5.1.3 Impressões gerais acerca das categorias e subcategorias exploradas	111
5.2 O SEGUNDO MERGULHO: EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS	115
5.2.1 Categoria “Descrição Sumária das Atividades”	116
5.2.2 Categoria “Conhecimentos Específicos”	118
5.3 REFLEXÕES SOBRE OS DOIS MERGULHOS: O PERFIL DO/A PEDAGOGO/A E AS DEMANDAS PROFISSIONAIS DOS ÓRGÃOS PÚBLICOS	128
6 TESSITURAS CONCLUSIVAS: OS LUGARES DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA	131
REFERÊNCIAS	139

1 INÍCIO DO DIÁLOGO

“[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções”.

(CONCEIÇÃO EVARISTO)

A sabedoria de Conceição Evaristo, expressa no trecho, inspira-nos a refletir a respeito da nossa própria trajetória profissional, isto é, a experiência que acumulamos ao longo de dez anos no serviço público, no cargo de pedagoga, tem uma significativa repercussão na “escrevivência” consubstanciada neste trabalho dissertativo.

Permitindo-me, nesse momento, a assumir a primeira pessoa do discurso, ressalto que a Pedagogia é minha companheira há algum tempo. Ou eu sou companheira dela? Não sei bem delimitar essas fronteiras. O fato é que após a formação inicial de graduação, concluída nesta Universidade, em 2004, percebi um forte movimento de admissão de pedagogo/as por meio de concursos públicos além da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Em meio a essa dinâmica, ingressei na carreira específica de pedagoga em 2008, de início, no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e, a partir de 2010 até o presente momento, no Supremo Tribunal Federal (STF), portanto em instituições não escolares.

Desde então, o caminho percorrido no serviço público tem me levado a refletir acerca da formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia, especialmente diante dos desafios encontrados no percurso e das possibilidades de intervenção profissional que os ambientes não escolares apresentam para os egressos. Seria, então, um tema relevante a ser pesquisado?

Buscando aportes iniciais para iluminar os pensamentos a esse respeito, observei que o histórico do curso de Pedagogia no Brasil revela o caminhar em diferentes direções, dificultando a consolidação de sua identidade como campo de investigação específico da educação e como espaço de formação de profissionais da educação.

As determinações legais impostas ao longo do tempo, em grande medida, prescindindo da participação da comunidade acadêmica e dos sujeitos diretamente

envolvidos com a questão, conduziram a distorções tais que se chegou a pensar na extinção do curso, por falta de objeto próprio (SILVA, 2006; SAVIANI, 2012).

O cenário social, político e econômico influenciou sobremaneira esse trajeto. Não obstante as intempéries, o curso permaneceu. Fortaleceu-se do ponto de vista normativo com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, agora sob a influência de discussões geradas no seio de movimentos organizados de educadores, ainda que em meio a dissensos relacionados às diferentes perspectivas de formação possíveis.

Nesse sentido, o documento assenta a vertente que propugna a docência como base da formação inicial do/a pedagogo/a. Ademais, acena para a possibilidade de atuação desse profissional em outros espaços além da escola. Ou seja: observa-se no discurso legal a ampliação do escopo de formação do/a pedagogo/a.

Ainda no bojo normativo, há a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, as quais reverberam na formação do/a pedagogo/a.

Com esse breve apanhado, consolidamos a intenção de compreender como as instituições formadoras, em suas práticas, estão se posicionando diante da dimensão não escolar. Este é, justamente, o ponto nevrálgico sobre o qual se pretendeu debruçar esta pesquisa, passados pouco mais de dez anos da vigência das diretrizes: como as instituições de ensino superior do Distrito Federal abordam a educação não escolar nas propostas curriculares do curso de Pedagogia?

Por conseguinte, o objetivo geral desta investigação foi analisar como a educação não escolar é abordada nos projetos curriculares do curso de Pedagogia de instituições de ensino superior do Distrito Federal.

Ao desenvolvermos a proposição, partimos do pressuposto de que esse aspecto específico, a formação para intervir em ambientes não escolares, ainda é incipiente nos projetos pedagógicos, tendo em vista a base docente e a quantidade significativa de elementos que devem ser contemplados na trilha formativa do/a pedagogo/a, advindos das orientações das DCN/2006.

Para auxiliar o processo de busca por respostas que ratifiquem ou não o pressuposto e colaborem, assim, com a construção de conhecimentos substanciais sobre o tema em

debate nesta pesquisa, foram delineadas três questões norteadoras, as quais estão intimamente coadunadas com os objetivos específicos propostos para o estudo, em observância aos eixos que estruturam a dissertação (educação não escolar, formação do/a pedagogo/a e currículo), conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Questões norteadoras e objetivos específicos

Questões norteadoras		Objetivos específicos
1.	Como as instituições de ensino superior do Distrito Federal estruturam os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, a partir das DCN referentes à formação inicial do estudante para atuar em contextos não escolares?	Analisar projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de instituições do Distrito Federal quanto à sua estrutura, à luz das orientações das DCN/2006, relativos à formação inicial para a atuação nos contextos de educação não escolar.
2.	Quais componentes curriculares, conteúdos, autores, referências, objetivos ou outras informações constantes dos planos de ensino dos cursos de Pedagogia do DF tratam da atuação profissional da pedagogia não escolar?	Identificar componentes curriculares, conteúdos, autores, referências, objetivos ou outras informações constantes dos planos de ensino dos cursos de Pedagogia do DF que tratam da atuação profissional da pedagogia não escolar.
3.	Quais relações existem entre os projetos dos cursos de Pedagogia do DF e as demandas profissionais que se apresentam localmente para a atuação em espaços não escolares dos egressos do curso na esfera pública?	Traçar um paralelo entre a formação inicial proposta nos cursos de Pedagogia e a descrição dos cargos de pedagogo/a previstos nos editais de concursos públicos do DF após a publicação das DNC/2006.

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Com essa linha investigativa em foco, iniciamos este trabalho com o “estado do conhecimento” (Capítulo 2), no qual estão registrados os resultados detalhados das pesquisas acerca da temática central em diversas plataformas que reúnem produções científicas (dissertações, teses, artigos) bem como publicações de eventos reconhecidos nacionalmente na área de educação. Em seguida, realizamos pesquisa bibliográfica (Capítulo 3), na qual recorreremos aos autores que discutem os assuntos dos nossos eixos, notadamente, obras consolidadas em livros. Edificado o quadro teórico de base para as nossas reflexões, adentramos o capítulo dos caminhos metodológicos (Capítulo 4), apoiando-nos na abordagem qualitativa de pesquisa. Direcionamo-nos, então, para a “imersão analítica” (Capítulo 5), com vistas a discutir os dados encontrados nos documentos analisados. Todo esse trajeto nos conduziu ao último capítulo, no qual procuramos explicitar “Os lugares na educação não escolar nos currículos de Pedagogia no Distrito Federal”.

Diante do exposto, almejamos contribuir com as reflexões da comunidade acadêmica interessada na formação inicial proposta no curso de Pedagogia diante das demandas sociais

de intervenção que se apresentam para o/a pedagogo/a em espaços não escolares, uma problemática que se mostra atual e promissora na conjuntura de transformações que vivenciamos em nosso momento histórico.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

“[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”.

(ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43)

Com o postulado da autora, compreendemos que, ao se conjecturar sobre determinado assunto para fins de pesquisa acadêmica, faz-se imperioso conhecer os estudos que nos precederam. O que já foi dito a respeito e o que não foi dito? Quais perspectivas de análise empregadas e quais contextos de aplicação? Quais contribuições podem ser extraídas desses trabalhos?

Por meio de um diálogo com os autores antecedentes, podemos compor o quadro teórico inicial que retratará a situação do objeto de pesquisa em determinado espaço temporal o qual, por sua vez, lançará luz ao que pretendemos erigir em nossas investigações. Temos, assim, um ponto de partida valioso e necessário, sem o qual assumimos o risco de tornar as proposições da pesquisa inócuas e desprovidas de significância.

O movimento ativo, crítico e reflexivo de procura por trabalhos científicos correlacionados aos temas que nos propomos a discutir é característico do estado do conhecimento, conceituado como: “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Nesse sentido, apresentamos, inicialmente, os resultados de pesquisas sobre trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado realizados em universidades brasileiras sobre o assunto em exame no período compreendido entre 2006 e 2016 (interstício de dez anos de publicação das DCN de Pedagogia), tendo como referência os eixos: formação do/a pedagogo/a, currículo e educação não escolar, constantes da Biblioteca Digital Brasileira de

Dissertações e Teses (BDTD)¹. Essa plataforma foi escolhida devido aos mecanismos de refinamento da busca, observando-se as diferentes temáticas abarcadas neste estudo.

Além disso, partindo-se dos mesmos critérios supracitados, analisaremos os artigos científicos disponíveis na rede Scielo bem como anais e publicações de eventos acadêmicos: Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino (ENDIPE), Colóquio sobre Questões Curriculares e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2.1 DISSERTAÇÕES E TESES

Para a compreensão do tema central de nossa análise, reputamos primordial a conjunção da tríade: “educação não escolar”, “formação do/a pedagogo/a” e “currículo”. Cabe esclarecer, porém, que, em alguns momentos, mostrou-se necessária a utilização do termo “pedagogia” no lugar de “formação do/a pedagogo/a” para favorecer o retorno de resultados dos bancos de dados pesquisados.

Tendo em vista essa questão, na plataforma da BDTD, foram inseridos também os filtros relacionados ao período (2006 a 2016) e ao programa (Pós-graduação em Educação – Acadêmico), apresentando-se, inicialmente, 513 trabalhos entre dissertações e teses com matérias e contextos variados.

É relevante mencionar que, no levantamento realizado por Francisco Thiago Silva², em seu texto doutoral, foram encontradas dissertações e teses que versam sobre variadas temáticas envolvendo o curso de Pedagogia, todavia poucas abordam o currículo de maneira consistente.

À semelhança da tendência apontada pelo pesquisador e considerando a especificidade de nosso objeto, ao examinarmos os títulos dos 513 trabalhos, chegamos a apenas 11 cujos resumos indicavam que, de algum modo, os termos “pedagogia”, “currículo” e “educação não escolar” estariam contemplados em seu interior. Entre eles, 6 dissertações e 5 teses em programas de pós-graduação em educação de universidades públicas e privadas, que serão elencados no Quadro 2, conforme dados – tipo de pesquisa, ano, título, autor e instituição:

Quadro 2 – Resultados de pesquisa organizados por tipo, ano, título, autor e instituição

¹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acessos em: jan 2018.

² SILVA, Francisco Thiago. *O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular*. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em

Nº	Tipo	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Dissertação	2006	O trabalho do pedagogo na instituição não escolar	FIREMAN, Maria Derise	Universidade Federal de Alagoas
2	Dissertação	2007	Trabalho pedagógico e sua especificidade: a práxis de profissionais de Pedagogia em espaços não escolares.	CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre	Universidade Federal do Ceará
3	Dissertação	2009	Educação social: práticas pedagógicas em espaços não escolares. O caso do projeto Ponte de Encontro	BARROS, Francisco Erlon	Universidade Federal do Ceará
4	Dissertação	2012	A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos.	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima	Universidade Federal da Paraíba
5	Dissertação	2012	Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia	COSTA, Leticia Jensen de Oliveira	Universidade Federal do Paraná
6	Dissertação	2015	Educação não escolar: um estudo sobre as suas expressões pedagógicas e sociais na relação com a escola	VASCONCELOS, Ailton Marques de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
7	Tese	2006	Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares	FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
8	Tese	2013	A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica	COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti	Universidade Estadual de Campinas
9	Tese	2014	A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais	PORTELINHA, Ângela Maria Silveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
10	Tese	2015	Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima	Universidade Federal da Paraíba
11	Tese	2016	Pedagogia da pedagogia: o curso e sua identidade	BOCCIA, Margarete Bertolo	Universidade Nove de Julho

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Em relação aos trabalhos localizados, eles podem não refletir a totalidade das produções nesse sentido, considerando-se as limitações próprias da pesquisa de material,

mas indicam o horizonte que conseguimos vislumbrar e contribuem, sobremaneira, para a montagem das plantas iniciais de reflexão que pretendemos construir.

Tendo por base a ordem cronológica de defesa conforme listado na Tabela 2, apresentaremos uma breve síntese das dissertações e teses selecionadas, seguida de considerações atinentes ao alvo de nossa pesquisa.

A primeira a que nos remetemos é a dissertação de **Fireman (2006)**. A autora faz uma excursão histórica e legislativa pelo curso de Pedagogia no Brasil, pela formação do/a pedagogo/a, para chegar ao ponto central de sua pesquisa: a intervenção do/a pedagogo/a em contextos não formais. Naquele momento, a autora acenou haver pouca literatura de referência sobre essa questão específica. Como parte de sua metodologia, realizou pesquisa de campo com pedagogo/as atuantes em diferentes espaços, chegando à constatação de que o enfoque do trabalho profissional do/a pedagogo/a é educacional, independentemente do local. Entre as dificuldades da formação, segundo a pesquisa, está a relação entre a teoria e a prática, e o distanciamento dessa formação com as demandas da sociedade; registra, por fim, que a Pedagogia não se esgota na formação docente.

Desse trabalho, observamos a inexistência de perspectivas de exame de projetos curriculares dos cursos de Pedagogia e, por conseguinte, a ausência de embasamento das teorias de currículo. Ademais, não se encontra explicitada a cidade em que a pesquisa ocorreu, depreendendo-se ser Alagoas, já que desenvolvida no seio da Universidade Federal de Alagoas.

A segunda dissertação, proposta por **Carneiro (2007)**, evidencia a compreensão do trabalho pedagógico nos espaços não escolares a partir de estudo de caso em duas organizações não governamentais de Fortaleza. Inicialmente, à semelhança da estrutura da dissertação de Fireman (2006), traça o panorama histórico e normativo do curso de Pedagogia. Na sequência, ressaltou que a visão de trabalho pedagógico está ancorada na ideia de educação ampliada que, por sua vez, ocorre em distintos espaços sociais. No rumo desse entendimento, a Pedagogia também precisa ser entendida de maneira ampla, segundo a autora, em consonância com as transformações sociais do nosso tempo. Percebe-se que o estudo desenvolvido reflete casos bastante específicos, assim dedica boa parte de seus esforços na descrição dos contextos e no trabalho pedagógico neles realizados, sem adentrar em questões de cunho formativo particular no curso de Pedagogia.

Já a análise dissertativa de **Barros (2009)** fincou-se nas práticas pedagógicas de educadores sociais que utilizam a rua como espaço de intervenção na cidade de Fortaleza, adotando o projeto “Ponte de Encontro” como lócus de seu estudo de caso. Dessa maneira, o foco é a educação social e as práticas educativas, logo, o percurso teórico do autor permeia esse ambiente. Embora retrate um dos âmbitos da educação não escolar, não desbrava questões ligadas ao curso de Pedagogia e ao currículo de formação para espaços não escolares.

Em seu estudo de mestrado, **Costa (2012)** debate a formação do/a pedagogo/a a partir das DCN/2006, buscando vislumbrar como as instituições resistem ou incorporam as orientações da norma. Nesse sentido, esperava desvelar as concepções norteadoras da formação acadêmica. Em sua fundamentação, aborda o caminho histórico do curso de Pedagogia até as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (DCN/2006) e analisa a questão da formação proposta em seus diferentes olhares. Adota a posição de que o curso deve considerar o campo teórico investigativo da educação e todo o campo de atuação profissional do/a pedagogo/a. Escolheu para o estudo duas instituições (Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de São Paulo), no sentido de analisar como as IES estavam incorporando as orientações das DCN/2006 em seus projetos e currículos. Levanta a questão das normatizações oficiais e da interpretação dada pelas instituições em suas realidades, enfatizando que as prescrições não são reproduzidas, e sim recontextualizadas e ressignificadas de maneiras diferentes em cada instituição.

No tocante à educação não escolar, embora a autora sinalize que a formação do/a pedagogo/a deve articular a docência, a organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar e a produção e difusão do conhecimento, não esquadrinha esse ponto a fundo. Quanto aos pensadores da área específica do currículo, menciona notadamente Basil Bernstein, quando se refere ao conceito de “recontextualização”.

O pesquisador **Severo (2012)**, em sua dissertação, versa sobre a significação da Pedagogia para os professores formadores de professores. Nessa toada, analisa as DCN/2006 e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, além de realizar entrevistas com professores, ancorado na teoria das representações sociais e na teoria dialógica do discurso. Discorre acerca da concepção de Pedagogia na história e de sua dimensão epistemológica, variante ao longo do tempo. Alerta para a necessidade de se engendrar um corpo teórico-conceitual para a Pedagogia além de sistemáticas metodológicas mais consistentes cientificamente pensando-se na dinâmica da

contemporaneidade. Nesse fluxo, menciona que a Pedagogia estaria ligada aos processos de ensino-aprendizagem escolares ou não. Para o autor, os espaços não escolares têm suas especificidades, não sendo apropriada a transposição pura dos preceitos da docência escolar, por exemplo, para o campo não escolar. Quanto ao currículo, interpreta-o como um gênero do discurso e, assim, fundamenta-se, sobretudo, nas proposições de Bakhtin e complementa sua compreensão com aporte em Sacristán.

Cabe realçar, deste trabalho, a preocupação do estudioso em balizar teoricamente o currículo enquanto categoria relevante para a análise das DCN/2006, com a alusão a Sacristán. Ademais, ressalta-se a visão alargada de Pedagogia, que contempla espaços além da escola. Sopesamos, que a formação do/a pedagogo/a para atuar nesses espaços, apesar de suas especificidades, não pode prescindir dos conhecimentos da docência, o que discutiremos no referencial teórico desta pesquisa. Severo não mergulha nos fundamentos da educação não escolar ali por não ser o seu propósito. Conduziu essa discussão no âmbito de seu doutoramento, em 2015, sobre o qual nos debruçaremos adiante.

O último estudo de mestrado analisado é de **Vasconcelos (2015)**, no qual disserta sobre ações educacionais não escolares e atinge o entendimento de que há relação direta dessas ações com a escola. Do estado do conhecimento consolidado, percebe que a temática é ampla e complexa, necessitando, assim, compreender seus reais significados. A teorização parte da explicitação da sociedade capitalista e suas relações com a formação humana e a educação, à luz da sociologia crítica. Na sequência, discute a educação não escolar com enfoque nas concepções de educação não formal, socioeducação e educação popular e suas interfaces com a escola. Tendo como lócus São Paulo, analisou instituições dentro do espectro ora delimitado. Ressaltou, nesse percurso, o caráter de controle social dessas organizações. Ao mencionar o termo “educação não formal”, descreve que não há unanimidade quanto ao significado e ao uso, sendo predominante a referência à educação popular e à socioeducação.

O pesquisador não adentra a seara da formação do/a pedagogo/a para atuar nos contextos não escolares nem dos currículos de Pedagogia. A sua contribuição para o nosso estudo está na discussão sobre os conceitos e por trazer à tona alguns dos espaços pedagógicos localizados além da escola.

Partindo-se para os estudos doutorais, a princípio, realçamos a tese de **Frison (2006)**, que tem por mote a autorregulação da aprendizagem presente na atuação do/a pedagogo/a em espaços educativos não escolares. Na sua trajetória de escrita, a autora recorre aos

preceitos da Andragogia e estabelece conexões com a Pedagogia em nível de revisão dos assuntos. Enfatiza que a sociedade contemporânea exige do/a pedagogo/a um trabalho mais complexo. Nos espaços não escolares, a autorregulação auxilia a compreender o significado do que se aprende, portanto auxilia o trabalho do/a pedagogo/a nesses contextos. Destaca que a educação e o seu conceito mudaram; alude, assim, à visão ampliada de educação. Analisa a ciência pedagógica, a questão da identidade da Pedagogia e concentra empenho na exposição dos princípios subjacentes à autorregulação. Nota-se também, neste estudo, que o curso de Pedagogia e a formação nele proposta no que se refere à educação não escolar não constitui o cerne das discussões.

Coutinho (2013) desenvolveu sua tese calcada na perspectiva histórica da prática nos cursos de Pedagogia no Brasil desde os primórdios até a década de 1980. A problematização da prática que permeia a formação do/a pedagogo/a é tratada com robusto estado do conhecimento, na qual a autora dialoga com trabalhos acadêmicos a respeito do seu tema de estudo. A tessitura da produção alinhou as legislações pertinentes ao longo da história em profundidade. Fundando-se nessa análise, a autora chegou ao entendimento de que a prática na formação do/a pedagogo/a ainda persiste como questão a ser debatida nos dias atuais.

Nesta pesquisa, não encontramos menções ao contexto de atuação não escolar na formação do/a pedagogo/a. Talvez, seja um indicativo de que essa temática ainda não estava no imaginário dos legisladores do curso de Pedagogia até aquele momento, observando-se o limite temporal de 1980. Podemos supor, com esteio no estudo, que a formação do/a pedagogo/a para intervenção além da escola tem seu marco legal a partir das DCN/2006.

Ao analisar os desdobramentos da implantação das DCN/2006, a tese de **Portelinha (2014)** vislumbra a reestruturação dos cursos de Pedagogia e como as concepções a eles relacionadas reverberaram na configuração dos currículos do curso de Pedagogia de três *Campi* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Discute pontos históricos de maneira aprofundada, remontado às origens do curso até os dias hodiernos, perpassando os principais pensadores que influenciaram a trajetória da Pedagogia no mundo e as legislações que marcaram o histórico do curso no Brasil, até a culminância das DCN/2006. Reflete sobre a Pedagogia da competência e a competência da Pedagogia e traz à baila a discussão sobre a Pedagogia como ciência. Para tratar das DCN/2006, alicerça a sua visão nas teorias críticas de currículo, notadamente, nas contribuições do estudioso espanhol Gimeno Sacristán e do estadunidense Michael Apple.

Nesse doutoramento observamos a menção explícita às teorias de currículo como suporte para as apreciações sobre as DCN/2006 e a autores da linha crítica, o que consideramos proeminente para a fundamentação do estudo doutoral.

Na tese de **Severo (2015)**, o trabalho mais próximo do nosso objeto de pesquisa, percebe-se que o autor desenvolve uma linha de raciocínio direcionada à análise da Pedagogia e sua relação com a educação não escolar (ENE). Trata a ENE como uma categoria contextual e também reforça a perspectiva ampliada de educação. Em sua proposta, o estudioso examinou o processo de formação inicial do/a pedagogo/a quanto ao desenvolvimento de saberes profissionais para a atuação em ENE. Nesse processo, refletiu sobre a necessidade de reformulação de curso de Pedagogia com base no seu significado epistemológico e com currículos alinhados às demandas contemporâneas do exercício da profissão pedagógica, sempre buscando as interfaces com o corpo de conhecimentos da ENE, a respeito da qual procura estabelecer o balizamento teórico.

Severo aponta que há exígua tradição de pesquisa na área, o que reforça a formação do/a pedagogo/a com o foco apenas na docência, embora saibamos que existe docência fora da escola. Em sua ótica, é preciso pensar o/a pedagogo/a como profissional da pedagogia e não como profissional da escola. Para montar o seu espectro de premissas, analisou os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de universidades federais à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, concluindo que há uma presença tímida da ENE nos projetos e pouca visibilidade nos currículos, disciplinas e atividades e, finalmente, que não há integração teoria-prática. Vale ressaltar que o projeto do curso da UnB não está inserido no estudo. Ademais, na segunda fase do trabalho, o autor realizou uma pesquisa de campo com profissionais pedagogo/as que atuam em contextos não escolares para agregar a perspectiva dos saberes no espaço de atuação real e, destarte, apontar alguns direcionamentos para a formação inicial. Entre outras, uma das conclusões do doutoramento é que o caráter epistemológico da Pedagogia permite a inclusão na educação não escolar como objeto formativo legítimo da formação do/a pedagogo/a.

Não obstante a proximidade do trabalho enunciado com a proposta de estudo que se pretendeu explorar aqui, não encontramos referências ao arcabouço das teorias curriculares, mesmo com o exame dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Entendemos que este não foi o foco do pesquisador, que, em sua dissertação, já havia trazido à pauta a teorização curricular. Ponderamos, aqui, que a educação não escolar, para além de contextual, é conjuntural, isto é, mostra-se presente nos mais diferentes setores da sociedade,

tendo em vista a necessidade, cada vez mais patente, de consolidação de conhecimentos e aprendizagens durante toda a vida dos sujeitos, relacionada com a dinâmica histórica que vivenciamos. Também pode ser compreendida do ponto de vista estrutural, decorrente de novos campos de trabalho que se abrem para o/a pedagogo/a em função da conjuntura social.

O derradeiro trabalho descrito é a tese de **Boccia (2016)**, que tem como foco a identidade do curso de Pedagogia e, nesse bojo, encontramos a reflexão sobre a possibilidade de formação do/a pedagogo/a considerando as diferentes necessidades formativas indicadas pelas DCN/2006. A autora salienta que, malgrado a base do curso seja a docência, existem outras áreas de atuação para o pedagogo/a e isso acaba gerando dificuldades na constituição da identidade do curso. Entre os assuntos arrolados, a pesquisadora discute a atuação nos espaços não escolares na formação a partir da ótica de estudantes de Pedagogia, com a aplicação de questionários, e da ótica de relatores das DCN/2016, por meio de entrevistas.

Como o cerne da pesquisa é a identidade do curso de Pedagogia, em que pese o fato de ter levantado a formação do/a pedagogo/a para os espaços não escolares, a autora não adentrou a discussão teórica sobre a educação não escolar nem abordou questões curriculares.

Após a descrição dos trabalhos acadêmicos, algumas constatações podem ser erigidas:

- A tese de Portelinha (2014) e a dissertação de Severo (2012) se destacam quanto à fundamentação teórica em autores da área de currículo; em ambos os casos, há a referência a Sacristán, sendo que a primeira também inclui Apple na discussão.
- Costa (2012) emprega a perspectiva de Bernstein, teórico do currículo, todavia apenas para sustentar o conceito de “recontextualização” sem a menção a outros curriculistas.
- Há uma forte tendência nos trabalhos para a evocação de questões de natureza histórica e legislativa do curso de Pedagogia.
- Nos trabalhos em que a educação não escolar está mais claramente referenciada, os temas explanados demonstram a intenção de se perscrutar a atuação do/a pedagogo/a nos espaços não escolares, portanto uma ênfase voltada para a prática profissional.

- Apenas o trabalho de Severo (2015) enfatiza a abordagem da ENE na formação inicial do/a pedagogo/a e analisa projetos curriculares do curso de Pedagogia, a despeito da ausência do arcabouço do campo do currículo, em que pese o fato de sua dissertação, em 2012, abranger esse aspecto.
- Nenhum dos trabalhos enfatiza a realidade contextual do Distrito Federal e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UnB.

Como mencionado acima, no que concerne especificamente ao tema deste estudo, apenas a tese de Severo (2015) desenvolve a perspectiva da educação não escolar a partir da análise dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia. Reconhecemos, desde já, a profícua contribuição do autor para as análises da educação não escolar (ENE) como espaço próprio da Pedagogia, uma vez que traz à baila a discussão sobre a epistemologia do campo pedagógico, defendendo que a Pedagogia é a ciência da educação, educação esta vislumbrada em sentido amplo, com a devida menção aos autores que também seguem essa visão (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011; FRANCO, 2008).

As observações ao trabalho de Severo (2015) nos conduzem a entender que o objeto de pesquisa que se propõe aqui apresenta relevância por unir o trio: formação do/a pedagogo/a, educação não escolar e currículo na mesma perspectiva de investigação. Pretendemos, portanto, amalgamar as perspectivas teóricas alinhadas aos três termos.

2.2 ARTIGOS CIENTÍFICOS NA REDE SCIELO

A pesquisa na base da rede Scielo³ - *Scientific Electronic Library Online*, empregando-se os três termos de referência concomitantemente, “currículo”, “educação não escolar” e “pedagogia”, sem filtro por ano, retornou 7 (sete) artigos. Apenas um deles versa sobre o nosso objeto: “Perspectivas curriculares sobre a formação do/a pedagogo/a para a educação não escolar”⁴, do professor José Leonardo Rolim de Lima Severo, autor de dissertação e tese já analisadas.

³ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 4 abril. 2018.

⁴ SEVERO, J. L. R. de L. *Perspectivas curriculares sobre a formação do/a pedagogo/a para a educação não escolar*. SEVERO, J. L. R. de L. *Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar*. Educ. rev. vol. 34, Belo Horizonte. 2018. Epub, Mar 05, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-46982018000100124&lang=pt>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

Dada a limitação da resposta à pesquisa com esses termos unidos, mostrou-se razoável propor diferentes combinações. Ao aliarmos os referentes “pedagogia e educação não escolar”, ampliou-se o espectro para 34 trabalhos relacionados. Mais uma vez, encontrou-se uma quantidade exígua de material direcionado ao tema de nosso debate. O artigo citado no parágrafo anterior está inserido nesse número. O outro, igualmente, é de autoria de Severo: “Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas”⁵.

Na sequência, utilizamos os termos “educação não escolar e currículo”, para os quais se apresentaram 47 artigos, todavia, nenhum deles versa sobre os assuntos de interesse de nossa investigação. Na tentativa de uma terceira combinação, “pedagogia e currículo”, não foram encontrados documentos para a pesquisa na plataforma Scielo⁶. Dessa maneira, passaremos ao exame, na íntegra, dos dois artigos encontrados.

No primeiro, “Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar”, Severo (2018), considerando que as DCN/2006 inseriram as atividades não escolares na formação do/a pedagogo/a, tendo em vista esse contexto de atuação para o egresso, discute como 20 instituições de ensino aderiram a essa perspectiva nos seus projetos curriculares. O texto, portanto, é embasado no seu estudo doutoral, sobre o qual já discorreremos anteriormente.

Argumenta que a inserção da ENE no campo pedagógico é uma questão histórica, completamente alinhada com as demandas educativas da sociedade contemporânea. Conceitua a educação não escolar como “uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola”. Nos resultados para pesquisa empírica que realizou, registra que nenhuma instituição contempla nos projetos a definição de ENE nem a educação em sentido amplo, a despeito de assinalarem a ENE como dimensão dos objetivos do curso de Pedagogia, perfil e competências do/a pedagogo/a. Segundo o autor, uma questão relevante sobre o curso de Pedagogia hoje é a seguinte: “O ponto crítico não parece estar no fato do curso se destinar à formação de professores, mas sim na lógica implícita nos documentos de que essa formação estaria também permitindo o desenvolvimento de saberes profissionais voltados às práticas em ENE”. É preciso, em sua ótica, instituir saberes e

⁵ Idem. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol. 96 nº 244, Brasília, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2176-66812015000300561&lang=pt>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

⁶ Pesquisa realizada em: 4 abril. 2018.

dispositivos curriculares sobre e para a ENE no curso de Pedagogia para demarcar a questão na formação inicial.

De igual maneira, o segundo artigo encontrado, “Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas”, demonstra estar ancorado nos estudos de doutorado de Severo. Nesse caso, o autor enfoca as questões teóricas e conceituais subsidiadoras da ENE enquanto categoria temática própria da educação e da Pedagogia.

Nesse sentido, enfatiza que a Pedagogia, vista em seu sentido amplo, deve assumir posição de destaque na construção de referenciais teórico-metodológicos acerca da ENE para que as práticas efetivadas nesse âmbito se constituam em práticas pedagógicas. Comenta a respeito da chamada “sociedade pedagógica” descrita por Beillerot (1985), na qual se vê a acentuação da necessidade de saber, o que se coaduna com o paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

É relevante a afirmação do estudioso de que a ENE não se restringe a processos informais. Ela abrange também a educação formal e não formal e, ainda, a própria escola, que pode ser cenário de atividades educativas não formais. Assim, consolida o conceito de ENE que, a seu ver, é mais apropriado para se referir à categoria temática e não para práticas que podem ser incluídas em categorias próprias: educação formal, educação não formal e educação informal. Entre elas, a ENE se aproxima mais da educação não formal. Para Severo, a educação não escolar adquire caráter de processo pedagógico quando há intencionalidade clara e modos de ação sistematizados com base em concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias. Diante das características da ENE, o autor entende ser esse um campo para a ação dos profissionais da Pedagogia; portanto, um aspecto válido a ser estudado na formação inicial do pedagogo.

2.3 PUBLICAÇÕES DO ENDIPE

Os eventos científicos realizados no intuito de reunir a comunidade acadêmica para fomentar debates advindos das problemáticas da seara educativa são importantes momentos de produção e divulgação de conhecimento. Nesse sentido, reputa-se profícuo buscar aportes nessas publicações para enriquecer as discussões a serem empreendidas neste estudo.

Nesse sentido, destacamos o Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino (ENDIPE), evento consolidado no âmbito educacional do país. Realizado desde 1982, a cada biênio, discute questões pertinentes ao seu escopo e, no final das programações, publica os trabalhos sobre pesquisas e práticas socializados durante o encontro.

Pelo que pode ser notado, a responsabilidade pela divulgação dos trabalhos é das instituições que organizadoras do encontro, geralmente universidades. Dessa forma, não há um padrão de banco de dados para congregar as produções, sendo ora eletrônico ora arquivos em formato comprimido, o que dificulta, em alguns momentos, as pesquisas com termos combinados.

Dentro do interstício delimitado para esta proposta (2006 a 2016), iniciamos uma varredura nas edições do ENDIPE⁷ compreendidas nos anos - 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016, com a finalidade de encontrar, nas publicações, os termos “educação não escolar” “formação do/a pedagogo/a” e “currículo”. De posse dos artigos dentro do lastro, realizou-se, ainda, uma pesquisa interna, buscando-se forma alternativa para combinar as expressões em tela.

Observadas as limitações quanto ao processo de busca, no espaço de dez anos foram levantados oito potenciais trabalhos científicos que, de certa maneira, contemplavam os descritores de pesquisa. Impende registrar que, nos eventos de 2006 e 2012, não foram localizados materiais dentro dos parâmetros estabelecidos.

No ano de **2008**, encontramos três artigos que versam acerca da formação do/a pedagogo/a, todos inseridos no Livro 4 - “Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias”, conforme o Quadro 3:

⁷ Pesquisas iniciais a partir do site: <<http://endipe.pro.br/sitesite/eventos-antiores/>>, que direciona para as demais páginas ou arquivos relacionados.

Quadro 3 – Resultados das pesquisas nos anais do ENDIPE 2008 organizados por título, autor e síntese

	Título	Autora	Síntese
1	Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia	Iria Brzezinski (UCG)	A autora faz um resgate histórico do curso de Pedagogia, com um viés teórico, retratando a questão da identidade e da epistemologia. Em relação às DCN/2006, destaca a possibilidade de o formado atuar em espaços não escolares, o que, em sua ótica, seria um desafio para a formação do/a pedagogo/a, pois a diretriz também a associa à docência, à gestão e à pesquisa.
2	A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI	Leda Scheibe (UFSC)	A autora discute a organização do curso de Pedagogia em face das orientações DCN/2006, vislumbrando o século XXI. Dispõe sobre os fatos relevantes quanto à formação ao longo da história e retrata as legislações e caminhos até a consolidação das diretrizes. Tece comentários sobre as ambiguidades do texto normativo e enfatiza que, conforme entendimento nele expresso, os conhecimentos da docência seriam os conhecimentos que formam o pedagogo/a para atuar em ambientes escolares e não escolares.
3	Curso de pedagogia: um processo histórico de construção de sua identidade	Olga Teixeira Damis (UFU)	A autora trata da questão da identidade do curso de Pedagogia e da formação do/a pedagogo/a, trazendo uma análise histórica com marcadores legislativos até a chegada das DCN/2006. Ressalta como avanço desse texto o fato de a formação em pedagogia fundamentar-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que têm a docência como base. Cita a ENE conforme a expressão das diretrizes.

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Nesses capítulos, percebe-se a convergência da abordagem das autoras para o mote das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Uma hipótese plausível é a recente vigência dessa norma naquele período, despertando discussões quanto à consolidação do documento. No que tange à educação não escolar, todas mencionam o termo, mas sempre em alusão ao descrito no texto normativo, sem avançar em discussões nesse sentido. Ainda, não há referência à questão do currículo.

Cabe salientar que o ENDIPE realizado em **2010** foi o único a publicar uma parte exclusiva de livro com capítulos versando a respeito da “educação não escolar”. Um dos objetivos propostos para o evento ratifica a especial consideração ao tema em apreço: “Ampliar a compreensão sobre a produção teórica e sobre sua aplicação em diferentes espaços educativos”.

Como resultado dos trabalhos, no Livro 5, parte III⁸, Silvana Sousa do Nascimento organiza nove artigos que se voltam, basicamente, para o espaço educativo dos museus. Na apresentação, a organizadora ressalta que o espaço não escolar é recente no campo de pesquisa e que “o espaço diplomante da escola” não é suficiente para fazer frente às demandas de formação da atualidade. Afirma, entretanto, que não se pretende um afastamento da escola, e sim uma parceria com ela.

Em 2014⁹, as pesquisas retornaram um artigo no corpo dos Anais da edição: “A atuação do/a pedagogo/a no campo jurídico” (p. 67 - 71). No texto, Lilian Cristina Santos Araújo (UEPA), analisa a atuação do/a pedagogo/a em espaço não escolar, denominado por ela como “campo jurídico”, especificamente na Vara do Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher do Tribunal de Justiça do Pará/PA. A autora descreve as singularidades do trabalho pedagógico nesse lugar, assinalando, assim, mais um dos possíveis contextos de intervenção do pedagogo além da escola. Apesar dessa abordagem, não discute acerca da formação inicial para atuar nesse espaço público.

Podemos notar nos trabalhos encontrados nos anais do Endipe de 2010 e 2014 uma ênfase aos possíveis espaços de atuação profissional do pedagogo, embora sem uma análise sobre a formação do estudante. Portanto, os artigos publicados não concatenam a formação do pedagogo, a educação não escolar e o currículo.

No Endipe de 2016, pela primeira vez, localizamos um artigo adstrito aos três eixos de nossa investigação (a formação do pedagogo, a educação não escolar e o currículo). Novamente se trata de trabalho de José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPI), com o título “Inserções da educação não escolar como objeto formativo do currículo do curso de pedagogia no Brasil: indicativos e problematização”. De novo, encontramos um trabalho do autor fruto de seu estudo doutoral, cujo objetivo é discutir a inserção da ENE na formação dos pedagogos, com a análise curricular de cursos de Pedagogia.

2.4 PUBLICAÇÕES DO COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

O último evento a respeito do qual se pretende discorrer congregou vários encontros em um, realizados em 2016: XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-

⁸ Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_5.PDF>. Acesso em: 4 abr. 2018.

⁹ Disponível em: <<http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares¹⁰, com o mote “Currículo: entre o comum e o singular”.

Nas publicações do evento, em particular, destaca-se a série 1 do livro “Currículo, Escola, Ensino Superior e Espaços não escolares”. No capítulo 7, trata-se especificamente acerca do “Currículo e espaços não escolares”, no qual quinze artigos desenvolvem a matéria. Dos textos publicados, sobressaem dois quanto à aproximação dos assuntos fulcrais investigados nesta construção acadêmica.

O primeiro, intitulado “Existe currículo na educação não formal: uma questão em debate?”, redigido por Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE), reflete sobre a possibilidade de haver um currículo nesses espaços. Ela vê como desafio a proposição, pois observa que os estudos nesse sentido revelam a adoção de práticas curriculares alternativas. Recorre à fonte de autores curriculistas críticos: Silva, Moreira, Pinar e Santomé. Acredita que deve ser feita uma revisão do conceito de currículo para os contextos não formais. O viés de educação não formal utilizado pela autora remete à educação popular no sentido de inclusão de sujeitos. A autora argumenta que há o currículo na educação não formal, mas que ele se consolida de maneira diferenciada, sendo entendido em seu aspecto social, histórico e cultural; espaço de conversação; uma vez que em muitas situações percebe-se a intencionalidade das ações, projetos pedagógicos, pedagogo/as, enfim, elementos que corroboram a visão sustentada.

No tocante ao segundo artigo, “A música e o currículo: duas experiências exitosas de intervenção social com alunos da educação básica e licenciandos do curso de pedagogia em espaços não escolares”, discute-se a inserção da música em espaços não escolares. As autoras Josilene Maria de Lima Torres e Josenilda Maria de Lima Abreu dedicam tópico específico para tratar do currículo nesses espaços. Ao tratarem da intervenção em abrigos para idosos, afirmam que o pedagogo/a é responsável para que espaços não escolares se tornem escolares, mas não discorrem acerca da formação inicial desse profissional.

Entre os demais artigos, alguns entrelaçam a questão do currículo com os espaços não escolares em vertentes como universidades corporativas, comunidades quilombolas, música e arte, educação de jovens e adultos para idosos e projeto socioeducativo para crianças e adolescentes. Os textos contribuem para dar visibilidade aos diferentes lugares em

¹⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.coloquiocurriculo.com.br>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

que a educação não escolar está presente. Todavia, analisados quanto ao seu conteúdo, percebemos a ausência de reflexão concernente à atuação do/a pedagogo/a nesses contextos, razão pela qual se reputou conveniente não proceder à descrição pormenorizada de cada um deles.

2.5 PUBLICAÇÕES DA ANPEd

De início, cabe informar que a biblioteca *online* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Nacional¹¹ permite somente a utilização de um termo de busca por vez. Ao utilizarmos “pedagogia”, encontramos 113 trabalhos, entre os quais dois retratam fatores tocantes à formação no Curso de Pedagogia e apenas um concatena a temática curricular, publicado nos anais de 2007, das autoras Débora Maria do Nascimento e Maria Edgleuma de Andrade: “A reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates”. O foco das pesquisadoras é a análise dos aspectos formativos do curso na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, especialmente aqueles relacionados à docência. Com esse alvo, não expuseram questões relacionadas à dimensão não escolar.

Em relação aos descritores “currículo” e “não escolar”, o resultado retornado pelo sistema de pesquisa não apresentou trabalhos cujas temáticas demonstrassem alinhamento com os interesses de nossa investigação. Além disso, não encontramos propostas que revelem a intersecção temática entre formação do/a pedagogo/a, currículo e educação não escolar.

Quanto às reuniões regionais da ANPEd, localizamos as publicações da região sudeste ocorridas em 2011, 2014 e 2016¹². Nas buscas empreendidas, a formação do/a pedagogo/a figura em vários trabalhos, com diferentes abordagens, tais como: educação especial, educação sexual, sustentabilidade, relações étnico-raciais, densidade teórica do curso, desafios da docência, pedagogia histórico-crítica, teorias pedagógicas, ética. Contudo, nenhum deles, como é possível observar dos títulos e resumos, tangencia os assuntos que estão no foco de nossa pesquisa.

¹¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

¹² Regional Sudeste: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>; <<https://anpedsudeste2014.wordpress.com/trabalhos/>> e <<http://www.anpedsudeste2016.ufes.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Acerca da reunião regional sul, na edição realizada em 2014¹³, localizamos uma publicação com proximidade temática: “A formação do/a pedagogo/a para além da docência-possibilidades de articulação entre a pedagogia social-educação popular- educação social” dos autores Suzete Terezinha Orzechowski, Erico Ribas Machado, Alexandre Anastácio de Olkivera. No artigo, os pesquisadores discorrem sobre a formação do/a pedagogo/a, adensada pelas diretrizes da Pedagogia, e sobre a necessidade de se aprimorar os processos formativos. Advogam a favor da Pedagogia em seu sentido amplo, portanto não restrita à educação escolar ou à docência. Trazem para a discussão a perspectiva da Pedagogia Social, que tem relação com a educação social e a educação popular. Com isso, observamos que as considerações propostas elucidam pontos relevantes para nossa pesquisa, entretanto não evidenciam as teorias curriculares.

Também analisamos os materiais da regional sul de 2016¹⁴, na qual os temas predominantes foram: prática de pesquisa no estágio curricular, estruturas curriculares da formação de professores, remuneração do magistério. No eixo “currículo”, foram abordados temas relativos a inclusão, ensino médio, educação indígena, educação profissional e tecnológica. Portanto, verificamos a inexistência de publicações que convergem no sentido da tríade de nossa investigação.

No que diz respeito à regional norte, cuja 1ª reunião regional ocorreu em 2016¹⁵, identificamos o trabalho: “O currículo e os conhecimentos necessários à formação do/a pedagogo/a para a contemporaneidade”. No texto, as autoras Francisca Araújo Pereira e Alessandra Peternella analisam os currículos de cursos de pedagogia presenciais da cidade de Boa Vista/RR com o objetivo de levantar os conhecimentos requeridos para a atuação docente na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização. Nesse ponto, percebemos o distanciamento com a pesquisa que nos move.

Após diversas buscas, não foi possível localizar informações sobre as reuniões regionais do nordeste e, ademais, o site principal da ANPEd direciona para um link que se encontra indisponível¹⁶.

¹³ Disponível em: <<http://xanpedsul.faed.udesc.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹⁶ <<http://www.epen2016.pi.ufpi.br/cgi-sys/defaultwebpage.cgi>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Por fim, no tocante à região centro-oeste, no evento realizado em 2014, não há trabalhos que apontem para os desígnios de nosso estudo¹⁷. Já nas reuniões realizadas em 2012¹⁸ e em 2016¹⁹, encontramos entraves quanto aos sítios eletrônicos, visto não estarem disponíveis na rede.

2.6 PONDERAÇÕES QUANTO AO ESTADO DO CONHECIMENTO

A incursão pelas dissertações e teses na BDTD, nos artigos científicos da rede Scielo, nas publicações do ENDIPE, do Colóquio de currículo e da ANPEd demonstram, com efeito, o reconhecimento dos espaços não escolares nas produções nacionais a respeito da educação. Notamos que uma parcela dos trabalhos retrata os espaços de intervenção do/a pedagogo/a fora do ambiente da escola básica. Todavia, a temática específica que nos guia, isto é, a formação inicial do/a pedagogo/a para atuar nesses contextos, ainda se mostra incipiente.

Na totalidade das buscas, destacam-se como expoentes os textos acadêmicos do autor José Leonardo Rolim de Lima Severo, pelo fato de abarcarem todos os eixos temáticos que nos instigam neste projeto e por terem sido localizados em todos os repositórios de pesquisa analisados, excetuando-se o Colóquio de currículo. Seus trabalhos, por conseguinte, serão profícuos para elucidar algumas proposições que pretendemos erigir nos estudos de mestrado.

Nas pesquisas que enfatizaram o campo curricular como sustentáculo de suas perspectivas, salienta-se a recorrência a Gimeno Sacristán, menções a Michael Apple e a Basil Bernstein, sem citação a pensadores brasileiros que também ancoram suas ideias na teoria crítica, principalmente nos trabalhos encontrados na BDTD, rede Scielo e ENDIPE. No Colóquio de currículo, o artigo de Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira avança um pouco mais, agregando as contribuições de Tomas Tadeu Silva, Antônio Flávio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Willian Pinnar e Jurjo Torres Santomé.

Outra constatação proeminente das pesquisas empreendidas diz respeito ao lócus, visto que nenhum deles desenvolveu estudo concernente à realidade do Distrito Federal.

¹⁷ Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/eventos/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.anpedco2012.ufms.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.anpedco2016.com.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Pelas explanações, podemos considerar as relações entre formação do/a pedagogo/a, currículo e educação não escolar como palco aberto e fecundo a elucubrações, motivo pelo qual se ratifica que a problemática proposta neste projeto é propícia, acrescentando-se o fato de evidenciar contexto ainda não explorado em pesquisas, o Distrito Federal, e de intentar subsidiar as análises embasando-se na teoria crítica do campo do currículo.

3 A VOZ DOS ESTUDIOSOS: PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONSOLIDADA

“A importância atribuída à revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos não é apenas uma exigência formalista e burocrática da academia. É um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área [...]”.

(ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 54-55)

Com suporte nas asserções da autora, ratifica-se a proeminência da pesquisa bibliográfica nos estudos científicos. Por isso, neste capítulo, pretendemos evocar os trabalhos de estudiosos relativos aos três eixos que norteiam esta investigação, para que possamos dar passos firmes rumo ao exame de nosso objeto. Será privilegiada, neste espaço, a produção escrita consolidada, precipuamente, em livros publicados, uma vez que, anteriormente, estavam no foco outros tipos de produções científicas. Isso não impedirá que se recorra, quando pertinente, às outras fontes já mencionadas. Dessa forma, este capítulo encontra-se estruturado com os temas: “Educação não escolar como campo de atuação do/a pedagogo/a”, “Pedagogia e formação do/a pedagogo/a” e “Considerações sobre currículo”.

3.1 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

Pretendemos percorrer, neste tópico de discussão, o caminho de inteligibilidade do termo “educação não escolar” para, assim, demonstrarmos que este também é um campo de atuação para o/a pedagogo/a. Com vistas a esclarecer essa terminologia, precisaremos trazer à baila considerações a respeito da educação, de maneira ampla, e das diferentes categorias a ela relacionadas: educação formal, não formal e informal.

De início, discorreremos acerca do conceito de educação. Tendo por aporte a visão de Libâneo (2010), podemos compreendê-la como fenômeno complexo permeado por diferentes aspectos da realidade social; manifesta-se em ações, procedimentos, influências e estruturas que incidem no desenvolvimento humano, no sentido de potencializá-lo, e reverberam nas relações estabelecidas com o meio natural e social, sendo assim, considerada uma prática social, atividade intencional, calcada em processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades e técnicas.

A amplitude de elementos associados ao conceito, na percepção do autor, nos encaminha a entender que a escola, local comumente ligado à educação, não é exclusiva instituição fomentadora de processos educativos, embora, reconhecidamente, seja uma das principais.

Corroborando com tal panorama, Severo (2017, p. 134) ressalta que:

Diversas instituições não escolares, porém, com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos em que as pessoas necessitam atuar através do uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado, em sua agenda de trabalho, objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico.

De maneira complementar, Gadotti (2000, p. 7) nos diz que

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. [...] a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo não apenas como espaço de trabalho, em muitos casos, voluntário, mas também como espaço de difusão de conhecimentos e de formação continuada.

Vazquez (1998), na linha dos autores acima referenciados, afirma que, nas últimas décadas, tem se estendido o conceito de sistema educativo, incluindo-se nele toda ação educativa realizada tanto dentro como fora da escola. Ressalta, ainda, que o aumento da expectativa de vida e das trocas tecnológicas, econômicas e sociais têm exigido uma aprendizagem não limitada à escolarização obrigatória. Nesse sentido, a educação precisa ser vista como um processo permanente, ligado à melhoria das condições de vida das pessoas e das comunidades.

Seguindo essa orientação, os autores referidos salientam que as manifestações da prática educativa podem ser classificadas em três modalidades ou dimensões: educação formal, educação não formal e educação informal. Vazquez (2008) e Gonh (2010) atribuem essa taxonomia a Coombs e Ahmed, cunhada em meados dos anos de 1970. Até os nossos dias, essa categorização é aceita e utilizada por estudiosos de diferentes países.

A princípio, cabe registrar que a educação dita como formal tem sido associada à escolarização oficial (embora não se restrinja ao espaço escolar); seus objetivos e demandas são claramente estabelecidos. Segundo Gonh (2010), podemos apontar algumas das características deste tipo de educação: desse tipo de educação: seu território é a escola, legalmente instituída, organizada com base em diretrizes nacionais e regras definidas; seu foco é o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados; seu tempo e

seu espaço são predeterminados; seu currículo é normatizado; e seu avanço aos níveis mais elevados de ensino é formalizado pela concessão de titulação aos alunos.

Nesta investigação, compreender as nuances que permeiam as práticas educativas que ocorrem fora da escola é o foco, por isso revela-se proeminente discorrer um pouco mais acerca da educação não formal e da informal, para chegarmos ao entendimento da categoria conceitual “educação não escolar”.

Trilla (2008), reconhecido autor espanhol, afirma que a educação não formal sempre existiu, mas começa a figurar expressivamente no jargão pedagógico por volta de 1968 quando Coombs, em sua obra *The world educacional crisis*, passa a discutir “a necessidade de se desenvolver meios educacionais diferentes dos convencionalmente escolares” (p. 32).

Por sua vez, Vazquez (1998) ressalta que a educação não formal surgiu de necessidades sociais específicas, na tentativa de se encontrar uma resposta pedagógica aos problemas apresentados pela educação escolar. Nos países subdesenvolvidos, notadamente na década de 1970, emergiu como estratégia formativa voltada aos grupos sociais que não tiveram a oportunidade de concluir a escolarização básica, segundo o autor.

O conceito de educação não formal tem se modificado desde então. Conforme Trilla (2008), podemos compreendê-la como: “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (p. 42).

Ainda na visão de Vazquez (1998), o conceito vem evoluindo muito em função do desenvolvimento da sociedade e, hoje, vincula-se a “[...] *una progressiva preocupación por la formación de nuevas estrategias de desarrollo individual y colectivo entendiéndose por estrategia de desarrollo educativo*”²⁰ (p. 14) e, nesse sentido, alinha-se com a concepção de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, considerando-se o contexto social em que estamos inseridos: “*La educación no formal implica el desarrollo a lo largo de toda la vida, así com una flerte exigência de relación com el contexto social*”²¹ (p.18).

²⁰ “[...] uma progressiva preocupação com a formação de novas estratégias de desenvolvimento individual e coletivo entendidas como estratégia de desenvolvimento educacional” (VAZQUEZ, 1998, tradução nossa).

²¹ “A educação não formal implica o desenvolvimento ao longo da vida, bem como uma demanda exigente de relacionamento com o contexto social” (ibidem, tradução nossa).

Para Gonh (2006), a educação não formal está ligada à formação para a cidadania, tendo por finalidade “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 29), é um processo que busca a formação política e sociocultural. A explanação da autora nos conduz a ponderar acerca da proximidade entre a educação não formal e a formal, pois ambas apresentam como intento a formação para a cidadania. A grande diferença estaria no fato de a educação escolar formal outorgar graus de escolarização.

Trilla (2008) enfatiza existirem formas próprias de se organizar e de se atuar nos diferentes espaços em que a educação não formal se materializa. De todo modo, alguns princípios pedagógicos podem ser observados em comum nesses contextos: educação vista em termos de totalidade, organizada com enfoque sistêmico, aberta a novos fenômenos culturais e tecnológicos, que prima pelo desenvolvimento pessoal e comunitário.

O fato de não haver um currículo padronizado e imposto na educação não formal pode favorecer a aplicação de metodologias diversas e estruturas organizacionais mais abertas e, muitas vezes, “mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas” (TRILLA, 2008, p. 42), embora não seja uma característica determinante da modalidade.

Quando nos reportamos à educação informal, o foco mostra-se um pouco diferente. Segundo Gohn (2006), ela se coaduna com os processos de socialização do indivíduo, podendo ocorrer “[...] na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (p. 28). A autora complementa ao enfatizar que a educação informal:

[...] socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta (*sic*) ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. (GOHN, 2006, p. 29)

Libâneo (2010) salienta que a educação informal refere-se a ações e influências do meio sociocultural sobre os indivíduos, no contato estabelecido com seus pares, no qual são gerados “conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição” (p. 31).

Apontadas as principais características das três dimensões da educação (educação formal, não formal e informal), esperamos, agora, esclarecer a relação entre elas e a educação não escolar. Nesse sentido, Severo (2015) considera essas modalidades como

categorias relacionadas à prática educativa. Para tratar da categoria temática, sugere a adoção do termo “educação não escolar”, que empregamos nesta pesquisa. Em seu entendimento, por englobar as “práticas consideradas formativas situadas fora da escola” (2017, p. 136), a terminologia é mais apropriada para se referir às ações inseridas no bojo da educação não formal e informal.

Com a nomenclatura “educação não escolar”, mais abrangente, compreendemos que o foco não está nas diferenças que as modalidades de educação apresentam entre si; pois, muitas vezes, não há uma rígida delimitação entre o que pode ser considerado formal ou não formal. Isto é, existem ações formais em contextos não formais e ações não formais na educação formal.

Moura e Zuchetti (2006) também sugerem a utilização do termo “educação não escolar” para distinguir essas ações educativas daquelas que ocorrem regularmente na escola. Ressaltam que muitas das experiências de educação não escolar no Brasil têm sido sistematizadas historicamente como educação não formal. Esse termo, porém, na visão das autoras, “[...] pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual” (p. 230).

Argumentam que a pretensa oposição entre “formal” e “não formal” poderia sugerir que não ocorrem práticas formais além dos muros escolares, o que não é verdadeiro, considerando-se, por exemplo, as ações de “[...] alfabetização ou supletivo e uma cooperativa popular de trabalho que, ao seu término, acredita formalmente a aprendizagem dos trabalhadores com um documento válido como certificação escolar” (SEVERO, 2017, 136).

Nessa esteira, o entendimento que consolidamos é que o termo “educação não escolar” procura traçar o marco que o diferencia das ações pedagógicas ocorridas dentro da estrutura escolar típica, sistematizada em função do regramento legal do país afeto à educação como direito fundamental dos sujeitos. Diz respeito, dessa maneira, às práticas formativas organizadas em espaços sociais diversos da escola regulamentar; está inserido em um campo amplo e variado no que concerne à natureza das instituições, com organização do trabalho pedagógico (prática educativa, currículo, avaliação, carga horária) mais flexível e adaptável às necessidades internas das organizações e em atenção aos seus objetivos próprios; não é alvo necessário das prescrições e regulações do poder público, como ocorre com o sistema nacional de ensino; nem sempre confere títulos ou certificações; e,

finalmente, tem como ponto de convergência a realização de práticas pedagógicas que revelam em seu interior processos educativos. Assim, está inserido no bojo da educação, compreendida em seu sentido alargado.

Tendo como horizonte o paradigma de aprendizagem ao longo da vida, Severo (2015) nos assiste nessa acepção conceitual ao apontar que a educação não escolar se coaduna com ações que

[...] prolongam os tempos e os espaços de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, atuando como mecanismo catalisador da articulação de saberes diante de necessidades emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho. Considerando a noção de educação ao longo de toda a vida, propõe-se a ideia de que as divisões tradicionais de tempos e espaços para educar e educar-se devem ser superadas por meio da adoção de um paradigma dinâmico de educação, tida como um processo que acompanha a vida das pessoas, preparando-as para o seu exercício social, e como instrumento de potencialização de qualidades que lhes permitam maior bem-estar global. Esse paradigma se concretiza por meio de práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas, em que a cultura e a experiência vivida pelo sujeito sejam a base para a construção de saberes e atitudes críticas e criativas. Nesse cenário, a ENE se converte num potente meio de operacionalização da concepção de que não se aprende exclusivamente em única fase da vida, nem sob a orientação de um currículo reduzido às aprendizagens escolares. (SEVERO, 2015, p. 566)

Após compreendermos os motivos que nos conduzem a adotar a “educação não escolar”, é importante registrar que as aproximações e os distanciamentos entre as três modalidades de educação (formal, não formal e informal) nos permitem vislumbrar suas particularidades, todavia os rótulos que as encapsulam não devem se constituir como obstáculos para a efetivação das ações educativas. Nesse sentido, Trilla (2008) vislumbra a possibilidade do conagraçamento das três propostas e, assim, a configuração de um “sistema educacional que facilite ao máximo que cada indivíduo possa traçar o seu itinerário educacional de acordo com sua situação, suas necessidades, seus interesses” (p. 53).

No mesmo caminho, Libâneo (2010) ressalta que os tipos de educação descritos precisam ser vistos em sua interpenetração: “A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização” (p. 89).

Miranda e Agreda (2017, p. 80-81), igualmente, ressaltam que as três vertentes da prática educativa não podem ser vistas isoladamente e que elas só ganham real significado em sua relação com o todo:

Es importante señalar que no se deben concebir las modalidades educativas (EF, ENF y EI) como "sectores estáticos" ni desarrollar "singularmente" una de ellas,

pues eso resultaría un error muy grave. Deben tomarse como partes de un todo y que solo adquieren su verdadero sentido y esencia en esa relación con el todo²².

Ilumina-nos nesse panorama unificador a ratificação do significado de educação como fenômeno globalizante, sem fronteiras rígidas, historicamente concebido em determinada realidade social e cultural cuja dinâmica de transformações reverbera de maneira contundente na vida das pessoas. A educação, assim sendo, permeia todas as fases da vida do sujeito e, portanto, não tem o sentido de terminalidade, o que nos reporta à perspectiva de educação ao longo da vida reforçada nos estudos de Severo (2015).

As contribuições teóricas evocadas até o momento nos mostram que a educação possui uma essência fluida, que percorre com vigor as mais diversas instâncias de uma sociedade marcada “[...] por novas realidades em relação ao conhecimento e à formação” (LIBÂNEO, 2010, p. 28). Portanto, novas aprendizagens são necessárias a cada dia, a mobilização de diferentes conhecimentos é requerida bem como a permanente atualização. Nesse palco de grandes e profundas transmutações, nas quais há “[...] intensa pedagogização da sociedade” (p. 147), resta evidente que o contexto escolar oficial é fundamental, mas não exclusivo no fomento dos processos de ensino-aprendizagem.

Se o pedagógico é uma realidade além da escola, se a educação se consolida em diferentes espaços sociais, se o paradigma atual enfatiza a necessidade de aprendizagem ao longo da vida e se a Pedagogia é o campo que se ocupa do estudo sistemático da educação e investiga a realidade educacional em transformação, a educação não escolar também pode estar inserida nas reflexões teóricas e práticas processadas no seio da Pedagogia.

Nesse caminho, Libâneo (2010) assinala que

[...] o movimento, a transformação da realidade educativa, leva também a mutações na Pedagogia, cabendo-lhe orientar a prática educativa conforme exigências concretas postas pelo processo de conquista da humanização em cada momento do processo histórico-social (p. 96).

De maneira complementar, o autor reforça que “o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

Sob o mesmo horizonte, Schimtz (2013, p. 36) ressalta que

²² É importante ressaltar que as modalidades educativas (EF, ENF e EI) não devem ser concebidas como "setores estáticos" ou desenvolver "singularmente" uma delas, pois isso seria um erro gravíssimo. Elas devem ser tomadas como partes de um todo e somente adquirir seu verdadeiro significado e essência nesse relacionamento com o todo (MIRANDA e AGREDA, 2017, tradução nossa).

[...] o pedagogo/a deixa de ser o profissional que foi no século XX. Apresenta-se agora como agente de transformação dessa realidade que gradativamente começa a projetar-se. Destarte, o pedagogo se insere no mercado de trabalho de forma mais ampla e diversificada, considerando que a nossa sociedade exige cada vez mais profissionais multifacetados (capazes de exercer diferentes funções em diferentes espaços, formais ou não formais).

As contribuições dos autores nos apontam para a necessidade de se refletir sobre a formação do pedagogo diante das dinâmicas sociais concretizadas em relação à aprendizagem nos mais variados contextos. Aqui, não se nega a relevância da formação docente no curso de Pedagogia. O que se pretende é assinalar que a gama de possibilidades aberta a esse profissional rompe as barreiras da escola, tornando premente discutir em que medida a formação inicial proporcionada nas instituições de ensino favorece a atuação do pedagogo nos âmbitos extrínsecos à escola.

Para vislumbrar essa problemática, é preciso reconhecer que a educação não escolar é um objeto legítimo da Pedagogia e que “[...] requer, todavia, ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica” (SEVERO, 2017, p.133).

Buscando pistas para elucidar a questão, em sua pesquisa de doutoramento, Severo constatou que a associação entre Pedagogia e educação não escolar nos projetos curriculares do curso de Pedagogia analisados conduz, muitas vezes, ao entendimento de que a atuação pedagógica nesses contextos reduz-se a um trabalho de ensino fora da escola. Todavia, ressalta que

[...] o espectro de habilidades que se associam às dinâmicas dessas práticas, especialmente as que acontecem no âmbito da educação não formal, estrutura-se a partir de um conjunto pluralizado de saberes e modos que são mobilizados de acordo com as especificidades e necessidades de cada cenário educativo. (SEVERO, 2017, p. 148-149)

Notamos, dessa maneira, que os contextos não escolares se estruturam, em grande medida, de forma diversa das instituições escolares. Destarte, possuem idiosincrasias que requerem alguns saberes profissionais do pedagogo ligados à dimensão técnico-operativa, para além daqueles relacionados à docência, como também nos alerta Severo (2017).

Isso não significa que os saberes da docência são dispensáveis, mas que os espaços não escolares precisam de uma abordagem curricular voltada também à reflexão do trabalho pedagógico que se desenvolve nesses cenários. A crítica de Severo (2017), portanto, não está na formação docente, base do curso de Pedagogia (preconizada nas diretrizes curriculares), mas na visão latente nos documentos curriculares de que essa ênfase formativa favoreça, por si só, o desenvolvimento de saberes profissionais circunscritos às práticas não escolares.

À luz das explicitações, é necessário evoluir nas discussões e reflexões que enfocam a atuação do pedagogo em espaços não escolares, de maneira a aproximá-la, de fato, da formação oferecida nos cursos de Pedagogia, com a estrutura preconizada atualmente pelas diretrizes. É primordial pensar em caminhos e alternativas para o curso, hoje, que ampliem a visão sobre o trabalho do pedagogo. Além disso, seria importante desenvolver uma argumentação conceitual que enfatize o fenômeno pedagógico presente no campo não escolar propriamente dito, isto é, uma análise de cunho epistemológico mais aprofundado sobre a natureza do curso que também contemple a questão (SEVERO, 2017). Trata-se de um percurso a ser construído; passos a serem dados.

No próximo tópico do diálogo, buscaremos aportes históricos para compreender a gênese da Pedagogia e a formação do/a pedagogo/a no Brasil até a culminância da proposta atual das DCN/2006.

3.2 PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PEDAGOGO/AS

Assinalamos, primeiramente, que as discussões sobre a Pedagogia e sobre a formação do/a pedagogo/a são vastas ao longo da história e ainda permanecem em aberto. Questões como epistemologia subjacente, identidade e base da formação rondam as mentes dos estudiosos há um bom tempo.

Nossa intenção é discorrer acerca de fatores marcantes para a compreensão do objeto de estudo, sem adentrar detalhadamente nas questões históricas de todos os períodos, para que seja possível concentrar os esforços nos marcos e legados que auxiliaram na construção da Pedagogia como a entendemos nos dias atuais.

De início, Saviani (2012) evidencia que o desenvolvimento da Pedagogia mostra sua estreita relação com a prática educativa, tendo se constituído como a teoria ou a ciência dessa prática no transcorrer de sua existência.

Para se chegar a essa apreensão, de acordo com Gauthier e Tardif (2014), pode-se entender que, após séculos de história da humanidade, com diferentes expressões relacionadas à educação, apenas no século XVII surgem discursos e práticas formalizadas passíveis de serem adjetivadas como Pedagogia.

Corroborando essa afirmação, Libâneo (2010) alega que a Pedagogia é fruto da modernidade. Na mesma direção, Cambi (1999) afirma que ela nasce como ciência nesse período, “[...] como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo” (p. 199).

Cabe sublinhar algumas características desse tempo histórico, isto é, o terreno conjuntural em que a Pedagogia aflorou. Cambi (1999) destaca que houve transformações significativas na era moderna em relação à Idade Média: o imobilismo e as rígidas diretivas instaladas na vida da sociedade perdem força; o modelo feudal é desestruturado; a noção de mundo se amplia em diferentes âmbitos (geográfico, cultural, ideológico, pedagógico, entre outros), com novas visões influenciadas também pela ascensão da burguesia: laicidade, racionalidade, eficiência, capitalismo, controle das instituições por um poder central, iluminismo, ciência experimental.

Para o autor, todo esse caldo revolucionário afetou sobejamente a educação e a Pedagogia. Nesse ponto, dispõe que:

A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão de mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã.
[...] a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). (CAMBI, 1999, p. 198-199)

Um dos fatores que contribuíram para a sedimentação da Pedagogia nesse período foi “[...] o aparecimento de um novo sentimento em relação à infância”, conforme evidenciam Gauthier e Tardif (2014, p. 110), quando comparada ao enfoque da Idade Média, na qual a criança era tida como um adulto em miniatura. Tem início o pensamento de infância como fase específica da vida humana em que se manifestam questões de ordem moral, de conotação negativa, a exigirem intervenção no sentido de correção. Além desse aspecto, se intensificou a preocupação com a juventude moderna: seria necessário educá-la para não perturbar a ordem social (GAUTHIER e TARDIF, 2014).

Com esses olhares, criam-se escolas para atender o povo; passa-se de um ensino de poucos para o ensino de coletivos de alunos. Os velhos padrões de ação docente, focados apenas no domínio do conteúdo, porém, não se mostraram capazes de auxiliar os professores diante das demandas estudantis advindas da ampliação do acesso e permanência na escola da camada popular. Assim, foi preciso buscar soluções para intervir nesta nova realidade educativa, oportunidade em que começou a se erigir um método para orquestrar a vida na escola e orientar o docente a dar aulas (GAUTHIER e TARDIF, 2014).

Essa exposição detalhada dos autores é útil para expressar o pensamento a respeito da Pedagogia construído à época, de natureza prática relacionada com a ordem e o controle:

“a pedagogia é essencialmente um método, isto é, ordem e controle minuciosos de todos os elementos da classe” (p. 114). Ademais, para eles, no século XVII,

[...] se encontra o maior número de indicações precisas para os docentes a respeito da organização do ensino na classe; e que se elaboram os primeiros enunciados de um saber pedagógico, saber que se situa em um nível diferente das doutrinas, das concepções teóricas [...]. Os pedagogo/as do século XVII procuraram, antes, organizar a prática escolar. (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 123).

Por essas indicações, a Pedagogia teria em sua origem o objetivo de organizar as práticas de escolarização que afetavam as crianças das camadas populares da modernidade, com o foco bem específico no ajuste de comportamentos indesejáveis e também de conformação de sujeitos no sentido de se mitigar os efeitos nocivos da infância ou da juventude. De outra parte, havia a preocupação no sentido de se organizar os processos de trabalho sob a responsabilidade do professor, o que trouxe o caráter de reflexão sobre a ação e a prática docente.

Com base nisso, chega-se a uma percepção ambivalente acerca da gênese da Pedagogia: de um lado, a visão de “ajustamento comportamental e moral” dos sujeitos denota um forte componente psicológico da questão, e esse objetivo inicial poderia ser visto pejorativamente de certa forma. De outro lado, esse fato gerador que movimentou os docentes resultou em reflexões sobre os modos de se fazer o ensino, isto é, a análise acerca das práticas com vistas a adequá-las às demandas do novo alunado.

Nesse ponto, Gauthier e Tardif (2014) salientam que os escritos dos profissionais docentes da época eram muito detalhados e, para tanto, “era preciso ter-se empenhado pessoalmente na prática do ofício durante vários anos; são discursos pedagógicos construídos no terreno da classe [...]” (p. 123).

Como consequência de toda essa nova dinâmica observada, os autores realçam que “[...] o domínio do conteúdo já não bastava e que a aprendizagem do ofício precisava de uma formação específica” (p. 113). Com essa constatação, os autores ressaltam, aqui, que se atribui ao clérigo francês Charles Démiá uma das primeiras iniciativas de formação de professores. Portanto, levanta-se, desde aquele período, a intrínseca relação entre a dinâmica do fazer pedagógico e a formação específica para atuar no campo educativo.

Cambi (1999) agrega valor a essa acepção ao enfatizar que na teorização pedagógica da modernidade, “[...] o novo centro motor da pedagogia é a reorganização da sociedade em torno de um modelo produtivo e ideologicamente orgânico [...]” (p. 214); o discurso da pedagogia passa a ter uma “conotação racional-empírica, típica das ‘ciências modernas’.

Depois de Bacon, depois de Locke, depois de Rousseau, a pedagogia também reconhece seu próprio estatuto de ciência [...]” (p. 215).

Com os escritos de Saviani (2012) complementa-se que, da Antiguidade até meados dos seiscentistas, o enfoque da pedagogia oscilou entre a filosofia e a prática. Comenius procurou unir essas duas vertentes, e posteriormente, nessa direção, Herbart procurou aliar os fins e os meios da educação em um sistema coerente, o que permitiu a consolidação da Pedagogia como disciplina universitária, palco acadêmico para estudos e pesquisas educacionais.

Diante dessas primeiras palavras, notamos que o nascimento da Pedagogia de maneira estruturada, com fundamentos e reflexões mais acuradas sobre a educação e o processo de ensino, adveio da abertura da escola à população antes alijada. Tal processo gerou novas demandas para os docentes, os quais precisaram repensar suas práticas e organizá-las. Origina-se, portanto, como ciência atrelada à escolarização institucionalizada, no seio de uma realidade social marcada por amplas transformações e complexas relações: a modernidade. Não surge, porém, como um curso universitário, mas como campo de estudo e investigação.

A Pedagogia científica de Herbart vai assumindo novos moldes advindos de diferentes correntes de análise que se traduziram em novos perfis à epistemologia da pedagogia, os quais influenciaram o desenvolvimento da área, variando de correntes essencialmente positivistas até as de natureza histórico-crítica (FRANCO, 2008).

Convém mencionar que, enquanto o mundo do século XVII começa a pensar nas problemáticas dos processos pedagógicos e nos aspectos estruturantes da Pedagogia como ciência, na realidade brasileira, embora se vivenciem experiências educativas há um bom tempo, a palavra “pedagogia”, segundo Saviani (2012), apenas é encontrada em terras nativas no século XIX, no projeto de lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa, entendida como “conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente” (p. 11), com significado atrelado ao de escola de primeiras letras. Todavia, posteriormente, o termo foi retirado da proposta legislativa.

Tardiamente, por conseguinte, a educação é pensada na universidade (espaço social privilegiado de estudos e reflexões científicas), como área importante de sua configuração, no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931; “Começa-se a abrir, a partir daí, espaço acadêmico para a pedagogia” (SAVIANI, 2012, p. 16) no âmbito da Faculdade de Educação,

Ciências e Letras. A inclusão da “educação”, na perspectiva de Saviani, remete à necessidade de formação profissional de professores para os ensinos normal e secundário. Aqui, a nosso ver, localizam-se as primeiras associações entre a Pedagogia e a formação de professores na história da educação brasileira.

Como poderemos observar no caso brasileiro, em termos de epistemologia, a Pedagogia sofreu considerável influência dos pressupostos da vertente norte americana de Dewey (professor de Anísio Teixeira), com acentuado viés instrucional-tecnicista, “[...] presente tanto na maioria das práticas escolares como na legislação educacional de diversas épocas” (FRANCO, 2008, p. 61).

Essa visão pode ser corroborada desde a origem do curso de Pedagogia em nosso país. Com a criação da Universidade do Brasil, instituída como padrão nacional para o ensino superior, organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia (1939), que, em seu interior, abrigou o bacharelado em Pedagogia, no seio das ideias da escola nova, conforme Saviani (2012). A licenciatura poderia ser obtida com mais um ano de estudos no curso de Didática, consagrando o esquema “3+1”. Na prática, como havia concomitância entre boa parte das matérias, o bacharel só precisaria acrescentar as disciplinas didática geral e didática especial para conquistar, também, o diploma de licenciado em Pedagogia.

Gatti (2009) acrescenta que essa formatação do curso consolidou-se à semelhança do que já ocorria com a formação de bacharéis em outras áreas do conhecimento nas poucas universidades existentes naquele momento. Assim, formava-se o bacharel especialista em educação e, de maneira complementar, um professor para as Escolas Normais em nível médio.

A esse respeito Saviani (2012) constata que o currículo do curso de Pedagogia, em sua raiz, mostrou-se fechado e distante dos “processos de investigação sobre os temas e problemas da educação” (p. 36). Por conseguinte, conclui o autor, obstaculizou-se o avanço do espaço acadêmico da área além de se consolidar uma visão profissional do formado como técnico da educação.

Silva (2006, p. 14) ressalta que, na gênese do curso, quando se criou o bacharel, a legislação não apresentou elementos que auxiliassem na caracterização desse profissional, ou seja, estava-se propondo a formação de um profissional sem a existência de campo de trabalho que demandasse sua atuação. Desde o início, notam-se incoerências e problemas na formação do/a pedagogo/a no Brasil.

Esse panorama foi mantido até 1962, quando houve nova regulamentação do curso de Pedagogia, Parecer nº 251 do então Conselho Federal de Educação (CFE), no qual declinou o esquema “3+1”. Permaneceram as modalidades bacharelado e licenciatura, cujas disciplinas, em currículo mais flexível, poderiam ser cursadas concomitantemente (SAVIANI, 2012). Nesse documento podem ser encontrados os primeiros olhares para a formação de professores primários em nível superior e a de especialistas em nível de pós-graduação, conforme Silva (2006). Com isso, o parecerista Valnir Chagas avança a possibilidade de extinção do curso.

No parecer, igualmente, não se verifica a alusão ao campo de trabalho profissional, que não estava ainda definido na década de 1960. A administração escolar é incluída como disciplina obrigatória e considerada base da formação específica do técnico em educação (SILVA, 2006, p. 17).

Nesse período da história do curso de Pedagogia, encontramos as primeiras percepções sobre as possibilidades de intervenção do pedagogo em diferentes espaços profissionais. Todavia, isso não estava inserido nas legislações, e sim nas discussões dos estudantes da época reunidos no Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, em 1967, na cidade de Rio Claro, São Paulo. Ali assinalaram as seguintes possibilidades, segundo Silva (2006, p. 20-21):

Planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia de educação e reformulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal), educação sanitária enquanto atinente a instituições educacionais).

Pouco tempo depois, em 1968, com a reforma universitária (Lei 5.540), observam-se novas ingerências sobre o curso, emergindo as habilitações para a formação de técnicos – especialistas em educação (Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar) além do professor para o curso normal, fixando-se o título único de licenciatura. A inspiração, agora, está na concepção produtivista de educação, calcada no modelo desenvolvimentista, consubstanciada na pedagogia tecnicista. Pretensamente, Valnir Chagas propõe essa estrutura em atenção às demandas do mercado de trabalho, que, mais uma vez, não estava consolidado. Como reforça Saviani (2012), essa tentativa de atender aos ditames do mercado de trabalho acabou secundarizando as exigências de embasamento científico da Pedagogia (p. 44-45).

Como característica da educação fomentada nesse período, a fragmentação do saber é unânime entre os estudiosos da questão, ótica alicerçada nas políticas econômicas estadunidenses que invadiram o ideário brasileiro da época.

Aliada à percepção de Saviani, Silva (2006, p. 50) assinala que não houve enfrentamento das questões teóricas do curso até esse momento estudado e, “[...] por serem fundantes, comprometeram todo o desenvolvimento do curso no Brasil, tanto no que concerne à sua relação com o campo de trabalho do/a pedagogo/a quanto à organização curricular do curso”.

Brzezinski (2012) também é partidária dessa visão, ao enfatizar que “[...] o caráter profissionalizante do curso obstou, pela tradição, ao desenvolvimento da investigação científica nessa área” (p. 42), com reflexos até os dias atuais. “A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos do fazer” (Id., p. 44).

Novo Parecer do CFE, nº 252/1969, foi escrito para adaptar o curso de Pedagogia às determinações da reforma universitária de 1968: licenciatura com foco na formação de especialistas. Na crítica de Silva (2006), a consequência foi o inchaço do curso devido à diversidade de profissionais que deveriam ser formados; assim, mais uma vez, a questão curricular não foi resolvida e o egresso continuou enfrentando entraves para colocar-se profissionalmente.

Consoante Brzezinski (2012), ao passo que o tecnicismo adentrou os currículos, o curso de Pedagogia e os demais cursos que formavam professores ficavam marcados pela pouca significância dos conteúdos e pela exacerbação das técnicas.

Até esse momento, observamos que as determinações legais superabundaram no que concerne aos rumos que o curso de Pedagogia seguiu, com forte influência de pensamentos dominantes representados por um pequeno grupo de pessoas com o poder instituído para tomar decisões no âmbito governamental, especialmente o conselheiro Valnir Chagas. Como consequência, o espaço para a discussão dos fundamentos da Pedagogia, seu caráter epistemológico e sua identidade ficaram prejudicados.

A potência da prescrição e também suas incongruências são comprovadas historicamente na educação brasileira, muitas vezes acometida por decisões políticas desvinculadas da realidade contextual dos sujeitos envolvidos e baseadas em orientações

importadas. Nesse ponto, no que tange também às questões curriculares, aludimos ao que Borges e Silva (2016, p. 93) assinalam com propriedade:

A educação em larga medida e o currículo em sentido específico historicamente são alvo de constantes mudanças no contexto educacional brasileiro, reformas estas nem sempre fruto de consensos nas instituições formativas, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

As reformas curriculares orquestradas no âmbito da política nacional passam ao largo dos debates travados nas universidades e pelas entidades científicas do campo educativo.

Somente a partir do final da década de 1970 surgem movimentos de estudantes e educadores brasileiros para debater a formação dos profissionais da educação e emergem reflexões de cunho acadêmico especificamente para tratar da Pedagogia (SAVIANI, 2012). Tal fato deve-se ao entendimento de que as determinações do CFE eram tomadas arbitrariamente e à revelia das discussões dos atores envolvidos com a questão (BRZEZINSKI, 2012).

Entre as ações concretas no sentido de mobilização nacional, representando o avanço das discussões coletivas, destaca-se o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - 1980 - em reação à tentativa do Ministério da Educação de outorgar disposições inspiradas em documentos de décadas anteriores para a formação de educadores (SILVA, 2006).

Em meio a essas discussões, as regulamentações do poder público continuam. Gatti (2010) registra que,

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

Cabe sopesar que o Curso de Pedagogia se manteve sob a égide das premissas tecnicistas durante aproximadamente trinta anos e, com elas, permaneceram todas as dissonâncias e problemáticas percebidas desde seus primórdios no Brasil. Silva (2006, p. 64-65) complementa essa visão quando reflete acerca da ascensão dos movimentos de educadores no cenário nacional:

A despeito do valor do próprio processo de discussão e seus possíveis efeitos na dinâmica das instituições de ensino, o fato é que a legislação que informava tais cursos até recentemente – ou seja, até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei federal n. 9.394/96 – datava de 1969, tendo permanecido inabalada, portanto, por quase 30 anos. Isso sem apelar para a sua

significação social, econômica e política – assim como a da própria Lei da Reforma Universitária que a orientava – na medida em que foi aprovada no período mais autoritário do regime militar iniciado em 1964 (SILVA, 1998). Assim, por mais que se possam valorizar os avanços alcançados no processo de discussão, não se pode deixar de lamentar que os cursos superiores de educação tenham ficado tanto tempo sob a orientação de tal legislação. Não há também como não reconhecer que a morosidade em descartá-la seja decorrente das dificuldades em se lidar com o assunto.

Os ganhos advindos da participação dos educadores no processo são notórios, reflexo de uma visão mais democrática relacionada com a abertura política no país. No seio dos debates erigidos, novamente, restou evidenciada a complexidade que envolve a temática da formação de educadores e “[...] mais uma vez, o impasse sobre a questão da identidade do/a pedagogo/a e do próprio curso de pedagogia pode ser identificado como ponto nevrálgico da questão” (SILVA, 2006, p. 65).

A autora descreve que, em 1983, consolidou-se a proposta da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador para os cursos de Pedagogia, que se desenvolveu até 1990, sendo, posteriormente, ampliada e conduzida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A premissa da proposta fincava-se na licenciatura como referência básica para as reflexões sobre a formação de educadores, lançando, assim, os pilares da docência como base da identidade profissional e a necessidade de uma base comum nacional.

Quanto ao curso de Pedagogia, particularmente, começou-se a perceber que “[...] a explicitação das questões referentes à dimensão teórico-epistemológica da pedagogia poderia oferecer elementos para aclarar as discussões no que concerne à sua dimensão prático-institucional” (SILVA, 2006, p. 74), isso para auxiliar na organização curricular, adequada às exigências da formação.

No início da década de 1990, as discussões passaram a apresentar a preocupação com a formação do educador em geral até a edição, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), quando o curso de Pedagogia voltou a figurar nos debates.

Nesse contexto, a ANFOPE é criada e começa a se posicionar especificamente sobre o curso de Pedagogia, afirmando sua manutenção, oportunidade em que lançou orientações a respeito de alguns itens da formação, inserindo entre as possíveis áreas de atuação do/a pedagogo/a a educação não formal (SILVA, 2006, p. 80).

A despeito das construções observadas, em 1999 e 2000, o governo federal tenta alocar a formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino

fundamental nos Cursos Normais Superiores, ou seja, tenta afastar a Pedagogia desse nicho, segundo Silva (2006), mas essa perspectiva não vingou.

Paralelamente, no mesmo interstício, caminhavam as primeiras propostas de elaboração de diretrizes curriculares específicas para o curso de Pedagogia. Entre elas, a da ANFOPE: o curso deveria destinar-se à formação de professores.

Começaram a se desenhar também, no âmbito da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, as linhas de elaboração das Diretrizes Curriculares, que culminaram com o texto da Resolução CP/CNE 1/2006 (Parecer 5/2005), passados mais de trinta anos da última regulamentação. Nele, a perspectiva de formação docente do/a pedagogo/a defendida pela ANFOPE prevaleceu.

A configuração prescritiva atual do curso de licenciatura em Pedagogia tem como grande marca centralizar a formação na docência, contemplar a gestão e a formação de pesquisadores e também incluir outras possibilidades relacionadas com o trabalho pedagógico que vão além da escola.

Borges (2015, p. 1.183) demonstra inquietação com a pluralidade formativa a que foi submetido o curso de Pedagogia no decorrer de sua história e considera a base docente fundamental, concordando, assim, com a proposta da ANFOPE:

A nossa preocupação aqui é o que temos feito com o curso de Pedagogia no Brasil desde que foi criado nos anos 1939, Saviani (2008), e com a multiplicidade de projetos formativos pelos quais tem sido desenvolvido, em muitos casos negligenciando o que consideramos basilar da sua identidade: a formação docente como base de referência para as demais possibilidades de atuação profissional, concordando com uma das teses defendidas pela ANFOPE (1998).

Com o itinerário traçado até o momento, resta evidente que o Brasil não avançou no sentido de se compreender a Pedagogia como ciência, já que as imposições normativas superabundaram em contradições, a despeito de suas raízes como campo de pesquisa. Além do mais, mostraram-se tímidas nas discussões empreendidas as alusões relacionadas com a atuação do/a pedagogo/a em ambientes fora da escola bem como ausentes nas legislações anteriores.

A vertente formativa da dimensão não escolar tem sua demarcação oficial inscrita nas diretrizes curriculares de 2006. Considerando-se a história do curso, podemos dizer que o assunto é uma “novidade” normativa que acende ainda mais a necessidade de reflexão sobre o que se espera da Pedagogia. A diferença que podemos observar, agora, é o fato de haver um vasto campo profissional para o pedagogo/a em contextos extrínsecos à escola

que, possivelmente, vem se afirmando em função das transformações sociais das últimas décadas, as quais têm demonstrando que a educação é uma necessidade que perpassa toda a vida dos indivíduos.

Embora sejam percebidos diversos avanços com a edição das diretrizes, o texto aprovado não é unânime. Existem algumas críticas em relação à proposta apresentada, entre as quais, a de Saviani (2012), para quem as diretrizes são restritas quanto ao essencial, isto é, no tratamento da Pedagogia como campo teórico-prático, e extensivas no acessório, a saber, na linguagem corrente no campo educativo.

Comungam de semelhante pensamento, com uma crítica mais férrea, Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 42), ao afirmarem que,

[...] no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida, ao tempo que o Parecer define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a pedagogia, amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia praxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia. Os resultados práticos desta contradição é que as instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professado, para uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores.

Libâneo e Pimenta (2011), por sua vez, argumentam que restringir a Pedagogia à docência é reduzir a concepção de trabalho pedagógico; ainda, que “[...] as novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia” (p. 31); além do mais, “[...] reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia” (p. 34). Para os autores, a base deveria ser a formação pedagógica, mais ampla, portanto, que a docência.

Ainda nessa linha, Franco (2008, p. 117) entende que “[...] a docência deve se fundamentar pela pedagogia, não sendo correto afirmar que a pedagogia se faz pela docência”. Em sua visão, a Pedagogia é a ciência que organizará a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade; por isso, sua base identitária deveria ser [...] a investigação dos estudos pedagógicos, os estudos que fundamentam as práxis educativas de uma sociedade (2011, p. 125).

Para a autora, a principal preocupação do curso de Pedagogia precisa estar na “formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas [...]” (FRANCO, 2008, p. 110).

Observamos que existem diferentes visões associadas aos pilares que devem sustentar a formação do/a pedagogo/a. Compreendemos, com Saviani (2012), que a escola precisa estar no centro das compreensões da Pedagogia, independente do espaço de concretização das práticas educativas. Nesse bojo, em relação aos espaços não escolares, o autor nos diz:

Ora, se é possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas (SAVIANI, 2012, p. 132).

É o que também assenta Borges (2012). Para a estudiosa, a escola é um parâmetro do não escolar e a ele não se opõe, portanto é “[...] instituição indispensável à formação profissional do futuro pedagogo” (p. 123). Nessa direção, entende que “[...] o pedagogo é um guardião da qualidade da educação e do processo pedagógico em qualquer lugar onde ele atue profissionalmente, seja em espaço escolar ou não escolar” (p. 128).

A ótica engendrada pela autora está ancorada em Libâneo, pesquisador que nos dá suporte para entender os diferentes campos de atuação existentes na sociedade para o/a pedagogo/a. Este autor, na mesma direção, aponta que a escola deve ser o referente da formação:

[...] É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. (LIBÂNEO, 2010, p. 51)

Caso a linha de pensamento enverede por caminhos distintos, isto é, a escola deixe de ser a referência do currículo de Pedagogia, estaremos diante de, pelo menos, duas consequências alarmantes, consoante Borges (2012):

- a) do ponto de vista pedagógico: “[...] o esvaziamento de conteúdos indispensáveis ao trabalho pedagógico em diferentes campos de atuação profissional” (p. 139).
- b) do ponto de vista social e econômico: “[...] corre-se o risco de formar um profissional para o desemprego” (p. 136).

Dito isso, em que pesem as dissonâncias e as diferentes orientações quanto à formação do/a pedagogo/a que figuram entre os estudiosos, Brzezinski (2012, p. 378) ressalta que

É notória a concepção de diretrizes na Resolução CNE/CP n.1/2006 como parâmetros gerais e orientações curriculares derivada da reconfiguração da função social do trabalho docente, da ressignificação da graduação e da operacionalização das diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos do ensino superior. Tais mudanças, historicamente, romperam com o currículo mínimo, herança do modelo tecnicista de formação de profissionais fixado pelo Conselho Federal de Educação durante a ditadura militar.

Entendemos, com a autora, que as Diretrizes da Pedagogia se constituem como documento orientador para as instituições que integram o sistema de educação superior e, por conseguinte, inscrevem direcionamentos para a organização dos projetos pedagógicos particulares.

Tendo em vista o objeto de investigação deste estudo, levantamos todos os excertos disponíveis da norma que, de algum modo, referem-se aos espaços não escolares na formação do/a pedagogo/a e que, portanto, deveriam ser abordados pelas instituições de ensino.

Como resultado, observamos que o “não escolar” foi contemplado em diversos aspectos da resolução. Na destinação do curso (artigo 4º), encontra-se ligada ao exercício do magistério e à organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, em atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. No perfil do egresso (artigo 5º), espera-se que o/a pedagogo/a possa trabalhar na promoção de aprendizagens e participar da gestão de instituições. Além disso, a estrutura curricular do curso prevê o “não escolar” no seu núcleo de estudos básicos, nas atividades complementares e no estágio curricular (artigos 6º e 8º).

Borges (2012) sublinha que, embora os motivos da presença significativa do termo “não escolar” nas Diretrizes da Pedagogia não sejam efetivamente conhecidos, é possível depreender desse fato a ampliação dos espaços sociais em que a presença do/a pedagogo/a é reconhecida, não obstante, a autora pondera que a identidade laboral desses postos de trabalho ainda se encontra em processo de elaboração e, nas suas palavras, “[...] até mesmo de espera por uma pretensa e desejada legitimação social” (p. 131).

Ademais, precisamos mencionar a Resolução CNE nº 2/2015, editada após as diretrizes do curso de Pedagogia. A norma se dedica a definir determinações para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. Seus desígnios incidem sobre a formação do/a pedagogo/a pelo fato de se

aplicar à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil e no ensino fundamental.

Essa norma não trouxe alterações que impactam o nosso objeto de pesquisa. De todo modo, consideramos relevante mencionar, a respeito dela, que, à semelhança das diretrizes da Pedagogia, sustenta a noção de docência ampliada para os licenciados de outras áreas do conhecimento, como indica Machado (2016), e também registra os processos educativos não escolares no bojo dessa formação, conforme expresso no artigo 13:

Os cursos de formação inicial, em cursos de licenciatura plena, podem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, da gestão dos **processos educativos escolares e não-escolares**, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional estruturando-se por meio da garantia da base comum nacional e das orientações curriculares. (grifos nossos)

Com esse corpo de orientações legais advindos do poder público, cada instituição de ensino modela seu próprio curso de Pedagogia. Há de se recordar, porém, que o centro gravitacional do curso é a docência e, ainda, existem outros enfoques formativos que, em seu conjunto, exigem expressiva quantidade de campos de conhecimentos que precisam estar contemplados na formação do/a pedagogo/a. Portanto, é bem possível que o “não escolar” na organização curricular e pedagógica do curso nas instituições tenha um espaço secundário, reduzido ou até mesmo inexistente. Buscaremos elucidar a proposição ao longo desta pesquisa.

Podemos antecipar, com as contribuições de Borges (2012, p. 138), que as instituições de ensino, ao planejarem os seus currículos,

[...] necessitam compreender que a assimilação do não escolar recorrentemente decantados nas diretrizes curriculares nacionais do curso demandam a configuração de espaços curriculares disciplinares e não disciplinares que de fato contemplem temáticas atinentes à magnitude do mundo do trabalho, observando as dimensões locais, regionais e nacionais, procurando abarcar plenamente uma sólida formação teórica e técnico-profissional do pedagogo.

Para lançar luz às nossas ponderações sobre o “não escolar” na formação do/a pedagogo/a, também encontramos aporte em Libâneo e Pimenta (2011), os quais enfatizam a importância da formação de profissionais para atuar em contextos não escolares e, nesse caminho, destacam que os pedagogo/as “[...] atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente” (p. 36). Portanto, estamos diante de uma situação atual e emergente.

Na mesma linha de pensamento, Franco (2011) acredita que a formação do/a pedagogo/a deve inserir referências e reflexões sobre as diversas formas de ação educativa na sociedade e afirma que isso pode referendar seu papel transformador. Em sua ótica, “Parece que estamos presenciando essa situação: a educação na sociedade está se fazendo sem nós”. Complementa que “Não podemos mais nos contentar com a formação restrita desse pedagogo” (p. 107).

A tradição histórica da Pedagogia, como mostramos, indica sua estreita relação com a escolarização formal desde sua origem. Ela nasceu, como ciência, em atenção às problemáticas dos processos de ensino e aprendizagem presentes nas escolas modernas, de uma necessidade específica desse contexto sócio-histórico. A sociedade vem evoluindo desde então. Novas demandas, novas vivências sociais, culturais, econômicas, profissionais, ideológicas e tecnológicas nos alertam para a necessidade da ampliação do conceito de educação e Pedagogia.

Baseados nessa perspectiva, salientamos que a Pedagogia tem como ponto nevrálgico a prática educativa, que, para Libâneo (2010), é um “[...] fenômeno constante e universal inerente à vida social” (p. 95). Por conseguinte, “o movimento, a transformação da realidade educativa leva também a mudanças na Pedagogia, cabendo-lhe orientar a prática educativa conforme exigências concretas postas pelo processo de conquista da humanização em cada momento do processo histórico-social” (p. 96).

Dessa maneira, o autor salienta que a conjuntura social contemporânea “pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogo/as e professores muito além daquela que apresentam hoje” (LIBÂNEO, 2010, p. 149). Na esteira dessa visão, afirma ser patente a presença de atividades pedagógicas em diversas instituições sociais, de diferentes naturezas. Assim, o educativo não está restrito à escola.

Na ótica do estudioso, o/a pedagogo/a é o profissional capaz de intervir nos diferentes espaços em que a prática educativa se materializa, com atividades ligadas “[...] à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Com suporte nessas considerações, podemos afirmar que o “não escolar” não significa a negação da docência, até porque, a ação professoral também é corrente fora da

escola. O termo também não é utilizado em oposição ao relevante trabalho desenvolvido na escola, como nos auxilia Borges (2012), portanto não rebatemos a conquista histórica da formação de professores em nível superior para atuar no início do percurso escolar, sedimentada no texto das diretrizes curriculares da Pedagogia. O sentido que queremos evidenciar está diametralmente alinhado com a ampliação dos horizontes do educativo na sociedade, que perpassa diferentes momentos da vida dos sujeitos, não apenas os períodos de escolarização básica obrigatória.

Ancorados nas explicitações de Borges (2012), compreendemos que o fato de a docência ser a base do curso não impede que encontremos espaços para outras vertentes formativas, além do mais, consideramos relevante ratificar que a vivência no contexto escolar tem repercussões fundamentais na atuação profissional do/a pedagogo/a em qualquer que seja o cenário:

[...] a docência sendo a base da formação do pedagogo ela não compreende a totalidade dessa formação e que a experiência da sala de aula em ambiente escolar em muito poderá contribuir para a ampliação do trabalho pedagógico em outros cenários educativos, sejam eles escolares ou não escolares. (BORGES, 2012, p. 130).

A nosso ver, a formação do/a pedagogo/a, ao enfatizar aspectos da organização do trabalho pedagógico, que tem vinculação direta com a prática docente, apresenta importante repertório para embasar os estudantes com aportes teóricos e práticos para seu desenvolvimento profissional. Todavia, para a atuação laboral em diferentes espaços de aprendizagem, que ultrapassam a escola, é preciso avançar nas reflexões propostas no trajeto formativo, de maneira que não se limitem a situações apresentadas na vivência escolar da educação infantil e do ensino fundamental, visto que nos contextos de educação não escolar os conhecimentos precisarão ser mobilizados em circunstâncias que, nem sempre, corresponderão de imediato às da escola e da atuação docente. Por isso, apenas os aportes da docência na formação do pedagogo, sem uma visão mais ampla de educação, pode não favorecer a inserção do profissional em ambientes não escolares.

O que se pretende evidenciar, dessa maneira, é que a formação precisa preocupar-se diante da abertura de possibilidades profissionais além do espaço da escola básica para o pedagogo/a, o que aponta a necessidade de se discutir essa formação em vista das demandas sociais e dos contextos em que se consolidam as práticas educativas além dos muros escolares.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Toda a discussão a respeito da Pedagogia e da formação do/a pedagogo/a embasada nas diretrizes curriculares nos conduzem a esquadrihar os fundamentos da teoria curricular, os quais poderão colaborar para iluminar as apreciações sobre os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior que pretendemos efetuar nesta pesquisa.

De início, assinalamos que as análises da questão do currículo como um campo de estudo específico são consideradas recentes por alguns autores (início do século XX) e elas não nasceram por acaso. Advieram, notadamente, da necessidade de se organizar os processos educativos, racionalizá-los à semelhança do modelo fabril de produção, sob os auspícios do enfoque positivista, com o foco na formação de trabalhadores segundo as necessidades do mercado (SILVA, 2010; MOREIRA e TADEU, 2011).

De acordo com os postulados de Silva (2010), a conjuntura social que incitou a problemática curricular encontra seu ponto fulcral na massificação da escolaridade nos Estados Unidos da América. A quantidade expressiva de alunos levantou questionamentos sobre como organizar os processos educativos para o novo público estudantil. Essa situação nos remete ao que comentamos sobre a gênese da Pedagogia no século XVII, igualmente, procedente das questões que emergiram da ampliação do acesso à escola na Europa.

A teoria curricular inaugurada por Bobbitt e consolidada por Tyler, de caráter científico, era clara quanto a seus propósitos econômicos, baseados na eficiência: “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2010, p. 23). De acordo com o autor, embora também Dewey integre o movimento tradicional em torno do currículo, a proposta de Bobbit sobressai e permaneceu no ideário pedagógico durante um período considerável, influenciando também o Brasil por, pelo menos, quarenta anos.

Com o transcurso da história, novas dinâmicas sociais e culturais começam a eclodir e, assim, mostrou-se premente a ruptura com os paradigmas tradicionais erigidos, os quais se limitavam a pensar no currículo apenas como técnica, isto é, “como se fazer o currículo” (SILVA, 2010, p. 23). É na direção da crítica a esse modelo, considerado apolítico e atóxico (MOREIRA e TADEU, 2011), que surgem reflexões relacionadas ao contexto macrossocial, com vistas ao desvelamento das estruturas dominantes de conhecimento.

Diversos olhares se entrecruzaram, mesmo com bases epistemológicas distintas, no sentido de formação da teoria crítica do currículo, partindo-se de algumas ênfases reflexivas:

ideologia e poder (Althusser e Apple), relações sociais do trabalho (Bowles e Gintis), reprodução cultural e reprodução social (Bourdieu e Passeron; Giroux; Bernstein), sociológica e histórica (Young) (SILVA, 2010). O que há de convergente entre os autores, segundo Lopes e Macedo (2011), é a “forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição do poder na sociedade, e a ideologia” (p. 76-77).

Tendo esses enfoques como pilares, de maneira sucinta, o principal mote da proposição crítica é “[...] desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”, conforme Silva (2010, p. 30). Ademais, segundo o autor, as teorias críticas nos permitem vislumbrar o currículo como uma construção social, resultado de um processo histórico que envolve disputas e conflitos que nos conduzem a questionar quais são os conhecimentos considerados válidos. São igualmente relevantes para essa teorização as “profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 42).

A teoria pós-crítica, por sua vez, trouxe novas demandas para as discussões curriculares, entre elas “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2010, p. 17), tendo por foco, principalmente, questões culturais.

Lopes (2013) desenvolve argumentos críticos em relação à teoria pós-crítica, nos quais assenta a fragilidade da proposição, pois acena para a desestabilização de aspectos caros para a teoria crítica, por exemplo, (p. 18): “[...] conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos”; “[...] os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” e “[...] os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social”.

Dito isso, o arcabouço curricular da teoria crítica sustentará essa investigação, a respeito do qual apontaremos alguns preceitos que ajudarão a elucidar o território do currículo em suas diferentes facetas.

Para costurarmos as tramas do tecido curricular crítico, de início, é preciso asseverar que não há possibilidade de encerramos o currículo em uma perspectiva simplista, dada a complexidade de fatores intrínsecos e extrínsecos, tácitos e explícitos que influenciam o

contexto escolar. Podemos, portanto, arrazoar que existem “significados” para o currículo produzidos e, ao mesmo tempo, vivenciados nos variados momentos em que ele se manifesta.

Destarte, o aporte crítico nos guia a afirmar que o currículo não é apenas um conceito teórico (SACRISTÁN, 2013). Ele revela a situação atual, os condicionantes da prática educativa e também nos transporta para o futuro, pois envolve as expectativas que criamos em relação aos alunos, o que esperamos que eles aprendam e sejam: “o currículo dá forma à educação” (p. 9).

Corroborando esse entendimento, o autor realça:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino [...]. (SACRISTÁN, 2017, p. 15)

Para Borges (2008, p. 10), currículo é um “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas”.

Entendemos, com os autores, que o currículo é muito mais que um documento. Há vozes e silêncios em suas entrelinhas (SANTOMÉ, 1998), ressonâncias e dissonâncias; isto é, dele ecoam concepções de mundo, sociedade, cultura, homem, conhecimento válido e educação. Esse universo em torno do qual gravita direciona as práticas dos espaços educativos; portanto, sua relevância está além do que ele é em termos linguísticos ou técnicos, notadamente está naquilo que dele é feito nos contextos de aprendizagem e nas vozes que ele permite serem ouvidas.

Em outras palavras, o currículo pode servir tanto para favorecer a reprodução dos aspectos mais desiguais da sociedade, por exemplo, enfatizando que o sucesso ou o fracasso escolar são questões de responsabilidade individual do aluno; ou, em contrapartida, pode ser visto como espaço de enfrentamento dessas questões, em que a coletividade se une na busca de soluções para as problemáticas vivenciadas no cotidiano. Significa que a análise do currículo não deve estar dissociada da conjuntura social mais ampla na qual a escola está imersa. Portanto, no currículo não habita a neutralidade (APPLE, 2006); pelo contrário, ele é terreno de disputas e tensões.

Embasados nessa visão, se almejamos consolidar valores sociais e culturais coadunados com a democracia, na busca da igualdade de condições aos alunos, faz-se imperativo um movimento contínuo de intervenção no contexto em que o currículo se consolida, com vistas a promover uma educação calcada na autonomia, o que requer ação coletiva dos atores envolvidos no processo educativo (alunos, professores, gestores, comunidade escolar, etc.).

Ademais, consoante Sacristán (2017), o currículo se materializa naquilo que é vivenciado no contexto real e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos ativos nele implicados; portanto, é ação concreta, uma construção social e cultural.

Silva (1995) pensa do mesmo modo. Para ele, o currículo é um espaço para a concretização de experiências de conhecimento proporcionadas aos alunos e encontra-se no cerne das atividades das instituições educativas, que estão histórica e socialmente localizadas.

O autor ainda colabora ao argumentar que o centro da análise curricular deve estar na compreensão dos conhecimentos ensinados e nos motivos dessa escolha, o que revela um processo de seleção cultural no qual os sujeitos participantes serão afetados em suas subjetividades e na constituição de suas identidades (SILVA, 2010).

Todo esse complexo de nuances subjacente ao currículo requer sua compreensão a partir de uma perspectiva dinâmica, sistêmica. Nesse sentido, Sacristán (2013) propõe uma concepção curricular que se inicia com um plano, um documento formal, perpassa diferentes instâncias, até as avaliações, e engloba todos os sujeitos imbricados no processo. Na tentativa de objetivar esse “sistema curricular”, estabelece os seguintes tipos de currículo: prescrito, apresentado aos professores, modelado pelos professores, em ação, realizado e avaliado (SACRISTÁN, 2017).

Na proposta do autor, o “currículo prescrito” mostra-se proeminente para a arquitetura deste estudo. Isto porque Sacristán (2013) explicita a relevância do texto curricular, pois nele serão inscritos o que deve ser considerado cultura nas escolas²³, permitindo, assim, sua publicidade. Portanto, percebemos que os documentos formalizados

²³ Cabe esclarecer que mencionamos o termo “escola” em seu sentido *lato*, isto é, instituições de todos os níveis do sistema educacional formal, incluindo a educação superior.

são peças-chave da engrenagem curricular, o que ratifica a validade de se examinar os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia nesta pesquisa.

Quanto à objetivação proposta por Sacristán (2017), o “currículo prescrito”, considerado o primeiro nível de definição do currículo, tem relação direta com a política curricular estabelecida pelo Estado e incide robusta e decisivamente sobre os contextos a ela vinculados tanto do ponto de vista administrativo, burocrático, quanto de regulação e controle. Frente a esse caráter, salienta que a regulação curricular é inerente às sociedades complexas, pois se configura como um poderoso mecanismo dos sistemas educativos a partir dos quais se influencia a cultura e a ordenação social e econômica.

Llavador (2013) corrobora esse postulado ao enfatizar que “[...] todo currículo tem uma localização, uma cobertura de índole institucional, isto é, uma limitação de normas de natureza jurídica que estabelecem regras” (p. 45). Para o autor, o marco legal do currículo acaba representando certa universalidade e auxilia no controle que sobre ele é exercido pelo poder constituído.

A propósito do exposto, é notória a força das prescrições sobre os sistemas educativos. Todavia, nem sempre essas propostas são coerentes e bem articuladas. Vislumbramos essa situação no histórico do curso de Pedagogia no Brasil, permeado por legislações e normas confusas e difusas.

O fato é que, no Brasil, as prescrições normativas afetas à educação e aos currículos nos mais variados níveis consolidam-se por meio de legislações que, muitas vezes, não provêm de profundas discussões acerca das necessidades dos contextos locais. Embora a prescrição seja necessária em nossa sociedade, como bem salientou Sacristán, ainda há de se avançar no processo democrático de diálogo com os sujeitos e as instituições sobre os quais incidem radicalmente os ditames das leis.

De toda forma, as legislações estão postas e, no nosso caso, identificamos como currículo prescrito as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006), sobre as quais discorreremos anteriormente. Elas são o ordenamento do currículo e revelam a posição oficial que se tem sobre os objetivos e fins da Pedagogia, portanto constituem-se em parâmetros para a organização do curso nas instituições de ensino superior do país.

Antes de se chegar à prática dos professores universitários, porém, há um processo de interpretação do texto dessas diretrizes, as quais estabelecem as linhas mestras para a

formação do pedagogo. Sendo assim, cada instituição de ensino estabelece o que Sacristán (2017) denomina de “plano do currículo”, o projeto pedagógico de curso, do qual emanam decisões e orientações específicas para favorecer a organização da vida e das ações dos indivíduos de determinada comunidade acadêmica.

Esse planejamento exprime as finalidades do ensino, organiza conteúdos, prevê meios, condições ambientais de aprendizagem e atividades em atenção a determinadas teorias de aprendizagem humana e certos princípios pedagógicos (SACRISTÁN, 2017). Revela, dessa maneira, princípios e concepções da instituição em relação à educação e ao sujeito, no caso, pedagogo/a, que se pretende formar.

Diante desse conjunto de vias, reputa-se que o projeto curricular das instituições de ensino, ou seja, os projetos pedagógicos são uma rica fonte documental para se tentar entender o lugar da educação não escolar na formação do/a pedagogo/a. Por isso, justifica-se nesta investigação a pretensão de se analisar o conteúdo das propostas curriculares do curso de Pedagogia.

Frente a todo o exposto, tendo em vista o estado do conhecimento apresentado, considerando-se os caminhos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, as teorias curriculares balizadoras da análise do curso e das orientações das DCN/2006, as quais ressaltam o viés de atuação do pedagogo em espaços para além da escola, e com esteio na discussão teórica levantada sobre a educação não escolar, é possível depreender que existe um campo de investigação a ser desbravado e, nessa esteira, esta pesquisa poderá colaborar com as reflexões acerca da educação não escolar na formação do pedagogo, especialmente na realidade que nos circunda: o Distrito Federal.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele”.
(GAMBOA, 2010, p. 32)

“A pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos. Estes constituem parte do método científico. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo, por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação [...]”.
(GAMBOA, 2006, p. 111)

Buscar respostas para as questões norteadoras anteriormente mencionadas, com a expectativa de atingir os objetivos traçados, requer o desenho de caminhos metodológicos coerentes com o objeto que se apresenta. Significa que a pesquisadora deve estar atenta ao que constrói e em permanente vigilância para desenvolver um trabalho que possa ser percebido em seu todo pertinente.

À luz das proposições de Gamboa (2010), entende-se a trajetória de pesquisa como um processo de construção no qual se pretende analisar determinado objeto de estudo, historicamente situado, interpretar as questões que nele se interpõem, tendo em vista a compreensão dos elementos entrelaçados para, ao final do percurso, aventar possibilidades, limitações e perspectivas de ação diante da problemática em voga.

Essa apreensão relacionada com a pesquisa científica nos remete ao enfoque epistemológico crítico-dialético, uma vez que, segundo Gamboa (2010), analisam-se as relações estabelecidas no contexto investigado, para além da mera descrição de fatos, compreendendo-se os fenômenos em sua totalidade e historicidade.

Complementa Severino (2001) que a educação possui uma especificidade em relação às outras ciências, sua natureza praxica. Em sua ótica, “[...] a educação pressupõe os sujeitos humanos como entidades naturais, que existem historicamente na dimensão social, mas conduzem sua existência pela mediação da sua prática que, intencionalizada, se transforma em práxis” (p. 18). Assim, quando nos reportamos à pesquisa em educação, o paradigma crítico-dialético, consoante o autor, “[...] tem se revelado, até o momento, como a perspectiva mais fecunda para responder a esse desafio” (p. 17).

Com essa perspectiva e trazendo à pauta a contribuição de Dione e Laville (1999, p. 43), para os quais a abordagem deve estar a serviço do objeto de pesquisa, nesta proposta, a abordagem de cunho qualitativo mostra-se a mais apropriada para o estudo do problema central a ser perscrutado: “Como as instituições de ensino superior do Distrito Federal abordam a educação não escolar nas propostas curriculares do curso de Pedagogia?”

Esse tipo de pesquisa, de acordo com Creswell (2007, p. 186) citando Rossman e Rallis (1998), volta-se essencialmente à interpretação dos dados, permitindo a “análise de dados para identificar temas ou categorias [...] ou tirar conclusões sobre o seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas”.

Delinear um conceito unívoco para a pesquisa qualitativa, consoante Triviños (1987, p. 128-130), é tarefa complicada, pois depende da linha teórica seguida pelo pesquisador. Na direção da abordagem crítico-dialética, que é nosso referencial, o autor evidencia algumas das características da pesquisa qualitativa: compreende a realidade em seu sentido amplo e complexo, intenta interpretar a essência dos fenômenos e mergulhar nas questões intrínsecas para entender as relações estabelecidas e busca os significados e suas raízes.

Formado, então, o quadro de base que guiará o desenrolar desta pesquisa, é necessário apresentar os procedimentos selecionados para dar vazão à construção investigativa.

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Creswell (2007) orienta que se inicie a proposta de pesquisa com uma revisão da literatura acadêmica, pois tal procedimento favorece a limitação do escopo investigativo. Além disso, permite que sejam compartilhados “com o leitor os resultados de outros estudos [...] proximamente relacionados ao [...] que está sendo relatado. [...] Ela fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo” (p. 45-46). Sendo assim, esse será nosso ponto de partida.

Diante da relevância da questão, iniciamos nossas buscas de referenciais teóricos na literatura, com vistas a sustentar a discussão pertinente aos três eixos propostos nesta pesquisa: educação não escolar, formação do/a pedagogo/a e currículo.

Especificamente quanto ao estado do conhecimento, pesquisamos em bancos de teses e dissertações, em periódicos e em eventos da comunidade científica relacionados com a

temática central. Consideramos o espaço temporal de dez anos (2006 a 2016), tendo como marco a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, normativo que inscreveu oficialmente na formação do/a pedagogo/a a possibilidade de atuação profissional em experiências educativas não escolares. Concluída essa etapa, seguimos para a pesquisa documental.

4.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Cumpra esclarecer que esse tipo de procedimento pauta-se na análise, organização e interpretação de documentos conforme os objetivos propostos para a pesquisa (PIMENTEL, 2001). De maneira complementar, Lüdke e André (1986) compreendem a análise documental como uma série de operações que objetivam estudar e analisar um ou vários documentos na busca por informações sobre fatos e na descoberta das circunstâncias sociais e econômicas com as quais esses fatos possam estar relacionados, com atenção às questões de interesse da pesquisa.

Ademais, ressaltam que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)

Entendemos, portanto, que a análise documental é apropriada para os intentos desta investigação, visto que os documentos a serem examinados constituem-se como ricas fontes de informação que poderão colaborar com o entendimento da problemática que perseguimos, quais sejam: projetos pedagógicos do curso de pedagogia e editais de concursos públicos para o cargo de pedagogo/a em órgãos afora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

4.2.1 Projetos Pedagógicos de Pedagogia: o centro da análise

Os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia nos auxiliarão a fazer frente à problemática central e particularmente nos darão subsídios para responder as três questões que norteiam esta pesquisa. Nessa direção, estabelecemos como critério de seleção de documentos os cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior (IES) do DF, públicas e privadas, em funcionamento na modalidade presencial²⁴, que, segundo o Ministério da

²⁴ Modalidade priorizada devido às proporções cabíveis neste estudo.

Educação (MEC), obtiveram o Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3 no último processo regulatório, devido ao fato de serem considerados cursos com qualidade satisfatória dentro dos parâmetros de avaliação propostos²⁵.

A escolha desse indicador (CPC)²⁶ justifica-se pelo fato de incluir diferentes aspectos na composição do índice como: o desempenho dos estudantes, o valor agregado pelo processo formativo e insumos referentes às condições de oferta como: corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. Destarte, proporciona uma avaliação mais ampla quanto a seu alcance no seio das IES.

Em consulta avançada no sistema E-mec²⁷, com os campos possíveis de delimitação (“curso de graduação” e “pedagogia”), foram encontrados 88 cursos no DF. Para refinar a busca consoante os critérios anteriormente estabelecidos, mostrou-se necessário baixar a planilha *Excel* apresentada pela página eletrônica, que permitiu a filtragem almejada: cursos presenciais com CPC igual ou superior a 3. Aplicando-se esses filtros, foram encontradas 14 instituições (excluindo-se os registros repetidos de algumas delas).

Todavia, ao iniciamos as pesquisas específicas para acesso aos projetos pedagógicos das instituições, não obtivemos êxito com todas, mesmo após diversos contatos remotos e presenciais com as coordenações dos cursos e do cumprimento de exigências estabelecidas por algumas delas²⁸.

Nesse bojo, não conseguimos materiais da Universidade Paulista e do Centro Universitário IESB, sendo que as informações da página eletrônica dos cursos mostraram-se insuficientes para responder às necessidades da pesquisa. Diante disso, optamos por não incluí-las no escopo da investigação.

Quanto ao Instituto Superior de Educação do Cecap, também excluído da análise, além da dificuldade de contato e, por conseguinte, da ausência do PPC, o *site* institucional encontra-se fora do ar no momento, de acordo com várias buscas realizadas na rede mundial de computadores²⁹.

²⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>>. Acesso em: 2 maio 2018

²⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-preliminar-de-curso-cpc>>. Acesso em: 2 maio 2018.

²⁷ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 maio 2018.

²⁸ Importante salientar que todos os projetos pedagógicos deveriam estar disponibilizados nos sites das instituições, segundo a Portaria Normativa nº 40, artigo 32, § 2º, I.

²⁹ Instituto Superior de Educação do Cecap <<http://www.cecac.com.br/faculdade/>>. Acesso em 17 out. 2018.

Atinente à Faculdade Fortium, consoante Portaria da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação nº 93, de 6 de fevereiro de 2018, a IES está passando por processo administrativo sancionador para a aplicação das penalidades previstas no artigo 73, II, do Decreto nº 9.235/2017. Por esse motivo, reputamos conveniente não inserir os dados de seu curso em nossa pesquisa.

Considerando esses entraves, passíveis de ocorrer no percurso investigativo, nosso primeiro corpo documental foi constituído por **dez instituições de ensino superior do DF**, conforme quadro:

Quadro 4 – Instituições de Ensino Incluídas na Pesquisa

n/	Instituição de ensino	Sigla
1	Universidade de Brasília	UnB
2	Universidade Católica de Brasília	UCB
3	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal	UNIPLAN
4	Centro Universitário Estácio de Brasília	ESTÁCIO
5	Centro Universitário Projeção	UNIPROJEÇÃO
6	Faculdade Anhanguera de Brasília	ANHANGUERA
7	Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima	FÁTIMA
8	Faculdade Evangélica de Brasília	FE
9	JK/Michelangelo	JK
10	Faculdade ICESP de Brasília	ICESP

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Cabe registrar que, embora não tenha sido possível o acesso ao texto integral da Faculdade Anhanguera de Brasília³⁰ e da Faculdade ICESP de Brasília³¹, as informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos nos permitiram mantê-las no conjunto da análise.

³⁰ Disponível em:

<http://storage.anhanguera.com/anh_documentos_institucionais/2018/7/Cat%C3%A1logo%20Institucional%202018.2_Faculdade%20Anhanguera%20de%20Taguatinga.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

³¹ Faculdade ICESP de Brasília - Disponível em: <<http://icesp.br/corso/pedagogia>> . Acesso em: 2 out. 2018.

A título de informação, precisamos mencionar a situação da Faculdade Michelangelo. Seu curso de Pedagogia encontra-se em funcionamento, agora, sob a responsabilidade da Faculdade JK, conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 375/2016, homologado pela Portaria MEC nº 1.352, de 2/12/2016. Sendo assim, a instituição será mantida na pesquisa.

4.2.2 Editais de concursos públicos

Outras fontes documentais integrantes do *corpus* desta investigação foram os editais de concursos públicos para o cargo de pedagogo/a em carreiras desvinculadas da docência escolar e do ambiente escolar nos níveis distrital e federal (com lotação em Brasília) cuja data de publicação estivesse compreendida no período de 2006 a 2016 (pesquisamos nas páginas eletrônicas do *Diário Oficial da União*, do *Diário Oficial do Distrito Federal* e em sites especializados na temática de concursos). Os dados levantados foram úteis para responder, essencialmente, nossa terceira questão norteadora da pesquisa.

Definimos como critério para a escolha dos documentos, a princípio, um edital de concurso por ano, observando diferentes segmentos da administração pública federal (lotação em Brasília) ou do Distrito Federal, isto é, órgãos com finalidades distintas quanto à prestação de serviços públicos.

Partindo desses parâmetros, não localizamos editais nos anos de 2008 e 2016. Já em 2012 e em 2014, encontramos editais da mesma instituição, a saber, Companhia Energética de Brasília (CEB). Devido ao fato de serem coincidentes em seu teor, decidimos analisar o edital mais recente. Portanto, em 2012 também não teremos edital examinado. Em contrapartida, no ano de 2011, capturamos dois editais que chamaram a atenção pela diferente natureza institucional; assim, optamos por incluí-los no rol de análise. Semelhantemente, em 2013, dois editais foram inseridos, por terem sido considerados representativos de diferentes áreas do setor público.

Diante dessas explanações, podemos vislumbrar, no Quadro 5, o segundo acervo documental selecionado para a pesquisa, isto é, **dez editais de concursos para o cargo de pedagogo/a**:

Quadro 5 – Editais de Concursos Públicos Selecionados para a Pesquisa

Ano de publicação do edital	Órgão público
2006	Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)
2007	Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)
2009	Departamento de Trânsito de Brasília (DETRAN/DF)
2010	Secretaria de Justiça do Distrito Federal (SEJUS/DF)
2011	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (CORREIOS)
	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF)
2013	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH)
	Companhia do Metropolitan do Distrito Federal (METRÔ/DF)
2014	Companhia Energética de Brasília (CEB)
2015	Superior Tribunal de Justiça (STJ)

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

A escolha desse arsenal justifica-se pela possibilidade de se analisar a descrição dos cargos e os conhecimentos requeridos dos pedagogo/as nas provas, tendo em vista o trabalho em espaços além da escola, uma vez que os concursos públicos são processos seletivos de contratação de pessoas para cargos específicos. Esse é um entre outros elementos plausíveis de investigação, mas que, do nosso ponto de vista, poderiam agregar valor às reflexões acerca do objeto desta pesquisa.

Diante disso, cotejamos as informações dos projetos curriculares do curso de Pedagogia com os editais de concursos públicos, os quais foram examinados no sentido de se erigir pontos de convergência ou dissonância entre a formação inicial efetivada no curso de Pedagogia pelas instituições de ensino do Distrito Federal e o perfil profissional desejado do/a pedagogo/a para atuar em carreiras públicas que não estão ligadas diretamente ao magistério na educação básica.

4.2.3 Análise de conteúdo

Delimitada a pesquisa documental, escolhemos um método para sustentar cuidadosamente a análise do material selecionado, como advertem Kripta, Scheller e Bonotto (2015), no nosso caso, a análise de conteúdo.

M. L. Franco (2008) ressalta que a mensagem é a referência da análise de conteúdo e essa mensagem, que expressa um significado e um sentido, deve estar vinculada ao contexto de seus produtores; assim, está fundada numa concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Ainda, recorremos a Bardin (2016, p. 15), a qual descreve a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Acrescenta que “[...] absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”. Para se proceder à análise de conteúdo, Bardin, na mesma obra, estabelece três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e tratamento dos resultados; e 3) inferência e interpretação (p. 125).

Consoante a autora, na primeira etapa, a *pré-análise*, o mote norteador é a organização. Seguindo sua orientação, na *leitura flutuante*, iniciamos os contatos com os documentos e partimos para o conhecimento do texto, de forma mais livre, para apreender o conteúdo apresentado, até a constituição do *corpus*, conjunto de documentos escolhidos conforme as regras que expusemos anteriormente. De posse dos documentos, ainda sob a direção de Bardin, procuramos estipular indicadores para, então, chegarmos às “[...] operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (BARDIN, 2016, p. 130).

Na fase de *exploração do material*, efetivamos, de fato, as “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). A autora evidencia que a codificação está relacionada à transformação dos dados brutos do texto em unidades de registro de maneira que se consiga compreender as características do conteúdo. Logo, essa etapa é a mais densa quando comparada às demais, pois exige o debruçar-se detalhada e sistematicamente sobre os documentos escolhidos, o que nos empenhamos em fazer nesta pesquisa.

Na terceira etapa, realizamos o *tratamento dos dados e a interpretação*, com o intento de tornar as informações significativas. Com isso, iniciamos as inferências e

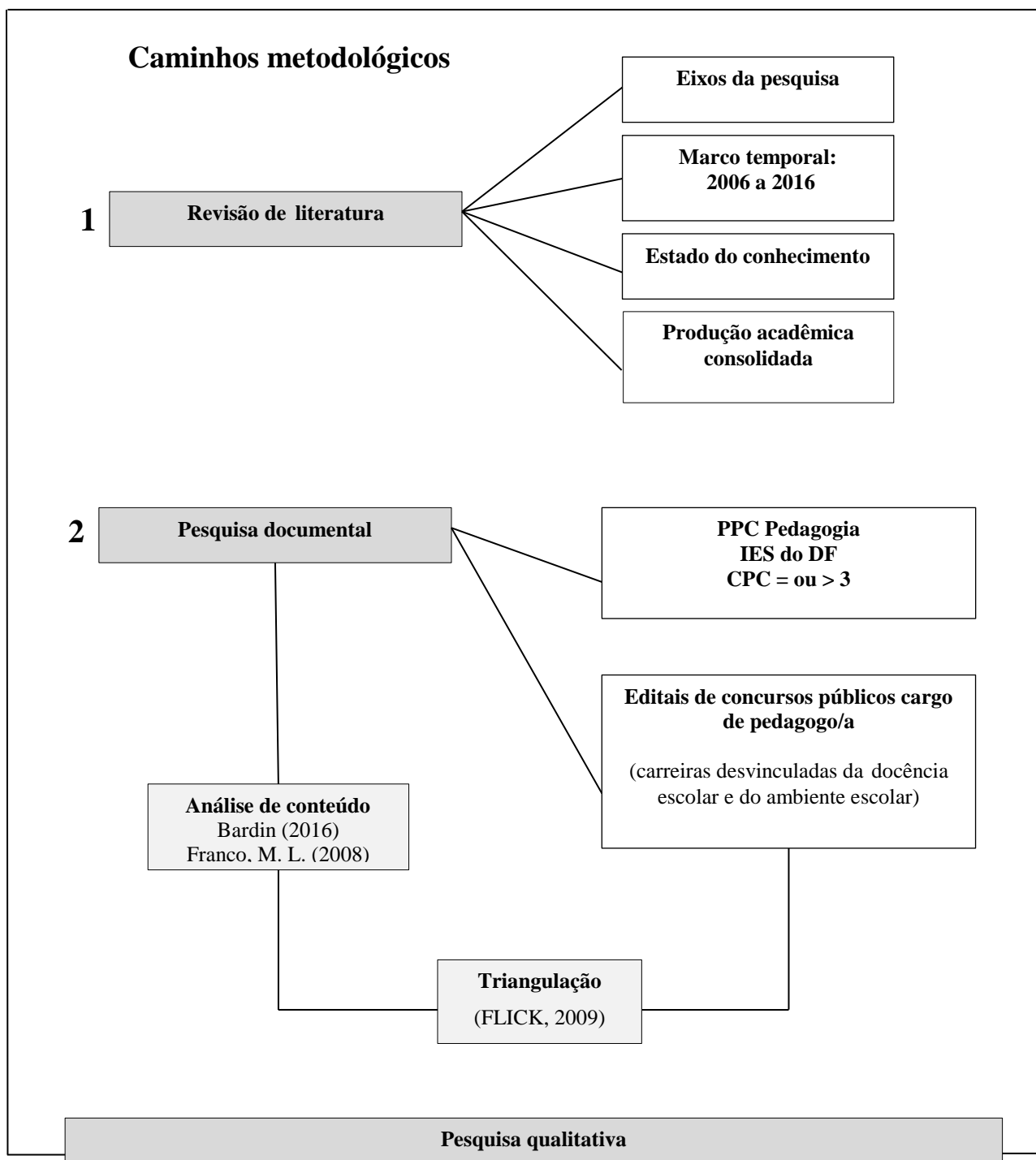
interpretações em atenção aos objetivos traçados em nossa investigação, segundo nos guia Bardin (2016). Relevante ressaltar que os resultados das análises de conteúdo e as categorizações estabelecidas serão explanados no próximo capítulo.

Antes de findar nossas asserções, precisamos evidenciar que o percurso metodológico delineado pautou-se também pela qualidade e pela fidedignidade dos dados da pesquisa. Nesse aspecto, buscamos o aporte da triangulação, que, de acordo com as ideias de Flick (2009), está associada à utilização de propostas diversificadas no seio da pesquisa no sentido de agregar diferentes olhares sobre o objeto em apreciação e, por conseguinte, ampliar nossos horizontes investigativos.

O autor nos diz que essa triangulação pode ser concretizada ao combinarmos, dentro do mesmo método de análise, diferentes fontes de dados. Assim, ampliar nossa visão, perseguimos caminhos que nos proporcionassem o emprego de fontes de dados de origens distintas dentro do método de “análise do conteúdo”. Isto é, de um lado, exploramos materiais curriculares das instituições de ensino para entender a abordagem da dimensão não escolar pelas agências formadoras de pedagogo/as e, de outro, examinamos editais de concursos públicos para agregarmos a perspectiva dos entes empregadores desse profissional. Com esses dois olhares, discutimos as convergências e divergências, com vistas a colaborar empiricamente com o debate do assunto.

Consolidada a proposta metodológica do estudo com a devida atenção à qualidade da pesquisa qualitativa, finalizamos este tópico com o esquema visual sintético dos procedimentos metodológicos que seguimos, Figura 1:

Figura 1 - Esquema Visual Sintético dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa



Fonte: Elaboração pela própria autora (2018).

5 IMERSÃO ANALÍTICA

“Quaisquer que sejam os pressupostos epistemológicos e as mediações técnico-metodológicas, existirá sempre, no processo de conhecimento científico, uma “interpretação” teórica de dados empíricos, entrelaçamento do lógico com o real, do qual germina uma significação”.

(SEVERINO, 2012, p. 85)

Após concentrarmos nossos esforços na sustentação teórica e metodológica do estudo, é chegado o momento de analisar os conteúdos levantados para a pesquisa documental, isto é, buscar os significados que emergem do contexto de empiria. Em movimento dinâmico, a teoria nos fornecerá elementos para dialogar com as informações encontradas, tendo em vista o alvo de nossa investigação.

À vista disso, o capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro, pretendemos desvelar os principais aspectos dos projetos pedagógicos, dos fluxos curriculares e das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia, sempre com o olhar direcionado para a dimensão não escolar na formação inicial. No segundo, exploramos os editais de concursos públicos para entender o perfil profissional do/a pedagogo/a almejado pelos órgãos contratantes. Por fim, confrontamos os achados no terceiro tópico, buscando as aproximações e os distanciamentos entre a formação inicial do/a pedagogo/a e os campos de trabalho na esfera pública.

5.1 O PRIMEIRO MERGULHO: PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

5.1.1 Contextualização das Instituições de Educação Superior

Antes do exame pormenorizado dos dados que estão no centro de nossas atenções, convém discorrerem a respeito de alguns aspectos gerais de contextualização das instituições, como a organização acadêmica e a região geográfica da sede.

Entre as IES integrantes da pesquisa, duas são universidades (UnB e UCB), portanto gozam de autonomia didático-científica e apresentam trabalho pautado na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Segundo a LDB, artigo 52, esse tipo de instituição requer um corpo docente mais qualificado: um terço de professores mestres e doutores e um terço de docentes com dedicação de tempo integral.

Três instituições estão classificadas como Centros Universitários (ESTÁCIO, UNIPROJEÇÃO e UNIPLAN). Esse tipo de organização, regulado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, prevê entre as principais exigências legais para o corpo docente: um quinto sob o regime de tempo integral e um terço dos professores com titulação de mestrado ou doutorado, além de pelo menos oito cursos de graduação reconhecidos com conceito satisfatório pelo INEP.

As universidades e os centros universitários podem criar seus próprios cursos sem a necessidade de autorização prévia do MEC, mas a regulação quanto ao reconhecimento é impositiva a todos os tipos de organização acadêmica.

Já as faculdades, no nosso caso cinco (FE, ANHANGUERA, JK, FÁTIMA e ICESP), que representam a maioria, podem constituir um corpo docente com menores proporções de mestres e doutores e dependem de ato autorizativo do Ministério para iniciarem as atividades acadêmicas de seus cursos e também para o reconhecimento deles.

Todos os cursos de Pedagogia em foco são reconhecidos pelo MEC, de acordo com o sistema e-MEC, portanto as IES encontram-se aptas a expedir diplomas para seus concluintes.

Em relação às regiões administrativas, predominam as instituições sediadas na área de Taguatinga (50%), onde se localizam duas faculdades, dois centros universitários e uma universidade. Logo na sequência, temos Brasília (20%), que concentra uma universidade e uma faculdade; Águas Claras (10%), com um centro universitário; Guará (10%), com uma faculdade, e Vicente Pires (10%), com uma faculdade, conforme se observa no quadro:

Quadro 6 – Quantidade de instituições por região administrativa

Região Administrativa	Instituições	Quantidade
Brasília	UnB FE	2
Taguatinga	UCB ESTÁCIO UNIPROJEÇÃO ANHANGUERA JK	5
Águas Claras	UNIPLAN	1
Vicente Pires	FÁTIMA	1
Guará	ICESP	1

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Interessante observar que temos uma concentração de IES na parte oeste do Distrito Federal, em especial, Taguatinga, a segunda cidade em termos demográficos, com aproximadamente 361 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2010). Percebemos que a região está coberta por instituições de ensino cujos cursos de Pedagogia demonstram desempenho satisfatório nas avaliações do MEC; Portanto, nesse caso, não são necessários grandes deslocamentos da população para acesso a um curso de qualidade.

5.1.2 Análise Projetos Pedagógicos dos Cursos

Após essa breve contextualização, precisamos retomar que o currículo é um artefato concreto, letra viva a expressar seus significados na dinâmica social dos sujeitos implicados no processo educativo, como podemos depreender dos autores da linha crítica. Essa acepção não prescinde, no entanto, da formalização em documento, pelo contrário, Sacristán (2013, p. 27) advoga em favor da construção de um “bom texto curricular”, que no nosso caso, são os projetos pedagógicos e as informações do curso de Pedagogia (fluxo curricular, ementas, bibliografias, autores) das instituições de ensino selecionadas para o estudo, conforme explicitado no capítulo dos procedimentos metodológicos.

Dito isso, procedemos à análise dos documentos selecionados. Começamos pela *leitura flutuante* (BARDIN, 2017, p. 126) para conhecermos os textos e nos deixarmos “invadir por impressões e orientações”. Ainda seguindo os postulados de Bardin, com as contribuições de M. L. Franco (2008, p. 42), partimos para o estabelecimento de categorias, “o ponto crucial da análise de conteúdo”, considerando a unidade de registro “tema”, tendo em vista os objetivos do estudo.

Ao avaliarmos o arcabouço textual levantado, decidimos agrupar os achados nas categorias: “objetivos do curso”, “perfil do egresso”, “campos de atuação” e “estrutura curricular”, a respeito das quais teceremos considerações adiante.

5.1.2.1 Categoria “Objetivos do curso”

Os objetivos do curso são elementos-chave na construção dos projetos pedagógicos, pois são os orientadores da formação que se pretende efetivar nos cursos. No caminho de análise dos objetivos gerais do curso de Pedagogia assinalados pelas instituições de ensino, notamos que nem todos remetem à formação para os espaços não escolares, por isso, também buscamos os objetivos específicos, conforme excertos do quadro:

Quadro 7 – Categoria “Objetivos do Curso”

Instituição		Objetivos do curso
1	UnB	“Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência ” (2002, p. 10).
2	UCB	“[...] formar profissionais autônomos, críticos e criativos, que contribuam para a melhoria da qualidade da Educação e cuja motivação seja o compromisso com a construção e transformação da sociedade”. (<i>site</i> institucional)
3	UNIPLAN	O foco é a docência, mas a instituição demonstra também, como objetivo, “[...] qualificar profissionais para ocuparem posições quer no mercado de trabalho quer fora do ambiente escolar ” (2017, p. 27).
4	ESTÁCIO	“[...] objetivo geral a formação de profissionais preparados para compreender a dinâmica da realidade e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea atuando em uma complexa gama de atividades: no âmbito escolar em diversos níveis e modalidades de ensino, seja na gestão de sistemas educacionais ou na docência, na supervisão e na pesquisa, no planejamento e na avaliação de projetos educacionais e no estabelecimento de políticas educacionais, e no âmbito das organizações escolares e não-escolares, através de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional ”. (2015, p. 14, grifos nossos)
5	UNIPROJEÇÃO	“Dominar o conhecimento científico, os métodos e as técnicas específicas da docência com vistas não só à habilitação legal, no âmbito da educação escolar, como à sua competência profissional para o exercício de funções em ambientes não-escolares ” (2016, p. 11, grifos nossos).
6	ANHANGUERA	“Formar o futuro profissional para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio - modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas nas quais sejam previstos

		conhecimentos pedagógicos , por meio de estudos teórico práticos, investigação e reflexão crítica”. (2018, p. 44 – 45, grifos nossos)
7	FÁTIMA	“Visa trabalhar, a partir das experiências de formação inicial e continuada de docentes, tanto com crianças de 0 a 10 anos, quanto com a gestão pedagógica, com aprofundamento na gestão escolar, objetivando desta forma formar profissionais para o exercício docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas atividades no campo das atividades pedagógicas em ambientes escolares e não-escolares , tendo na pesquisa a difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional” (2008, p. 6, grifos nossos).
8	FE	“Curso voltado para a formação de docentes para os Anos Iniciais do Ensino Infantil e Fundamental, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos , que foi validado, após a autorização de funcionamento do Curso Pedagogia, licenciatura, por parte do Ministério da Educação”. (2015, p. 13-14, grifos nossos)
9	JK	“Dominar o conhecimento científico, os métodos e as técnicas específicas da docência com vistas não só à habilitação legal, no âmbito da educação escolar, mas também à competência profissional para o exercício de funções em ambientes não-escolares ” (2015, p. 16, grifos nossos).
10	ICESP	“O Curso de Pedagogia do ICESP é voltado para a formação plena do educador por meio da habilitação em “Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. (<i>site institucional</i>)

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Considerando-se, então, os objetivos gerais e os específicos, constatamos que os projetos examinados, à exceção da UCB e do ICESP, fazem referência, de algum modo, aos ambientes não escolares na formação dos estudantes, abordando a questão de maneira ampla, em sua grande maioria, aludindo a competências profissionais para a atuação nesses contextos, em que pese o fato de os cursos centrarem-se na formação docente.

Diferente disso, o objetivo da ESTÁCIO (2015, p. 14) é o único que registra a especificidade da área de atuação: “[...] no âmbito das organizações escolares e não-escolares, através de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional”.

5.1.2.2 Categoria “Perfil do Egresso”

Outra categoria importante para auxiliar nossa construção investigativa foi o perfil do egresso, pois revelou a expectativa das instituições quanto ao sujeito que será formado, conforme explicitado no Quadro 8:

Quadro 8 – Categoria “Perfil do Egresso”

Instituição	Perfil do egresso
UnB	“[...] o Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino”. (2002, p. 5, grifos nossos)
UCB	“[...] empresas, órgãos públicos e organizações não-governamentais e, por isso, necessita “[...] de uma formação completa, abrangendo conhecimentos que envolvam a docência, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a gestão dos processos educativos”. (2010, p. 20, , grifos nossos)
UNIPLAN	O curso deve qualificar o estudante “[...] para o trabalho em instituições educativas, escolares e não escolares , tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional”. (2017, p. 40, grifos nossos)
ESTÁCIO	“[...] o Curso de Pedagogia, se propõe a formar profissionais capazes de atuarem no magistério da Educação Infantil, no magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da formação pedagógica do (<i>sic</i>) professores no nível médio; na gestão educacional em seus diferentes níveis; na organização, na coordenação, na execução, na produção de materiais e na avaliação de projetos educativos desenvolvidos por organizações escolares e não escolares ”. (2015, p. 15, grifos nossos)
UNIPROJEÇÃO	“Trabalhar em áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, quer nas escolas ou em e outros espaços educativos e organizações ”. (2016, p. 9, grifos nossos)
ANHANGUERA	“O curso possibilita a formação de um educador pronto para atuar em espaços escolares e não escolares , utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação, focando sua atuação no trabalho coletivo”. (<i>site</i> institucional, grifos nossos)
FÁTIMA	“O Curso de Pedagogia busca, em sua estrutura pedagógica, formar profissionais capazes de ultrapassar os limites da sua habilitação legal e na medida das necessidades do ambiente escolar e fora deste, exercer outras funções de caráter pedagógico, solicitados pelos sistemas de ensino e outros segmentos sociais, culturais e econômicos ”. (2008, p. 10, grifos nossos)
FE	“atuar em todos os espaços e ambientes da educação, formal ou não-formal, tais como programas de educação popular, de educação de jovens e adultos e educação especial ” (2015, p. 33, grifos nossos).
JK	“[...] o objeto de trabalho do pedagogo formado pela Faculdade JK/Michelangelo centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica escolar, o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, além das condições necessárias à atuação profissional também em outros contextos educativos, inclusive os não-formais ”. (2015, p. 36, grifos nossos)
ICESP	“O pedagogo/a formado pela Faculdade de Educação do ICESP estará habilitado a atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Especificamente estará qualificado para exercer a função do Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com competência para participar da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. [...]”. (<i>site</i> institucional)

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

À semelhança do que ocorreu com os objetivos dos cursos, o perfil do egresso nessas instituições de ensino revela que, ao final da graduação, os estudantes de Pedagogia também

devem estar preparados para atuar profissionalmente nos cenários de educação não escolar, à exceção do ICESP.

Interessante observar, dos trechos, que as nomenclaturas utilizadas diferem entre as IES, todavia, indicam uma proximidade semântica que nos permite compreendê-las como sinônimas no contexto de utilização: “espaços não escolares”; “organizações não escolares”; “outros espaços educativos e organizações”; “ambientes não escolares”; “instituições educativas não escolares”.

Notamos a prevalência do termo “não escolar” nas referências ao perfil do egresso. Essa constatação, a princípio textual, vem ao encontro da proposta teórica de educação não escolar que temos seguido nesta pesquisa, isto é, não centrada da abordagem clássica das três modalidades de educação (formal, não formal e informal), mas de maneira ampliada, diferenciando-a da educação escolar (SEVERO, 2017; MOURA e ZUCHETTI, 2006).

De outra sorte, cabe salientar que duas instituições empregam o termo “não-formal”: “contextos educativos, inclusive os não-formais” (JK) e “ambientes da educação não-formal” (FE). Essa instituição menciona, no perfil do egresso, áreas tradicionalmente ligadas à educação não formal, como programas de educação popular e de educação de jovens e adultos, como podemos encontrar nos estudos de Gohn (2006) e Vazquez (1998). Esse último autor, inclusive, salienta que o conceito da modalidade vem passando por mutações em atenção às necessidades de aprendizagem ao longo da vida que se apresentam para a sociedade contemporânea.

5.1.2. 3 Categoria “Campos de Atuação”

Nesta categoria, buscamos levantar os espaços de trabalho vislumbrados para o/a pedagogo/a, além das escolas, pelas instituições formadoras, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Categoria “Campos de Atuação”

Instituição	Campos de atuação
UnB	“O currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica”. (<i>site</i> institucional - Disponível em: http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=1351 , Acesso em: 2 dez. 2018).
UCB	“[...] empresas, órgãos públicos e organizações não-governamentais [...]”. (2010, p. 20)
UNIPLAN	“As possibilidades de atuação do/a pedagogo/a nas diferentes áreas: empresas; terceiro setor; hospitais”. (2017, p. 108)
ESTÁCIO	Descrição não localizada.
UNIPROJEÇÃO	“VII. Nas empresas que necessitam de pedagogo/as” e “VIII. Nos segmentos sociais, garantindo a educação aos grupos excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos”. (2016, p. 14) Ainda prevê o desenvolvimento de programas educativos e na educação a distância.
FE	[...] empresas públicas e privadas, principalmente nas áreas relacionadas aos recursos humanos, relações interpessoais, lazer e entretenimento, bem como, turismo, principalmente ligado à questão ambiental. [...] desenvolvimento de softwares específicos para a educação. [...] no acompanhamento da modalidade de educação à distância, fazendo uso e ensinando as novas tecnologias educacionais. [...] o trabalho com as populações carentes e excluídas que pode atuar em órgãos públicos, privados e organizações não-governamentais, entidades representativas de classe e movimentos populares. [...] professor hospitalar que atua na educação de crianças que se encontram internadas em ambientes hospitalares por longos períodos. (2015, p. 5 e 33)
ANHANGUERA	“[...] na rede hospitalar, que os contrata para trabalhar em suas brinquedotecas desenvolvendo atividades que proporcionem o bem-estar de crianças doentes; na pesquisa científica; entre outros”. “[...] Treinamento e coordenação em empresas Atua em treinamento de pessoal, coordenação de equipes e outras atividades em departamento de recursos humanos”. [...] “Educador em espaços não-escolares Atua em hospitais, ministério público, museus, editoras, entidades assistencialistas e organizações não-governamentais”. (<i>site</i> institucional)
FÁTIMA	“[...] projetos e atividades desenvolvidas em instituições privadas ou não, em áreas de desenvolvimento de recursos humanos (empresas, órgãos públicos, forças armadas e auxiliares)”. (2008, p. 33)
JK	“[...] Educação Corporativa, nas Organizações Não-Governamentais, nos Organismos Internacionais, como docente ou gestor de projetos educativos. [...] centros de recreação educativa e de reeducação social, hospitais, museus etc., [...] hotéis, brinquedotecas, hospitais e empresas [...]”. (2015, p. 6)
ICESP	Descrição inexistente.

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Os excertos desta categoria são relevantes para apontar que as instituições de ensino superior do Distrito Federal (dentro do escopo de análise) demonstram abertura quanto à diversidade de áreas, além do contexto escolar, nas quais há a possibilidade de inserção profissional do formado em Pedagogia, em que pese a centralidade docente do curso.

Observamos, do conjunto, que as empresas são citadas como campo de intervenção em todas as IES examinadas, em boa medida, relacionado ao trabalho no segmento de “recursos humanos” (treinamento, educação corporativa).

Cabe-nos realçar, porém, que na atualidade as discussões que circundam o campo da Administração referem-se à gestão de pessoas, pois “[...] visa à valorização dos profissionais e do ser humano, diferentemente do setor de Recursos Humanos que visava à técnica e o mecanicismo do profissional” (BARBOSA e ESTENDER, 2014, s/p).

Igualmente, nos posicionamos em relação ao termo “treinamento”. Entendemos ser inadequado utilizá-lo para se referir aos processos destinados a promover a formação continuada dos sujeitos no trabalho, pois o ambiente laboral dos nossos dias exige a compreensão da totalidade do processo, muito além da repetição irrefletida de técnicas.

Ademais, Tardif (2002) assevera que “[...] os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (p. 58). Essa experiência de duração variável, segundo o autor, permite que o trabalhador se familiarize com o seu ambiente laboral e assimile, gradualmente, os saberes necessários à realização de suas tarefas, nesse bojo, algumas situações específicas somente serão dominadas pelo trabalhador em contato com o próprio trabalho. Portanto, a formação, nessa esfera, tem caráter processual, muito além de programas de treinamento estanques, que nos remetem a um reducionismo das capacidades humanas.

Em que pese, muitas vezes, a precarização das condições de trabalho gerada pelo modo de produção capitalista, pensar em termos de formação humana nos ajuda a fazer frente, de certo modo, à onda neotecnocrata (FREITAS, 2014) que se observa em diversos setores da sociedade.

Retomando os espaços mencionados pelas instituições como campos de atuação para o/a pedagogo/a, em termos de recorrência, os hospitais ocupam o segundo lugar juntamente com os órgãos públicos e as organizações não-governamentais, seguidos dos grupos excluídos dos direitos sociais, programas educativos, educação a distância, museus e

pesquisa científica. Com apenas uma menção, são indicados: hotéis, editoras e organismos internacionais.

Essas indicações nos remetem a Libâneo (2011), quando diz que a atividade pedagógica fora da escola é extensa e há uma diversidade de funções que podem ser desempenhadas pelos/as pedagogo/as. Portanto, a formação de profissionais da educação para atuar nesses contextos é uma demanda cada vez mais forte na sociedade.

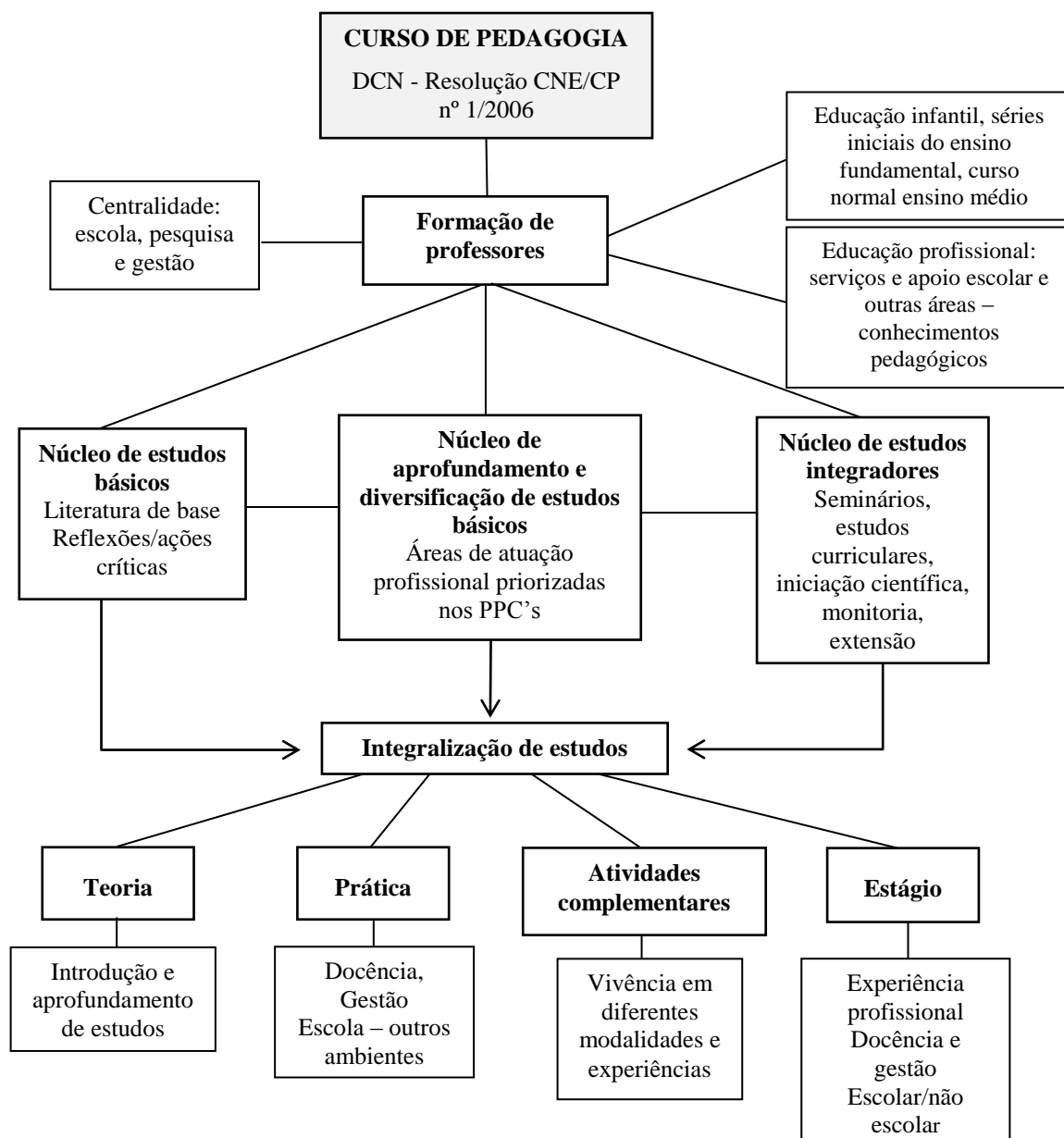
Dos dados, registramos o reconhecimento do setor público pelas IES como campo de atuação profissional, pois nossa pesquisa também pretendeu analisar os editais de concursos públicos para pedagogo/as para além da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Até este ponto da investigação, percebemos que, textualmente, as instituições reconhecem os contextos não escolares na formação do/a pedagogo/a bem como identificam espaços profissionais para o egresso além da escola básica. Entender como essa questão se materializa no corpo dos projetos pedagógicos foi nosso próximo passo, que pode nos revelar se houve coerência entre esses princípios gerais e os espaços curriculares reais oferecidos aos estudantes em seu processo formativo.

5.1.2.4 Categoria “Estrutura Curricular”

Quando pensamos na estrutura dos cursos de Pedagogia, precisamos nos remeter à prescrição das DCN/2006, pois essa política curricular, coerente ou não, como reforça Sacristán (2017), aponta os preceitos orientadores a serem seguidos pelas instituições de ensino ao construírem os planos curriculares no interior de suas realidades educacionais. Por isso, antes de adentrarmos a análise desta subcategoria, aludimos à Figura 2 que sintetiza a proposta estrutural preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e, na sequência, tecemos alguns comentários a respeito:

Figura 2 – Representação gráfica da estrutura de referência do curso de Pedagogia à luz das DCN (Resolução CNE/CP nº 1/2006)



Fonte: Elaboração pela própria autora (2018).

De acordo com o esquema visual, o curso de Pedagogia tem por base a formação de professores, na qual devem ser observadas as centralidades na escola, na pesquisa e na gestão. Com essa perspectiva, as instituições de ensino devem elaborar seus planos curriculares com o olhar para os três eixos: *núcleo de estudos básicos*, *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos básicos* e *núcleo de estudos integradores* (artigo 6º). Todos os núcleos convergem para a integralização de estudos, que deve englobar

na formação *a teoria, a prática, as atividades complementares e os estágios curriculares* (artigo 8º).

Mostra-se evidente que a proposta das DCN/2006 associa a educação não escolar à docência e aos processos de gestão precipuamente (artigo 8º, II). Embora essa seja uma visão reducionista da atuação do/a pedagogo/a em contextos além da escola, sopesamos que, se todas as ênfases formativas precisam estar calcadas na teoria, deveríamos esperar que os projetos pedagógicos das instituições também oferecessem sustentação teórica para a ENE, mesmo com o foco nas atividades de professor ou de gestor.

Nesse sentido, reconhecendo que a formação docente, por si só, exige um robusto arsenal epistemológico-conceitual e prático que, por conseguinte, demanda considerável espaço curricular nesse processo formativo, buscaremos vislumbrar as estratégias das instituições para articular, internamente, os princípios estruturais das DCN no que tange à educação não escolar. Abordaremos, individualmente, cada IES, devido às peculiaridades que lhe são inerentes e, após, buscaremos similitudes e diferenças.

a) UnB

De início, registramos que o projeto acadêmico em vigor é datado de dezembro de 2002, anterior à edição das DCN de Pedagogia. Todavia, nota-se que a estrutura do curso se adiantou à proposta das diretrizes, que são de 2006, principalmente no tocante à finalização das habilitações conforme previsto no Art. 10 das DCN do curso, já apresentando uma formação voltada para a base docente, com forte ênfase nas ações não escolares por meio de projetos.

Além disso, o projeto da UnB assinala que a estrutura do curso deve proporcionar o “[...] estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada (escolarização e não escolarizadas)” (UnB, 2002, p. 10). Com isso, a instituição já vislumbrava horizontes alargados para a prática educativa, prevendo espaços de educação não escolares.

Em relação aos estágios curriculares, essa proposta prevê os projetos (momentos de articulação prático-teórica), nos quais se possibilita a “[...] vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares” (p. 12).

Para analisar o fluxo curricular mais atualizado, datado de 2013, recorremos ao documento disponibilizado na página da Faculdade de Educação da UnB³². Ao analisamos o teor, inferimos, inicialmente, que algumas disciplinas poderiam tangenciar a temática dos espaços não escolares ou seus conteúdos a eles se aplicarem: “Administração das Organizações Educativas”, “Avaliação das Organizações Educativas”, “Educação e Trabalho” e “Introdução às Classes Hospitalares”.

Para uma análise mais detida, recorremos ao sistema Matrícula Web³³ da universidade, no qual localizamos a ementa da disciplina “Administração das Organizações Educativas”, cujo foco está nos preceitos do campo da gestão escolar, mas sem menção a outros espaços de aprendizagem, bem como da disciplina optativa “Educação e Trabalho”, cujo ementário revela a tratativa de questões ligadas aos desafios educacionais em profissões e ambientes de trabalho emergentes. Já a “Introdução à classe hospitalar”, também optativa, tem por objetivo:

Proporcionar ao acadêmico do curso a capacidade de perceber a multiplicidade de demandas no hospital, com ênfase no resgate da humanização através da ação pedagógica, enfocando as características, concepção e atuação em classe hospitalar com crianças e adolescente hospitalizados, seus cuidados e o trabalho em equipe interdisciplinar³⁴.

Além desses componentes, encontramos o Projeto 2, disciplina do segundo semestre do curso voltada para a formação e atuação profissional do pedagogo. De acordo com a ementa, a disciplina aborda as seguintes temáticas: “A Pedagogia: seus significados. O pedagogo: seu campo de atuação. O Curso de Pedagogia: objetivos, pressupostos, dinâmica curricular. Evolução do curso de Pedagogia no Brasil: questões em discussão”.

Da nossa análise, consideramos relevante o fato de diversos trechos da proposta pedagógica remeterem a uma formação que possibilite ao estudante uma atuação profissional não adstrita apenas à escola assim como a existência de diferentes disciplinas que discutem de algum modo a temática. Diante disso, entendemos que o lugar da ENE nessa proposta encontra-se, além das disciplinas, nos projetos, que correspondem às ações de pesquisa e extensão, aos estágios supervisionados e ao trabalho de conclusão de curso,

³² Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/FLUXO%20DIURNO.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

³³ Disponível em: <<https://matriculaweb.unb.br>>. Acesso em: 2 out. 2018.

³⁴ Disponível em: <<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=194727>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

nos quais os alunos poderão buscar variados locais para a sua vivência durante a formação, no que denominam *diferentes percursos formativos*³⁵.

b) UCB

Pelo texto do projeto pedagógico da UCB, a formação oferecida tem por base a docência e a gestão de processos educativos além da pesquisa, centralidades que advêm das DCN da Pedagogia.

Quanto à organização curricular do curso, ele estrutura-se sob a égide dos eixos: verticais, que perpassam todo o curso, e horizontais, que permeiam cada semestre em seus componentes curriculares. Voltaremos nosso olhar, especificamente, aos horizontais, pois nos temas de cada semestre, trabalham “[...] cada componente curricular, de forma integrada e articulada de tal maneira que o pedagogo/a em formação subsidia seus estudos com vistas a capacitar-se para enfrentar as grandes questões contemporâneas da educação” (UCB, 2010, p. 24).

No eixo temático do primeiro semestre, “A formação do/a pedagogo/a na universidade: perspectivas e desafios”, identificamos a disciplina “Componente Curricular Interdisciplinar I – Pedagogia: constituição e campos de atuação” (p. 51). Segundo a ementa, este componente destina-se aos conceitos básicos da Pedagogia, tendo como uma das linhas de abordagem a formação do/a pedagogo/a e os campos de atuação (p. 56). Em que pese a referência aos campos de atuação, a bibliografia correspondente não indica fundamentos teóricos que possam contribuir com a formação específica para os diferentes locais de atuação do/a pedagogo/a.

Especificamente no sétimo semestre, no eixo “Gestão Educacional”, notamos a inclusão curricular da temática afeta aos espaços não escolares. Somente pelo título do eixo, é possível afirmar que o trabalho em ambientes não escolares, no caso da UCB, está ligado ao trabalho de gestão educacional, em consonância com o disposto no texto das DCN de Pedagogia (artigo 4, parágrafo único, II).

Isso se confirma com o objetivo do eixo, vejamos:

³⁵ Importante registrar que, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, tomamos conhecimento de que o novo projeto do curso de Pedagogia foi aprovado pelas instâncias superiores da UnB, o qual deve ser implantado já no primeiro semestre de 2019. Nessa proposta, que foi amplamente discutida com a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação, está previsto um estágio supervisionado direcionado para experiências em espaços educativos não escolares, o que demonstra a preocupação da instituição com a nossa temática central.

Propiciar ao futuro educador conhecimentos sobre os fundamentos teóricos da Gestão Educacional e da organização do trabalho escolar, bem como analisar as condições de realização do processo de ensino e aprendizagem na escola e em outros ambientes não escolares. (UCB, 2010, p. 79)

Inserido nesse eixo, o componente “Estágio Supervisionado II – Observação e Prática em ambiente não escolar” dedica-se, particularmente, ao tema que nos interessa. De acordo com o ementário, pretende-se favorecer a “Análise da organização e do processo pedagógico em instituição não-escolar. Participação e co-participação em atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição” (UCB, 2010, p. 83). Nessa esteira, apresenta como referencial teórico de base autores que escrevem sobre a educação não formal, a educação social e sobre os jovens, mas não há materiais que abarcam a gestão educacional nos espaços de ENE (p. 83).

Reputamos relevante a contemplação do tema na esfera dos estágios, pois são espaços da formação que proporcionam ao aluno a vivência com a prática profissional. Chama-nos atenção na proposta de problematização dos processos educativos não escolares o fato de ela estar contida no âmbito do próprio componente curricular do estágio, pois não é essa a visão consolidada quando se trata dos estágios de maneira específica:

Os educadores em formação deverão vivenciar situações em que possam discutir os problemas do cotidiano e analisá-los a partir dos referenciais teóricos estudados ao longo do curso, a fim de elaborar estratégias de intervenção que permitam tomadas de decisões adequadas. O Estágio Curricular Supervisionado se constitui, assim, em um dos espaços em que os estudos teóricos se confrontarão com os aspectos práticos favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva que deve caracterizar constantemente o trabalho pedagógico do futuro pedagogo/a. (UCB, 2010, p. 99, grifos nossos)

Por fim, de acordo com o projeto, os estudantes podem abordar a questão dos ambientes não escolares nos trabalhos de conclusão de curso (p. 99).

c) UNIPLAN

No PPC da instituição, mesmo o foco sendo a docência, o texto da justificativa faz várias alusões ao termo “não escolar” e fica bem clara na exposição a intencionalidade de se trabalhar com o viés da educação não escolar:

[...] o curso de Pedagogia do UNIPLAN, num diálogo profícuo com este contexto, pretende **não dicotomizar educação formal da não-formal, entendendo ser possível estabelecer uma inter-relação entre o mundo escolar e a comunidade que o cerca**. Daí a explicitação, em nossa proposta curricular, de conteúdos, estudos e metodologias, que contemplem a ação educativa na escola e fora dela. Ressaltamos que temos consciência de que a essência da atuação do profissional da educação é o ato educativo, mas **entendemos a necessidade contemporânea de que esta atuação seja vivenciada tanto no interior da escola, quanto em outros ambientes educativos**. (UNIPLAN, 2017, p. 35)

A estrutura curricular do curso é organizada por meio de três dimensões: conhecimentos básicos, conhecimentos pedagógicos para a docência e atividades de natureza acadêmico-científico-culturais (p. 56).

Quanto ao fluxo curricular, localizamos, no sexto semestre, a disciplina: “Orientação prática de gestão de educação em ambiente escolar e não escolar” (60 h/a). De acordo com a ementa, esse componente possui:

[...] caráter teórico-prático que abordará aspectos inerentes a inserção e investigação da realidade da educação em espaços educativos escolares e não-escolares, contemplando a gestão da educação escolar, da educação do campo e da educação corporativa, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Investigação e reflexão crítica acerca da prática pedagógica, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Organização e gestão escolar; a estrutura da escola e a educação; a estrutura da escola e gestão colegiada; **princípios e práticas da Pedagogia em espaço educativos não-escolares; a pedagogia empresarial e a atuação do/a pedagogo/a na empresa; treinamento e desenvolvimento; educação corporativa; universidade corporativa.** (UNIPLAN, 2017, p. 68, grifos nossos)

Com base na denominação e no excerto ementário, notamos que essa disciplina tem como ponto fulcral a gestão educacional; assim, a abordagem da ENE está vinculada aos processos de gestão. Além disso, a proposta pretende tratar de elementos teóricos e práticos relacionados com a Pedagogia em ambientes educativos não escolares bem como indica espaços de atuação para o pedagogo/a nas empresas, em educação corporativa, relacionada a atividades de treinamento e desenvolvimento.

Em que pese a intenção de tratar esses assuntos no transcurso da disciplina, as referências bibliográficas relacionadas versam sobre supervisão escolar, gestão democrática, financiamento e creche e pré-escola do ponto de vista da saúde (p. 107), sem qualquer título que indique base teórica que possa colaborar com a reflexão conceitual acerca da educação e da gestão educacional em contextos não escolares, tampouco com a atuação do/a pedagogo/a nesses espaços.

Outra disciplina identificada em relação a nosso objeto de pesquisa denomina-se “Tópicos de atuação profissional” (30 h/a), na qual se almeja trabalhar com os seguintes temas:

O curso de Pedagogia: currículo e perfil profissional Tópicos favorecedores da formação profissional: a integração acadêmica na universidade, a representação estudantil, a organização da vida de estudos, o autoconhecimento e o conhecimento científico, em suas relações com o contexto social - econômico - político. **As possibilidades de atuação do/a pedagogo/a nas diferentes áreas: empresas; terceiro setor; hospitais.** (UNIPLAN, 2017, p. 108, grifos nossos)

Esse componente enfoca diferentes caminhos para a atuação do/a pedagogo/a fora da escola. Acrescentam-se, em relação à disciplina anteriormente descrita, os espaços laborais do terceiro setor e dos hospitais, nesse caso, sem vincular essa atuação à gestão educativa. Mais uma vez, a bibliografia básica não apresenta indicativos de fundamentação teórica para as áreas citadas, pois lista títulos voltados à educação profissional. Apenas na bibliografia complementar há uma obra que discute a pedagogia empresarial (p. 108).

Igualmente, a disciplina “Pedagogia Integrada” apresenta referenciais da área da pedagogia empresarial, embora a ementa não revele explicitamente a análise de problemas ligados à atuação do/a pedagogo/a nesse contexto:

Esta disciplina tem como objetivo levar o aluno a utilizar o conhecimento adquirido no curso até o momento na resolução de problemas, discussão de casos práticos, interpretação de textos teóricos ou de relatos de pesquisas. Pretende possibilitar ao aluno a identificação dos conhecimentos utilizados que foram úteis no desenvolvimento de seu raciocínio, assim como o reconhecimento daqueles que devem ser retomados ou atualizados. (UNIPLAN, 2017, p. 103)

No que tange ao estágio supervisionado, das 400 (horas/aula) previstas, 50 devem ser realizadas na área de Administração-Gestão da Educação na Empresa (p. 138).

Além do mais, o trabalho de conclusão de curso poderá ser realizado pelos alunos nas áreas de ENE tendo em vista a linha de pesquisa 1, eixo temático 3: “Contextos socioeducativos e Diversidade”, nos quais estão previstos assuntos como:

[...] Pedagogia subjacente aos movimentos sociais, educação formal e não-formal com vistas ao desenvolvimento de comportamentos responsáveis para a conservação do patrimônio natural e cultural em benefício das gerações futuras. (UNIPLAN, 2017, p. 75)

Pelo exposto, percebemos que a UNIPLAN demonstra preocupação com a abordagem da ENE na formação inicial do/a pedagogo/a considerando os diferentes espaços de atuação profissional que existem no mercado. Sua proposta nesse sentido enfoca a gestão educativa e consolida-se por meio de duas disciplinas que abordam a questão além do estágio supervisionado específico em empresas. A ressalva está na incipiência ou quase inexistência de referencial teórico para a sustentação das reflexões e suporte para as práticas em ENE.

d) ESTÁCIO

De acordo com o projeto pedagógico da instituição, o curso de Pedagogia foi estruturado para atender às necessidades sociais locais da população que a circunscreve, tendo em vista, também, o mercado de trabalho. Interessante notar que, em diversos pontos, há menção à área da saúde, talvez indicando que não houve a devida adequação textual para

o caso do curso de Pedagogia, cuja natureza não está vinculada essencialmente a esse campo do conhecimento.

Na apresentação do curso, indica o texto das DCN de Pedagogia nos itens que tratam das vertentes de formação do/a pedagogo/a e, por conseguinte, registram os espaços não escolares (ESTÁCIO, 2015, p. 9).

Os princípios norteadores do projeto foram estabelecidos em direta observância aos parâmetros das diretrizes da Pedagogia. Mencionam, nesse sentido, que a base da formação é a docência e também a formação para a gestão educacional e pesquisa.

Especificamente quando trata da docência, inclui em sua perspectiva os espaços não escolares. O excerto seguinte poderia nos conduzir a pensar que o trabalho pedagógico em ENE, neste projeto, é entendido como um trabalho de docência fora da escola. Porém, como veremos adiante, a perspectiva que se consolida na instituição é outra:

Buscamos na docência o sentido da atuação do/a pedagogo/a, pois esta se fundamenta nos processos de ensino e de aprendizagem, que ocorrem em espaços de educação formal e não formal. Entende-se, assim, que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base (Parecer CNE/CP 05/2005) (ESTÁCIO, p. 12).

Dirimimos a dubiedade da sentença no item destinado a explanar questões sobre o desenvolvimento do currículo do curso, pois o texto deixa mais claro que a questão diz respeito às organizações não escolares. Portanto, entendemos que há a demarcação de espaços de atuação do/a pedagogo/a em programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional:

Formar o profissional de educação preparado para atuarem: nas organizações escolares na docência e na gestão de sistemas educacionais, no planejamento, na coordenação/supervisão pedagógica e avaliação de projetos educacionais e **nas organizações não escolares em projetos educacionais, em programas de educação continuada e de desenvolvimento organizacional e planejamento estratégico e operacional.** (ESTÁCIO, 2015, p. 15, grifos nossos)

Na estrutura organizacional do curso, há três dimensões contempladas na formação: docência, gestão e pesquisa (p. 19). A matriz curricular, por sua vez, é regida por núcleos temáticos e eixos, seguindo as dimensões apontadas.

No caso da educação não escolar, percebemos sua inserção no Núcleo de Formação Complementar Profissional (Gestão), com os seguintes eixos a ele vinculados: 3.1. Formação profissional e gestão pedagógica e educacional e 3.2. Gestão e desenvolvimento das organizações (p. 21).

Na matriz de disciplinas do curso, entre aquelas listadas como obrigatórias, encontramos “Pedagogia nas instituições não escolares” (85 h/a) e “Prática e estágio supervisionado em gestão das organizações não escolares” (102 h/a), ambas no último semestre do curso. Não foi possível o acesso à ementa para mais informações sobre o referencial bibliográfico utilizado.

Entre as optativas, encontramos a disciplina “Educação e saúde em contexto hospitalar” no quarto período, que nos remete diretamente à intervenção do/a pedagogo/a em hospitais. Já no último semestre, estão relacionadas as disciplinas “Competências Gerenciais”, “Gestão da Qualidade”, “Consultoria Interna de RH” e “Gestão de desempenho”, todas relacionadas ao trabalho na área de gestão das organizações, o que indica a inter-relação com a formação preconizada pela IES, mencionada acima, na página 15.

Com essa configuração disciplinar e tendo em vista o núcleo temático que abrange a questão, a ênfase da ENE na formação inicial do/a pedagogo/a desta IES está no processo de gestão. Ademais, retomamos a intenção explicitada no projeto pedagógico, a qual aponta neste sentido: a indicação de que a intervenção profissional em programas de educação continuada e desenvolvimento organizacional e planejamento estratégico e operacional (ESTÁCIO, 2015, p. 15), aspectos ligados à gestão, com nomenclaturas correntes na área de administração.

Por fim, também é possível perceber a presença dos ambientes não escolares no trabalho de conclusão de curso, pois o aluno poderá desenvolver sua produção tendo em vista esses contextos (p. 25).

e) UNIPROJEÇÃO

No projeto do curso de Pedagogia da UNIPROJEÇÃO, encontra-se expresso que a formação deve permitir ao profissional “Trabalhar em áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, quer nas escolas ou em e outros espaços educativos e organizações” (UNIPROJEÇÃO, 2016, p. 9).

Ao longo da explanação, resta evidente que o trabalho do/a pedagogo/a nos ambientes não escolares é associado ao trabalho docente, portanto uma visão menos abrangente quanto às potencialidades de intervenção desse profissional.

Tocante à estrutura curricular, o curso é organizado em três núcleos: Núcleo Básico do Centro Universitário Projeção, Núcleo Comum da Escola de Formação de Professores e Disciplinas específicas do curso de Pedagogia.

Entre as disciplinas do núcleo específico, não identificamos, pelos títulos, nenhuma que verse, particularmente, sobre os espaços não escolares. Ao perscrutarmos as ementas, identificamos que a disciplina “Educação e trabalho”, embora se dedique ao exame das proposições à luz da educação escolar, apresenta entre as linhas de análise a pedagogia e a formação para o trabalho e a prática pedagógica e a produção do conhecimento nas organizações (UNIPROJEÇÃO, 2016, p. 66).

Nesse caso, a abordagem da ENE pode ser percebida por meio da bibliografia indicada, a qual inclui vários títulos que versam acerca da pedagogia empresarial e da área de treinamento de desenvolvimento nas organizações (p. 67).

A despeito de o termo “pedagogia empresarial” não refletir a variedade de contextos sociais nos quais é possível a atuação do profissional formado em Pedagogia, a passagem em exame é indicativa de um dos espaços laborais existentes fora da escola enfatizados pela instituição de ensino. Apesar disso, tal viés não indica correlação entre a docência e a atuação do pedagogo em ENE.

Ademais, na disciplina “Trabalho de conclusão de curso I”, registra-se a possibilidade de o aluno refletir sobre o processo educativo não escolar para a escrita do trabalho final.

Ainda, no “Estágio supervisionado III”, os estudantes têm clara abertura para buscar espaços de ENE, conforme ementa, a qual está diretamente alinhada com o trabalho de docência (p. 76, grifos nossos):

Práticas de docência na Educação Infantil; Anos iniciais (regular ou EJA); Realização de Práticas em Gestão Educacional (coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar); **Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no hospital, em instituição (pública ou privada), no contexto brasileiro contemporâneo.**

Competências

Compreender o efetivo exercício do magistério na Educação Infantil, **nos anos iniciais e outros espaços não escolares**, a fim de instrumentalizá-lo de forma articulada aos saberes que definem a identidade profissional, com conhecimentos dos conteúdos da formação, saber pensar sua prática em função da teoria e fundamentalmente saber intervir.

O referencial teórico básico aludido nesta disciplina, porém, não expressa a especificidade dos diferentes contextos de atuação do/a pedagogo/a, e sim da área de estágio.

f) ANHANGUERA

Cabe registrar, inicialmente, que não tivemos acesso ao PPC específico do curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera de Brasília nem às ementas das disciplinas, embora tenhamos solicitado à instituição. As informações a seguir apresentadas foram extraídas do *site* e do catálogo institucional das condições de oferta dos cursos de graduação (de 2016 e de 2018), também disponível no sítio eletrônico.

Ao analisarmos o catálogo institucional, encontramos a matriz curricular, na qual localizamos as disciplinas: “Pedagogia em espaços não escolares” (60 h/a), “Educação formal e não formal” (40 h/a), “Estágio curricular em Pedagogia III - Espaços não escolares e demais modalidades da educação” e “Estágio curricular em Pedagogia IV - Gestão educacional e espaços não escolares”. Todavia, não foi possível o acesso às ementas das disciplinas para analisarmos a abordagem e o referencial teórico utilizado, mesmo após requerimento à instituição, bem como identificarmos se a ênfase da formação para ENE está na docência ou na gestão.

De todo modo, observamos que a instituição insere a ENE em seu curso de Pedagogia e dá lugar à questão em duas disciplinas específicas além do estágio supervisionado.

g) FÁTIMA

A estrutura curricular do curso de Pedagogia do Instituto Fátima está ancorada em três núcleos: núcleo básico, que articula os conhecimentos necessários à formação docente e a gestão pedagógica; núcleo integrador; e núcleo de aprofundamento voltado à gestão escolar. Aqui, a IES segue o disposto nas diretrizes da Pedagogia e elege a gestão como área de atuação profissional prioritária do curso.

No núcleo de estudos básicos, a IES registra que do quarto ao sétimo período haverá espaço para a gestão pedagógica nas instituições escolares e não escolares (FÁTIMA, 2008, p. 35). Não obstante, o ementário das disciplinas arroladas nesses períodos não se refere à educação não escolar em nenhum momento; também não há previsão desses contextos nos estágios e, por fim, não se encontra explícita a possibilidade dessa abordagem no trabalho de conclusão de curso.

Isto é, embora a instituição reconheça a temática nos seus objetivos, no perfil do egresso, nos campos de atuação e na descrição do núcleo de estudos básicos, as oportunidades internas proporcionadas aos estudantes são praticamente nulas.

h) FE

De acordo com o projeto, o curso de Pedagogia da Faculdade Evangélica é centrado na formação de docentes (FE, 2012, p. 13-14), em atenção ao prescrito pelas DCN.

Particularmente o eixo 4, Instrumentalização para uma Prática Pedagógica, está “[...] direcionado a instrumentalização para a prática pedagógica que visa dotar o aluno de competências que o capacitem a atuar, tanto no ambiente escolar como fora deste” (FE, 2012, p. 24).

Nesse espaço, identificamos a disciplina “Pedagogia Hospitalar” (66 h/a), no 6º semestre, que tem por objetivo a formação para classes hospitalares bem como a preparação do estudante para a atuação no contexto dos hospitais (FE, 2012, p. 23). Todavia, não há o registro das referências bibliográficas concernentes. Esse ambiente é tipicamente associado à ENE, por se tratar de trabalho educativo dentro da área de saúde, portanto fora do contexto escolar, e a IES cita esse espaço no campo de atuação do/a pedagogo/a, já explicitado anteriormente.

Ademais, segundo o PPC, o Estágio Supervisionado III pode ser realizado em espaços formais e informais de educação, com a ênfase nas modalidades de:

“[...] Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, no ensino médio nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar e demais atividades da gestão de processos educativos”. (FE, 2012, p. 38)

Pelo assinalado, ratifica-se a prioridade dada pela instituição aos espaços de docência escolar e de gestão de processos educativos. Notamos, também, a impertinência da utilização do termo “espaços informais”, pois a literatura é explícita quanto ao que se refere essa terminologia: processos de socialização do indivíduo que ocorrem no contexto familiar, na igreja etc. (GOHN, 2006). Talvez, a instituição não tenha clareza das diferenças entre as modalidades educativas e, assim, empregue como sinônimas a educação informal e a não formal.

Após as análises, percebemos que, embora o curso da Faculdade Evangélica destine-se também a formar o/a pedagogo/a que atuará em “[...] outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (p. 13-14), que em diversos pontos do PPC sejam

replicados trechos das diretrizes curriculares relativos aos espaços não escolares e que os estágios supervisionados prevejam atuação do estudante em outros contextos de aprendizagem além da escola, há somente a disciplina Pedagogia Hospitalar como representante teórica da educação não escolar.

i) JK

O curso de Pedagogia da JK está alicerçado em três módulos temáticos: 1. Formação Acadêmica composta por estudos integradores; 2. Fundamentos do processo educativo, no qual se encontram os estudos básicos para a área de Educação; e 3. Formação Docente voltada para o aprofundamento e a diversificação de estudos que habilitem o estudante à licenciatura.

Malgrado a instituição registre nos objetivos do curso, no perfil do egresso e nos campos de atuação do pedagogo outros espaços em que são necessários conhecimentos pedagógicos, não identificamos disciplinas no fluxo curricular alusivas à questão (as ementas também não sugerem a abordagem). assim comoDo mesmo modo, não há previsão de estágios curriculares nesse nicho de atuação (estão circunscritas à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental) e nem há referência a essa pauta no trabalho de conclusão de curso, considerando-se que ele deve “resultar de observações, investigações e produções acadêmicas realizadas nas atividades das disciplinas que compõem o curso” (JK, 2015, p. 60).

j) ICESP

De início, importa realçar que não foi possível o acesso ao texto do PPC desta instituição na íntegra, em que pese o pedido desta pesquisadora à coordenação do curso. Com base nos dados do sítio eletrônico e das ementas curriculares, identificamos três disciplinas no fluxo do curso de Pedagogia do ICESP relativas aos ambientes não escolares.

A primeira delas, “Estágio Supervisionado III”, encontra-se no sétimo semestre do curso. Conforme as informações da ementa, esse componente se dedica à: “Observação análise (*sic*) e estudo das práticas educativas em: instituição pública (*sic*) e/ou privada, ou em movimentos sociais, sindicais, comunitários e filantrópicos. Elaboração de propostas alternativas para atuação do/a pedagogo/a nesses espaços”.

A segunda e a terceira disciplinas localizam-se no oitavo semestre do curso. Começando pela “Pedagogia nos espaços não escolares”, ela avança os seguintes temas:

A educação nos espaços educativos e sociais não-governamentais. Políticas públicas e projetos sociais e educacionais no Brasil, a participação das ONG's e suas perspectivas organizacionais e educativas. Análise da ação pedagógica realizada junto a instituições que desenvolvam projetos de caráter educacional, do Primeiro, Segundo ou Terceiro Setor, com vistas ao desenvolvimento de competências referentes à compreensão do papel da educação em diferentes instâncias.

A denominação da disciplina e a descrição da ementa deixam evidente a correspondência com a categoria temática da educação não escolar, com destaque ao tratamento da “educação em diferentes instâncias”.

A última disciplina identificada é “Pedagogia Social”. O inventário de temas propostos para esse componente curricular, contudo, *a priori*, não revela interfaces específicas com a atuação do/a pedagogo/a em ambientes educativos não escolares, pois o paradigma de orientação pauta-se em reflexões de cunho social, educativo, cultural e de inclusão social em espaços educativos de maneira genérica. A aproximação que vislumbramos está nas referências bibliográficas, as quais aludem à educação não formal em uma das obras: “MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal. 2002. Universidade Federal do Paraná.”

No que tange ao trabalho de conclusão de curso, depreendemos da fração textual que ele pode ser elaborado com o foco em assuntos da ENE, já que é uma vertente do fluxo de disciplinas:

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) associado ao Estágio Curricular Supervisionado, asseguram uma oportunidade privilegiada para desenvolver um trabalho sistemático que representa a síntese dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo da graduação.

Após explanação, é interessante constatar que a disciplina “Estágio Supervisionado III”, de cunho prático, está inserida em momento anterior ao das disciplinas de cunho teórico-reflexivo do oitavo semestre. Em nossa visão, a inversão da ordem de oferta talvez seja mais coerente no processo formativo, pois é necessária, a princípio, a consolidação de conhecimentos fundantes das áreas para, depois, ocorrer a vivência e a atuação profícua nos estágios supervisionados.

Finalmente, ressaltamos que o ICESP reconhece os contextos não escolares na trajetória acadêmica proposta em seu curso de Pedagogia embora o mote registrado no objetivo do curso seja apenas o magistério e o perfil do egresso não apresente qualquer referência a este âmbito formativo.

Considerações sobre a categoria “Estrutura Curricular”

Após a explanação detalhada acerca da estrutura curricular do curso de Pedagogia em cada uma das instituições, temos por objetivo, nesse momento, examinar os dados em conjunto, de forma a consolidarmos os espaços curriculares demarcados para a educação não escolar no seio da formação acadêmica oferecida aos estudantes.

Para organizar os dados, elegemos como subcategorias: “disciplinas curriculares”, “estágio supervisionado” e “trabalho de conclusão de curso” (TCC), cujas informações serão agregadas no Quadro 10 para facilitar a visualização da presença ou não desses componentes na estrutura dos cursos.

Quadro 10 – Subcategorias consolidadas “Disciplinas Curriculares”, “Estágio Supervisionado” e “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”

IES	Disciplinas curriculares	Estágio supervisionado	TCC
UnB	<ul style="list-style-type: none"> ● Projeto 2 ● Educação e Trabalho ● Introdução à Classe Hospitalar 	Projeto 4	Sim (Projeto 5)
UCB	Componente Curricular Interdisciplinar I – Pedagogia: constituição e campos de atuação	Estágio Supervisionado II: Observação e Prática em ambiente não escolar	Sim
UNIPLAN	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientação prática de gestão de educação em ambiente escolar e não escolar ● Tópicos de atuação profissional 	Estágio supervisionado em Administração-Gestão da Educação na Empresa	Sim
ESTÁCIO	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia nas instituições não escolares ● Educação e saúde em contexto hospitalar ● Competências Gerenciais ● Gestão da Qualidade ● Consultoria Interna de RH ● Gestão de desempenho 	Prática de estágio supervisionado em gestão das organizações não escolares	Sim
UNIPROJEÇÃO	Educação e trabalho	Estágio supervisionado III	Sim

ANHANGUERA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia em espaços não escolares ● Educação formal e não formal 	<p>Estágio curricular em Pedagogia III: Espaços não escolares e demais modalidades da educação</p> <p>Estágio curricular em Pedagogia IV: Gestão educacional e espaços não escolares</p>	Não foi possível identificar
FE	Pedagogia Hospitalar	Estágio Supervisionado III	Não se encontra explícito
ICESP	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia em espaços não escolares ● Pedagogia Social 	Estágio Supervisionado III	Sim
FÁTIMA	Não	Não	Não se encontra explícito
JK	Não	Não	Não se encontra explícito

Fonte: Elaboração pela própria autora (2018).

Quando direcionamos nosso olhar para a subcategoria “disciplinas curriculares”, que incluem as de caráter obrigatório e as optativas, observamos que oito entre as dez IES pesquisadas, isto é, 80% do nosso escopo, apresentam espaço disciplinar específico no fluxo curricular destinado a discutir questões ligadas à educação não escolar.

Em termos quantitativos, mapeamos 18 disciplinas que abordam diretamente assuntos coadunados com a ENE além de 9 estágios supervisionados, perfazendo um total de 27 componentes curriculares.

Nesse grupo, as tônicas temáticas mostraram-se variáveis, mas é possível reconhecer algumas afluências, tais como:

- Disciplinas ligadas aos campos de atuação profissional do/a pedagogo/a:
 - Pedagogia: constituição e campos de atuação (UCB)
 - Tópicos de atuação profissional (UNIPLAN)
 - Educação e trabalho (UNIPROJEÇÃO)

- Disciplinas ligadas à gestão:
 - Orientação prática de gestão de educação em ambiente escolar e não escolar (UNIPLAN)
 - Competências Gerenciais (ESTÁCIO)

- Gestão da Qualidade (ESTÁCIO)
- Consultoria Interna de RH (ESTÁCIO)
- Gestão de desempenho (ESTÁCIO)

- Disciplinas diretamente ligadas à Pedagogia nos espaços não escolares:
 - Projeto 2 (UnB)
 - Pedagogia nas instituições não escolares (ESTÁCIO)
 - Pedagogia em espaços não escolares (ANHANGUERA e ICESP)

- Disciplinas ligadas à Pedagogia hospitalar:
 - Introdução à Classe Hospitalar (UnB)
 - Educação e saúde em contexto hospitalar (ESTÁCIO)
 - Pedagogia Hospitalar (FE)

- Disciplina ligada à educação não formal:
 - Educação formal e não formal
 - Pedagogia social

Dos dados apresentados até este momento, observamos que todas as IES apresentam pelo menos uma disciplina de base teórica e um estágio supervisionado que trata da vivência nesses ambientes. De maneira específica, no caso da UnB, há previsão de abordagem da ENE no Projeto 4 (Estágio Supervisionado) e no Projeto 5 (TCC), com algum contato anterior com reflexões conceituais no Projeto 2, o que pode facilitar uma participação qualitativa do estudante em ambientes educativos cuja dinâmica operativa é diversa da escola, com outras demandas de trabalho pedagógico.

É importante sublinhar que os estágios são espaços de suma relevância no processo formativo dos estudantes, por isso merecem atenção e compromisso por parte das instituições quanto à sua organização nos cursos de graduação. Seguindo esse prisma, Pimenta e Lima (2006, p. 6) nos dizem que

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Cabe mencionar que as instituições ANHANGUERA, UNIPLAN e ESTÁCIO incluem em suas matrizes curriculares mais de uma disciplina com assuntos relacionados aos ambientes educativos extrínsecos à escola.

Relevante assinalar a existência de disciplina específica para tratar da Pedagogia nos espaços não escolares, inserida por três instituições: ANHANGUERA, ESTÁCIO e ICESP. Severo (2015, p. 159) argumenta que uma “disciplina de caráter geral será imprecisa desde sua gênese”, mas pondera que há aspectos positivos nisso, quais sejam:

[...] iniciativas de introdução ou objetivação da discussão sobre a identidade do pedagogo e com relação às possibilidades de engajamento profissional que se constroem no movimento histórico contemporâneo de emergência de novos espaços de aprendizagem que requerem intervenções educativas profissionais.

Acreditamos ser um avanço a presença de disciplinas com essa natureza nos cursos de Pedagogia, pois denota a preocupação de se estabelecerem caminhos de reflexão, mesmo que introdutórios, para uma dimensão formativa ainda em processo de consolidação, considerando-se, também, não ser essa a centralidade do curso. É necessário começar por algum lugar e se esse lugar for uma disciplina geral, que apresente aos estudantes discussões sobre esse campo de atuação, já será relevante no percurso formativo.

Focalizaremos novamente o quadro, agora em relação aos “estágios supervisionados” (lócus privilegiado de contato dos estudantes com a prática profissional). Com base nos dados capturados, constatamos que o percentual de adesão explícita à ENE entre as pesquisadas amplia-se para 80%, isto é, oito entre as dez IES registram, nos estágios, a possibilidade de atuação dos alunos em contextos além da escola. Algumas instituições abordam a dimensão na nomenclatura do componente curricular, a UnB destina o Projeto 2 especificamente para este enfoque e a ANHAGUERA, para a nossa admiração, registra dois estágios específicos com a pauta:

- UnB: Projeto 2
- UCB: Estágio Supervisionado II: Observação e Prática em ambiente não escolar
- UNIPLAN: Estágio supervisionado em Administração-Gestão da Educação na Empresa
- ESTÁCIO: Prática de estágio supervisionado em gestão das organizações não escolares
- ANHANGUERA:

- Estágio curricular em Pedagogia III: Espaços não escolares e demais modalidades da educação
- Estágio curricular em Pedagogia IV: Gestão educacional e espaços não escolares

As demais instituições que compõem o cenário de inserção da ENE nos estágios, (à exceção da UnB, que tem uma dinâmica diferenciada), de maneira coincidente, reservam, para tal, o “Estágio Supervisionado III”, que, em geral, se encontra no fim do percurso formativo dos discentes.

Ainda em relação ao Quadro 10, registramos que, de maneira explícita, 60% das IES mencionam que as temáticas afetas aos espaços não escolares poderão ser objeto de pesquisa nos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos estudantes.

Além das disciplinas, dos estágios supervisionados e dos trabalhos de conclusão de curso, reputamos pertinente aduzir nas nossas discussões os referenciais bibliográficos aludidos pelas IES no que tange à ENE, pois podem nos mostrar indícios das bases teóricas referendadas pelas instituições nessa área. Apontaremos as referências encontradas, as quais, possivelmente, não representam a totalidade devido ao fato de não conseguirmos acesso a todas as ementas.

Quadro 11 – Referências Bibliográficas Relacionadas com ENE

IES	Bibliografias ENE
UnB	<ul style="list-style-type: none"> ● BORGES, Lívia F. F. Desescolarização nos currículos da pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional. In: Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012. ● KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares da pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Anais do XIII Endipe. Recife, pp. 185-212, 2006. ● LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Anais do XIII Endipe. Recife, pp. 213-241, 2006. ● SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
UCB	<ul style="list-style-type: none"> ● SIMSON, O. R. de M. V, PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (Orgs.). Educação Não Formal – cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. ● BBAPTISTA. I; CARVALHO, A. D. Educação Social: fundamentos e estratégias. Portugal: Porto Editora, 2004. ● ZSUCCHETTI, D T. Jovens: a educação, o trabalho e o cuidado como éticas de ser e estar no mundo. Novo Hamburgo: Feevale. 2003.

UNIPLAN	<ul style="list-style-type: none"> ● GARCIA, Marcus Almeida. Pedagogia empresarial. Rio de Janeiro: Braspot, 2006. ● RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Temas atuais em pedagogia Empresarial: aprender para ser competitivo. Rio de Janeiro: Wak, 2006. ● ABRANTES, JOSE. Pedagogia empresarial nas organizações que aprendem. SP: WAK, 2009.
UNIPROJEÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo. - Rio de Janeiro: Wak, 2010. ● ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Lúcia. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. - Porto Alegre: Artmed, 2012. ● LOPES, Izolda. Pedagogia empresarial: formas e contextos de atuação. Rio de Janeiro: Wak, 2009. ● GIL, A. C. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. - São Paulo: Atlas, 2014. ● HOLTZ, M. L. M. Lições de pedagogia empresarial. - São Paulo: [s.n], 2006. ● RIBEIRO, A. E. A. Pedagogia empresarial: atuação do/a pedagogo/a na empresa. - Rio de Janeiro: Wak, 2007.
ICESP	<ul style="list-style-type: none"> ● SCHNEIDER, Laíno Alberto e Outros. Pedagogia e ambientes não escolares. SP: Intersaberes, 2012. ● FRANCO, M. S. A. Pedagogia como Ciência da Educação. São Paulo: Papirus, 2003. ● GOHN, M. da G. Educação não-formal e cultura política. Campinas: Cortez, 2001. ● SIMSON, O. R. de M. von., PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (Orgs.) Educação Não Formal – cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. ● GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é Pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 2006. ● LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogo/as para quê? São Paulo: Cortez, 2002. ● RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Pedagogia empresarial: atuação do/a pedagogo/a na empresa. 4ª edição. Rio de Janeiro: Wak editora: 2007 ● MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal. 2002. Universidade Federal do Paraná.

Fonte: Elaboração pela própria autora (2018).

Nesse recorte, em termos de ocorrência, as obras que versam sobre “pedagogia empresarial” são a maioria (8), seguidas das relativas à “pedagogia” (6), à “educação não formal” (4), à “gestão de pessoas” (2), à “formação e atuação profissional” (1) e à “pedagogia e ambientes não escolares” (1).

Esses dados podem indicar, na formação dos/as pedagogo/as, o direcionamento teórico-conceitual da atuação em empresas, sendo que este é apenas um dos campos plausíveis de intervenção profissional. Entendemos que a ENE não deve estar subsumida na chamada “pedagogia empresarial”, pelo contrário.

Isso nos conduz a inferir que um dos motivos dessa prevalência seja a quantidade exígua de estudos científicos na área de educação que discutem a questão em outros âmbitos, como por exemplo, o serviço público. Seria, então, uma lacuna a ser preenchida no espaço de produção acadêmica: a reflexão sobre os saberes e práticas necessários ao/a pedagogo/a que atuante nos espaços de ENE.

Ponderamos, também, que entre os campos de atuação do/a pedagogo/a, expressos anteriormente na categoria de análise correspondente, todas as IES se referiram às empresas como área de intervenção laboral desse profissional. Entendemos, assim, que a “pedagogia empresarial” é uma área reconhecida e enfatizada pelas instituições.

Seguindo essa linha, embora em menor quantitativo, existem referências à área de gestão de pessoas, sendo que uma delas enfatiza os processos de treinamento e desenvolvimento nas organizações. Nesse ponto, também encontramos interfaces com a categoria “campos de atuação”, na qual esses espaços de trabalho são mencionados pelas IES.

De outra forma, há um livro que aborda a pedagogia nos ambientes não escolares cujo título denota a abordagem mais ampla de proposições para a Pedagogia no âmbito da ENE: “Pedagogia e ambientes não escolares” (CUNHA, et al., 2013). Os autores, com efeito, discutem temáticas que conectam a pedagogia aos espaços de educação além da escola.

A obra de Libâneo (2010), “Pedagogia e pedagogo/as para quê?”, um dos nossos referenciais teóricos de base, levanta discussões sobre a atuação do/a pedagogo/a nos diferentes contextos sociais. Nela, o autor advoga em favor da formação profissional além das práticas educativas escolares; portanto, é obra fundamental para se pensar na educação não escolar.

Ademais, encontramos bibliografias afetas à “educação não formal”, as quais nos remetem às dimensões da taxonomia clássica da educação cunhada por Coombs e Ahmed (VAZQUEZ, 1998; GOHN, 2010). Consideramos relevantes essas publicações para engendrar discussões tocantes aos diversos espaços educativos na sociedade.

Face ao exposto, em relação às referências bibliográficas, é nítida a preponderância da temática “pedagogia empresarial”. De maneira mais tímida, vislumbramos a inserção de obras relacionadas com a ENE e com a atuação do/a pedagogo/a nesses espaços, em especial no contexto da educação não formal.

A situação encontrada nos faz rememorar o estado do conhecimento consubstanciado no início desta dissertação, no qual constatamos que se mostram incipientes as produções acadêmicas sobre a ação do/a pedagogo/a nos variados espaços de aprendizagem fora da escola. Por consequência, entendemos que as publicações de referência sobre o assunto para

as instituições de ensino e para os alunos em formação seguem o mesmo movimento de escassez.

Finalmente, é necessário um contraponto em relação ao termo “pedagogia empresarial”. Seria apropriado epistemologicamente nos reportarmos dessa maneira ou preferirmos a expressão “pedagogia nas empresas”? Isto é, a dinâmica pedagógica processada nas empresas possui um corpo de conhecimentos próprios, plasmados, que lhe deem o status de ciência ao nível da Pedagogia? Ou a Pedagogia é una e dela emanam conhecimentos aplicáveis aos mais diversos setores, inclusive, as empresas? Seria mais uma reflexão a se erigir.

5.1.3 Impressões gerais acerca das categorias e subcategorias exploradas

Os dados examinados nas categorias e subcategorias revelam que, apesar de o curso de Pedagogia exigir, conforme a prescrição legal, a centralidade na docência, (entendida de forma ampliada, isto é, também abrangendo a gestão e a pesquisa), área que demanda significativo investimento em termos teóricos, conceituais, metodológicos e práticos, a maioria significativa das instituições investigadas admite que a atuação do/a pedagogo/a extrapola o contexto da escola básica, com menções explícitas a esse respeito nos projetos pedagógicos e nas informações sobre os cursos.

Peculiarmente, nos casos das instituições FÁTIMA e JK, essa presença parece derivar, tão somente, da prescrição das DCN e do reconhecimento do mercado de trabalho aberto ao/a pedagogo/a; pois, em que pesem as transcrições literais da norma ou outras citações no corpo dos documentos, não há articulações internas que materializem a questão, visto que privilegiam o magistério escolar.

Relevante ressaltar que a pluralidade formativa inscrita nas diretrizes da Pedagogia não foi objeto de crítica por nenhuma das instituições pesquisadas, as quais seguem os parâmetros estabelecidos conforme a determinação da política curricular expressa pelo poder público, com adaptações particulares em cada comunidade acadêmica, concernentes, principalmente, à estrutura dos cursos.

Em relação às disciplinas específicas de ENE identificadas, conquanto julguemos importante sua demarcação formal no fluxo curricular, o que denota atenção a essa vertente no curso de Pedagogia, ponderamos que, vistas no interior das matrizes curriculares, isto é, nos “espaços territoriais” em que estão inseridas, temos a impressão de que são ilhas no

extenso oceano de componentes da formação docente. Essa percepção se acende ao constatarmos que não há uma abordagem sobre ENE ao longo do processo; pois, geralmente, as disciplinas estão fixadas em um determinado período e nos estágios supervisionados finais.

Queremos dizer, com isso, que a materialização dos espaços de ENE nos currículos está concentrada em disciplinas determinadas, portanto não há um trajeto de consolidação de conhecimentos a esse respeito ao longo do curso como há no caso da docência. Ainda que o trabalho do/a pedagogo/a em contextos de ENE se restringisse à docência ou à gestão, por exemplo, o estudante não encontraria nas disciplinas da formação inicial aportes específicos de base para o magistério ou atividades de gestão nos ambientes não escolares, pois a reflexão centra-se na escolarização oficial.

A reflexão que nos incita, nesse momento, é que, talvez, além da demarcação de espaços curriculares determinados, um desafio para as IES seja tornar os conhecimentos de ENE fluidos, inseridos nos diferentes espaços e componentes curriculares dessa formação, sempre que cabível, respeitando-se a epistemologia própria de cada área de conhecimento, mas também buscando os pontos de contato, as linhas e entrelinhas que permitam a consolidação de um pensamento pedagógico conectado com a educação compreendida como fenômeno amplo, totalizante, que permeia a vida dos sujeitos em variados âmbitos sociais, ao longo de suas existências.

Nessa linha, Severo (2017, p. 159) nos indica a necessidade de inserção de “[...] um eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas” no curso de Pedagogia que retratem as dinâmicas da educação não escolar.

Concordamos com o autor e avançamos no sentido da compreensão do conceito de *eixo estruturante*, que significa

[...] um ponto sobre o qual afixamos uma roda que permanecerá durante muito tempo em constante movimento e equilíbrio, e que a partir deste movimento se orienta um percurso que constrói estruturas que serão percorridas dentro de uma trajetória formativa, temos alguns elementos para a construção de um conceito plausível e passível de materialização do conhecimento, sem esquecermos, em tempo algum, que esse é um território de constantes disputas.

O eixo estruturante em perspectiva curricular apresenta as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar, dando sentido de integração e integralização, seja por disciplinas, por temáticas, por projetos, entre outras possibilidades dadas por Torres Santomé (1998); Young (2011). (BORGES, 2015, p. 01193)

As contribuições da autora nos encaminham para pensar a ENE como um dos *eixos estruturantes* do curso de Pedagogia e, nesse caminho, ganhar espaço curricular para além da fragmentada presença que observamos nos projetos pedagógicos analisados nesta pesquisa.

Essa perspectiva é primordial para engendrarmos um percurso formativo que advenha da reflexão acerca dos conhecimentos basilares necessários para a inserção do/a pedagogo/a nos mais variados ambientes educativos existentes na sociedade que, por conseguinte, favoreça a organização dos componentes curriculares de forma consciente e fundamentada, muito além de improvisos e do simples cumprimento das exigências das diretrizes do curso de Pedagogia.

Os limites desta investigação não nos permitem avançar nesse ponto, no sentido de discutir com profundidade quais seriam os conhecimentos fundantes da ENE, abordagem que poderá ser objeto de futuras pesquisas.

De todo modo, precisamos ratificar que os achados da ENE nos projetos são relevantes e, nessa trilha, mencionamos os estágios supervisionados, pelo fato de a maioria das instituições destinar estágios exclusivos, no fluxo curricular, para campos de trabalho do/a pedagogo/a em outros contextos de aprendizagem. Portanto, há espaço curricular, na maioria das instituições, para os estudantes conhecerem e vivenciarem experiências educativas que transcendem o domínio da escola básica.

Quanto aos referenciais teóricos aportados nas disciplinas, mostra-se evidente a parcial desconexão entre a ênfase formativa e os materiais bibliográficos de sustentação. Por exemplo, embora determinada instituição associe a ENE à gestão, não identificamos referências que versem acerca da gestão educativa em contextos não escolares ou da atuação do/a pedagogo/a na gestão educativa dessas organizações, o que igualmente ocorre quando a ENE é vinculada à docência.

De fato, vislumbramos um número exíguo de obras nos projetos que desenvolvem a temática da atuação do/a pedagogo/a nos diferentes espaços laborais além da escola. Em contrapartida, entre as referências elencadas nas diferentes disciplinas classificadas no escopo da ENE, verificamos a recorrência ao tema “pedagogia empresarial”.

Essas constatações, de um lado, apontam que a reduzida produção científica na área da educação dedicada à discussão teórica atinente à inserção do/a pedagogo/a nos espaços não escolares pode levar as IES a utilizarem os referenciais disponíveis. Por outro, nos induz

a conjecturar que os saberes da pedagogia empresarial são, de fato, privilegiados pelas instituições, isto é, denota uma escolha institucional.

Com efeito, nenhum dos projetos adentra essa problemática. Todavia, reputamos conveniente trazer a lume a questão, porquanto nos conduziu a elucubrar: o reduzido embasamento da ENE no curso de Pedagogia desestimula a realização de trabalhos de conclusão de curso sobre as temáticas concernentes? Ou esses trabalhos, quando realizados nessa tônica, tendem a voltar-se para a pedagogia empresarial?

Nesses questionamentos, quiçá, encontramos outros pontos a serem investigados futuramente além da necessidade de se construir um cabedal de conhecimentos que auxiliem os professores-formadores a pensar e a discutir, com base em aportes robustos, os meandros da atuação profissional do/a pedagogo/a para além da docência, da gestão e da pedagogia empresarial.

Ao decantarmos as informações dos projetos de maneira geral, não encontramos passagens textuais que plasmem a concepção epistemológico-conceitual das instituições sobre a educação não escolar. Isto é, os documentos orientadores dos cursos carecem de abordagens que elucidem o que a dimensão não escolar significa no seio da Pedagogia e na formação profissional do estudante. Parece-nos que o reconhecimento vem por duas vias, determinação legal e existência patente de posições no mercado de trabalho, e não devido à relevância categorial que a ENE assume nos dias atuais, em vista da perspectiva alargada de educação que temos defendido.

Por isso, é relevante pensarmos em como favorecer uma formação inicial que não prescindia de seu centro docente e que, ao mesmo tempo, seja capaz de favorecer a construção de percursos, com conhecimentos e vivências práticas, que permitam ao egresso sua identificação como profissional da educação e não apenas da escola, tendo em vista que a Pedagogia é “[...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Portanto, “[...] o educativo não se reduz ao escolar” (p. 97).

Os dados nos permitem asseverar que os cursos de Pedagogia no DF, em suas estruturas pedagógicas, mantêm a ênfase na docência para a educação básica e, em alguns casos, aprofundam os estudos da área de gestão, seguindo, assim, os direcionamentos do currículo prescrito. De fato, nos surpreenderia se as propostas pedagógicas seguissem outro caminho, até porque não é possível resistir à força da prescrição; pois, segundo Sacristán

(2017, p. 107), a política curricular “[...] é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática [...]”. Os dados nos permitem asseverar que os cursos de Pedagogia no Distrito Federal, em suas estruturas pedagógicas, de fato, mantêm a ênfase na docência para a educação básica e, em alguns casos, aprofundam os estudos da área de gestão, seguindo, assim, os direcionamentos do currículo prescrito. De fato, nos surpreenderia se as propostas pedagógicas seguissem outro caminho, até porque não é possível resistir à força da prescrição, pois segundo Sacristán (2017, p. 107), a política curricular “[...] é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática [...]”.

5.2 O SEGUNDO MERGULHO: EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS

Navegamos pelas informações dos cursos de Pedagogia a fim de compreendermos como a educação não escolar está inserida no percurso formativo dos estudantes. Nesta seção, nos dedicamos aos dados do campo de atuação profissional que se apresenta para o/a pedagogo/a nos meandros do serviço público, em entidades cuja natureza organizacional difere da prestação de serviços escolares.

Registramos, de início, consoante o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal da República de 1988 (completou trinta anos de vigência em 2018), que “[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]”. Assim, as entidades públicas precisam cumprir essa exigência para contratar pessoas a comporem os seus quadros funcionais.

Segundo informações do *site* *Âmbito Jurídico*³⁶, em alusão a Meirelles (1999, p. 387), o concurso é

Posto à disposição da administração pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo propiciar igual oportunidade a todos interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou do emprego, consoante determina o art. 37, II, CF.

Ademais, entende-se, de acordo com o mesmo sítio, citando Moreira Neto (1994, p. 202-203), que:

³⁶ Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4092>. Acesso em: 22 jan. 2018.

O concurso, formalmente, considerado, vem a ser procedimento administrativo declarativo de habilitação à investidura, que obedece a um edital ao qual se vinculam todos os atos posteriores. O edital não poderá criar outras condições que não as que se encontram em lei.

Com esses excertos, podemos compreender a relevância dos concursos como instrumentos que auxiliam a consolidar a democracia do país em termos de contratação de pessoas para além de indicações políticas desprovidas de responsabilidade com a coisa pública. São, portanto, uma conquista da sociedade brasileira que é mantenedora e destinatária dos serviços públicos.

Nesse bojo, podemos considerar os editais como “normas” dos concursos públicos, atos administrativos que descrevem os aspectos primordiais que orientam os certames e as regras a que os candidatos serão submetidos durante todas as fases do processo seletivo. Eles apresentam, entre outros assuntos, o resumo das atribuições dos cargos e os conteúdos que serão objeto das provas de conhecimentos, pontos que nos interessam nesta pesquisa.

Dessa maneira, para organizar os dados levantados nos editais, novamente recorreremos a Bardin (2016) e M. L. Franco (2008), no sentido de especificar categorias para analisar o conteúdo dos documentos, como o foco nos nossos objetivos. Baseados no cargo de pedagogo/a, a primeira categoria desenhada é “descrição sumária das atividades” e a segunda é “conhecimentos específicos”, destrinchada nas subcategorias “conhecimentos pedagógicos” e “educação corporativa”, as quais serão examinadas na sequência.

5.2.1 Categoria “Descrição Sumária das Atividades”

Com os materiais em mãos, observamos que as informações desta categoria estão presentes na maioria dos documentos, excetuando-se o caso da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (2011), do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (2011) e da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (2013), conforme o Quadro 12:

Quadro 12 – Descrição Sumária das Atividades do/a Pedagogo/a nos Editais de Concursos

Órgão	Descrição sumária das atividades
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	“Realizar atividades relacionadas a técnicas pedagógicas bem como planejar e orientar a elaboração de programas de educação institucional.” (MDS, 2006)
Instituto Nacional do Seguro Social	“Gestão educacional decorrente da concepção do Projeto Político-Pedagógico do INSS, com desenvolvimento e implantação do projeto de educação continuada dos servidores e desenvolvimento de competências; ações voltadas à implantação do Projeto Político de Gestão de Carreiras por competências, envolvendo orientação profissional, plano de sucessão; e executar as demais atividades

	definidas em normas do INSS.” (INSS, 2007)
Departamento de Trânsito de Brasília	“Planejar, coordenar, controlar, avaliar e executar atividades de diagnóstico das ações desenvolvidas pelo DETRAN-DF; utilizar recursos pedagógicos e técnicas especiais para obter um perfil completo do desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos atendidos pelo DETRAN-DF; coordenar processos de identificação de interesses; elaborar e executar planos de atividades sócio-educativas e culturais; participar de programas de treinamentos que envolvam conteúdos relativos à área de atuação; assessorar atividades específicas de Pedagogia; executar outras atividades de interesse da área. Exercer plenamente o poder de polícia administrativa de trânsito em todo o Distrito Federal, de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, Lei n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997.” (SEPLAG/DETRAN, 2008)
Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania	“Planejar, coordenar, controlar a avaliação e execução de ações desenvolvidas pelo órgão através de diagnóstico, utilizando recursos pedagógicos e técnicas específicas para obter um perfil completo do desenvolvimento do usuário da assistência social; coordenar processos de identificação de interesses, elaborando e executando planos de atividades de desenvolvimento, de treinamento, sócio-educativas e culturais; participar de programas de treinamento que envolva conteúdos relativos à área de atuação; assessorar atividades específicas de Pedagogia; executar outras atividades de interesse da área.” (SEJUS, 2010)
Companhia do Metropolitano do Distrito Federal	“Participar das atividades de nível superior de pedagogia, relativas ao desenvolvimento e capacitação profissional dos empregados do METRÔ-DF. Participar da elaboração de planos e programas que envolvem levantamento de necessidades de capacitação profissional, cursos, processo de formação profissional, avaliação de métodos de treinamento e desempenho profissional, captação de recursos humanos, materiais didáticos e demais aplicações pedagógicas. Executar outras tarefas correlatas da mesma natureza e nível de complexidade.” (METRÔ-DF, 2013)
Companhia Energética de Brasília	“Apoiar o gerente da área de treinamento, no desenvolvimento e aplicação das melhores práticas relativas ao desenvolvimento da aprendizagem para os empregados, principalmente no que se refere aos investimentos para treinamentos, dinâmicas e avaliações que façam diferença na produtividade pessoal e na qualidade de vida no ambiente corporativo e conduzir veículos da Empresa, quando autorizado.” (CEB DISTRIBUIÇÃO S/A, 2012)
Superior Tribunal de Justiça	“Realizar atividades de nível superior, de natureza técnica, relacionadas ao planejamento, organização, coordenação, supervisão, assessoramento, estudo, pesquisa e execução de tarefas que envolvam diagnósticos e projetos na área de Pedagogia, bem como à elaboração de laudos, pareceres e informações.” (STJ, 2015)

Fonte: Elaboração pela própria autora (2018).

Ao analisarmos o conjunto dos textos, notamos que as descrições são diferentes entre si, dadas as especificidades de cada órgão. Não obstante, a tônica mais presente é a da área de “treinamento” ou “capacitação”, com oito ocorrências textuais distribuídas. Na nossa ótica, esse é um forte indicativo de que a atuação do/a pedagogo/a nessas instituições está ligada a atividades de formação continuada de servidores públicos.

Essa visão pode ser endossada, quando observamos que as palavras “pedagógico” ou “pedagógica” constam diretamente associadas com “técnica”, “recurso” e “aplicações”. Além disso, os termos “executar” ou “execução” têm significativa recorrência, sendo que somente uma vez estão associados com a ação de “elaborar” (DETRAN/DF).

Esses aspectos podem revelar uma percepção do/a pedagogo/a como profissional da técnica, da execução de tarefas preestabelecidas, herança da formação tecnicista fragmentada, presente e resistente por um período considerável da história da Pedagogia no Brasil, que ainda reverbera no ideário do mercado de trabalho.

Percebemos que o termo “educação” aparece em duas oportunidades: “educação continuada” (INSS) e “educação institucional” (MDS), o que nos conduz a ponderar que os processos de “treinamento” não são entendidos como educativos por todos os órgãos analisados. Encontramos razões para assim asseverar quando algumas ações fundamentais do trabalho pedagógico são abordadas de maneira genérica, sem ligação direta com o educativo. Especialmente no caso da categoria fundamental “avaliar”, não há qualquer referência à avaliação da aprendizagem ou ao processo de avaliação na educação, e sim à avaliação de métodos de treinamento (METRÔ/DF) e às “avaliações que façam diferença na produtividade pessoal” (CEB). Semelhantemente, a ação “planejar/planejamento” não é tratada do ponto de vista pedagógico. Já a palavra “aprendizagem” advém uma vez (CEB) e não há referência direta ao processo de ensino-aprendizagem.

Destacam-se das descrições do INSS a menção à “Gestão educacional decorrente da concepção do Projeto Político-Pedagógico do INSS”. Essa sentença, exclusiva entre os editais, é a que mais se aproxima da proposta de formação do/a pedagogo/a exarada pelas DCN, visto que uma das ênfases formativas da norma é, justamente, a gestão de processos educativos (artigo 3º, parágrafo único, III).

Com base no sumário de atividades previstas para o pedagogo nesses espaços públicos não escolares, chegamos à compreensão de que o trabalho realizado deve relacionar-se, precipuamente, com ações de natureza técnica, vinculadas à área treinamento, nas quais não parece haver claras conexões com os processos educativos e pedagógicos deles decorrentes. Além disso, a atividade de gestão educativa emerge em um dos órgãos e resta evidente a não correspondência entre as ações do pedagogo e as ações tipicamente docentes, inclusive, os termos “docente” e/ou “professor” não se encontram registrados nos editais.

5.2.2 Categoria “Conhecimentos Específicos”

Antes de imergirmos nesta categoria, é necessário esclarecer que, de maneira geral, os editais de concursos organizam os conhecimentos exigidos dos candidatos nas provas em duas partes: a) *Comum* - conteúdos de interesse de cada instituição, exigidos igualmente para cargos do mesmo nível e b) *Específica* - conteúdos elencados conforme a natureza particular de cada cargo.

No nosso caso, o exame se concentrará nos conteúdos exigidos nas provas de conhecimentos específicos dos certames para o cargo de pedagogo/a, presentes em todos os editais em apreciação, pois revelam o “currículo” que se espera ver consolidado na trajetória formativa do profissional da área de Pedagogia, considerando-se as atividades desempenhadas na esfera laboral vindoura.

O volume de conteúdos e as similitudes e diferenças encontradas entre os conhecimentos arrolados nos editais nos conduziram a estabelecer subcategorias, nas quais buscamos o agrupamento temático dos itens de conhecimento indicados. Com esse recorte, chegamos às subcategorias com preponderância de ocorrências respectivamente: “conhecimentos pedagógicos” e “educação corporativa”.

5.2.1.1 Subcategoria “Conhecimentos Pedagógicos”

Ao analisarmos os referenciais desta subcategoria³⁷, observamos a integralidade de correspondência entre os itens de conteúdo exigidos pelas instituições MDS, INSS e DETRAN/DF, cujos editais foram publicados em 2006, 2007 e 2011, respectivamente³⁸:

1 Fundamentos da educação. 1.1 Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, sociocultural e pedagógica. 1.2 Bases legais da educação nacional: Constituição da República, LDB (Lei n.º 9.394/1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais. 1.3 Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas. 2 A supervisão: concepção e prática. 2.1 Liderança e relações humanas no trabalho: tipos de liderança, mecanismos de participação; normas e formas organizativas facilitadoras da integração grupal. 2.2 Organização do trabalho na escola pública: articulação da ação supervisora com as diferentes instâncias e agentes educativos na construção da cidadania e na melhoria da qualidade do ensino. 2.3 Pesquisa participante como instrumento de inovação e de avaliação do ensinar e aprender. 3 Papel político pedagógico e organicidade do ensinar, aprender e pesquisar. 3.1 Função sociocultural da escola 3.2 Escola: Comunidade escolar e contextos institucional e sociocultural. 3.3 Processo de planejamento: concepção,

³⁷ Cabe assinalar que a EBSEH não apresentou conhecimentos nesta categoria.

³⁸ Para ilustrar os conhecimentos listados, aludimos o edital do MDS como referência. Nos demais editais, apesar na correspondência textual, pode haver diferenças quanto à numeração dos itens de conteúdo.

importância, dimensões e níveis. 3.4 Projeto político-pedagógico da escola: concepção, princípios e eixos norteadores. Gestão educacional decorrente da concepção do projeto político-pedagógico. 3.5 Planejamento participativo: concepção, construção, acompanhamento e avaliação. 4 Currículo e construção do conhecimento. 5 Processo de ensino-aprendizagem. 5.1 Relação professor/aluno. 5.2 Bases psicológicas da aprendizagem. 5.3 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e técnicas; multimídia educativa e avaliação educacional. 5.4 Metodologia de projetos: um caminho entre a teoria e a prática. Interdisciplinaridade e globalização do conhecimento. 5.5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar em sua relação com a sociedade concreta.

Na mesma linha, o concurso da SEJUS/DF, realizado em 2010, também apresenta os mesmos conteúdos mencionados acima, com o seguinte incremento: Orientação educacional e profissional e Educação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo.

De semelhante modo, o edital do STJ, publicado em 2015, guarda correspondência com os do INSS, do MDS, do DETRAN/DF e da SEJUS/DF (neste último caso, sem os itens adicionados). O diferencial está no acréscimo de temas relacionados à educação a distância, didática, novas tecnologias aplicadas à educação, interdisciplinaridade e globalização do conhecimento e ação pedagógica em projetos sociais.

Observamos, com essas informações, que a reprodução de itens de conhecimentos pedagógicos nos editais, em que pesem alguns aditamentos pontuais, aconteceu independentemente da natureza finalística dos órgãos públicos e do período em que ocorreram os certames para o cargo de pedagogo/a. Isso pode denotar, entre outros fatores, que os conhecimentos esperados desse profissional no mundo do trabalho da esfera pública são transversais, aplicáveis em ambientes laborais distintos, ou buscou-se a referência na formação oferecida nos cursos de Pedagogia. . Por outro lado, pode não haver uma prévia e definida estrutura quanto aos conhecimentos que se deve exigir, recorrendo-se a algum edital já existente.

De todo modo, essa convergência de dados nos foi útil, pois reflete a maioria dos editais e nos permitiu uma análise inicial do conjunto de conhecimentos listados no que tange à formação do/a pedagogo/a, lembrando que, adiante, nos voltaremos aos demais editais.

O “currículo” emanado deste bloco inicial de conhecimentos pedagógicos (INSS, MDS, DETRAN/DF, SEJUS/DF e STJ) revela a abordagem de conteúdos fundantes na formação do/a pedagogo/a assim como conhecimentos advindos da interface da Pedagogia com outras ciências, entrelaçando perspectivas que auxiliam na compreensão do fenômeno educativo, além de pressupostos legais ligados à área da educação, por exemplo: “1.1

Relação educação e sociedade: dimensões filosófica, sociocultural e pedagógica”; “1.2 *Bases legais da educação nacional: Constituição da República, LDB (Lei n.º 9.394/1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais*”, “1.3 *Desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas*”, “3.1 *Função sociocultural da escola*” e “5.2 *Bases psicológicas da aprendizagem*”.

Preponderam entre os assuntos tratados os que versam a respeito das diferentes dimensões do contexto da escola:

3.2 Escola: Comunidade escolar e contextos institucional e sociocultural. 3.3 Processo de planejamento: concepção, importância, dimensões e níveis. 3.4 Projeto político-pedagógico da escola: concepção, princípios e eixos norteadores. Gestão educacional decorrente da concepção do projeto político-pedagógico. 3.5 Planejamento participativo: concepção, construção, acompanhamento e avaliação. 4 Currículo e construção do conhecimento. 5 Processo de ensino-aprendizagem. 5.1 Relação professor/aluno. [...] 5.5 Análise de dificuldades, problemas e potencialidades no cotidiano escolar em sua relação com a sociedade concreta.

A predominância desses itens encontra respaldo na formação atual oferecida nos cursos de Pedagogia, que tem como princípio de base a formação de professores, os quais devem conhecer a realidade do chão da escola e as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. As diretrizes do curso apontam, justamente, como uma das centralidades do percurso formativo a “[...] *o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania*” (DCN, 2016, artigo 3º, parágrafo único, I). Essa constatação vai ao encontro do que afirmam Libâneo (2010), Saviani (2012) e Borges (2012), ao considerarem a escola o referente da ação pedagógica em outros espaços de trabalho.

Todavia, nesse caso, tendo em vista tratar-se de cargos para provimento em órgãos de natureza, em princípio não escolar, instituição da educação básica, sem desconsiderar a relevância dos conhecimentos elencados, pode se estar exigindo um grupo de conhecimentos que não serão necessariamente mobilizados na prática profissional ou que constituem os saberes de escolas corporativas e que, portanto, são igualmente denominados conhecimentos escolares. Tais pressupostos capturados da análise de documentos certamente indicarão futuras investigações empíricas nos ambientes de trabalho.

A “gestão educacional”, inserida no complexo de conhecimentos ligados ao ambiente escolar, é uma das ênfases formativas previstas nas DCN de Pedagogia (artigo 3º, parágrafo único, III), que também a associa com o projeto político pedagógico (artigo 5º, XII). Nesse ponto, ao estabelecermos as conexões com os projetos examinados todas as demais

instituições que ofertam o curso de Pedagogia apresentam disciplinas específicas que versam acerca da temática da gestão educacional.

Um ponto que nos instiga, neste momento, com relação aos editais, é a incompatibilidade ou incongruência entre alguns conteúdos requeridos e a descrição das atividades do/a pedagogo/a que explanamos anteriormente. A título de exemplificação, apenas o INSS citou na descrição das atividades a gestão educacional e também apresentou a temática entre os conhecimentos específicos. Todavia, outras instituições listaram esse conhecimento sem fazer referência à atividade correspondente na descrição das atividades.

Ainda na lista de conhecimentos pedagógicos, lateja o tema “supervisão”. Assim como a gestão, somente um dos órgãos faz referência ao termo na descrição das atividades do cargo de pedagogo/a, o STJ; porém, todas as demais instituições deste bloco reproduzem essa matéria nos conhecimentos pedagógicos. Essas duas asserções podem ser um indício de que a replicação de conhecimentos requeridos do/a pedagogo/a pelos diferentes órgãos, talvez, não tenha ocorrido com a devida visão crítica quanto às necessidades institucionais particulares. Nem uma atualização do perfil demandado pelo pedagogo a partir das configurações curriculares das IES.

No que tange à supervisão e também à orientação educacional (mencionada pela SEJUS/DF), é relevante assinalar que essas áreas estavam demarcadas, como habilitações específicas do curso de Pedagogia, no período que antecedeu à edição das diretrizes de 2006, amparadas pelo artigo 64 da LDB de 1996. Na atualidade, nenhuma delas encontra abrigo no guarda-chuva das atuais diretrizes da Pedagogia como vertentes formativas, uma vez que foram extintas todas as habilitações até então existentes (artigo 10)³⁹.

Porém, não há vedação quanto à abordagem das temáticas no curso de Pedagogia ou impedimentos para se incluírem disciplinas curriculares que tratem dessas questões. Por exemplo, em nossa incursão pelos PPC de Pedagogia, observamos que 50% das instituições fazem referência a essas duas áreas:

- UNB – disciplinas específicas “Orientação Educacional” e “Orientação Vocacional/Profissional”.

³⁹ Cabe destacar que alguns Estados da federação, ainda hoje, têm concursos públicos para pedagogo/as supervisores, por exemplo, Minas Gerais: Disponível em: http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/EDITAL_SEE07-2017_RETIFICACAO_1-2-3-4-20180226-081547.pdf. Acesso em: 5 out. 2018.

- ESTÁCIO – disciplina específica “Orientação e Supervisão pedagógica”.
- UNIPLAN – no Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, há a previsão de 50 horas para a Orientação Educacional e 50 horas para a Supervisão Escolar.
- PROJEÇÃO – no Estágio Supervisionado Gestão Educacional, é possível atuar na Orientação Educacional e na Supervisão Escolar.
- ICESP – disciplina específica: “Fundamentos da Orientação, da Supervisão Escolar e Inspeção Escolar”.
- UCB – no seminário de pesquisa em gestão encontra-se uma bibliografia a respeito: LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A significativa presença desses campos nos cursos de Pedagogia pesquisados pode demonstrar a força do legado deixado pela formação de pedagogos dentro de uma perspectiva de técnicos-especialistas da educação, embutida nas antigas habilitações, tão rechaçadas pelos críticos da educação, mas que ainda encontra espaços na formação sob o domínio da “gestão educacional” precipuamente.

Seguimos para o segundo bloco de análise, ainda dentro da categoria “conhecimentos pedagógicos”. Nele, incluímos o CBMDF e os CORREIOS, pois são integralmente correspondentes entre si quanto ao teor. Em relação ao bloco antecedente, o rol de conteúdos é menor, mas também contempla assuntos basilares na formação do/a pedagogo/a, que vão ao encontro da prescrição das diretrizes (artigo 6º, I):

No terceiro bloco, abordamos o edital da CEB; pois, além de temáticas centrais, apresenta assuntos que enfocam as relações entre educação e trabalho. Ademais, é o único que insere o item “O papel do/a pedagogo/a na empresa” nos conhecimentos específicos.

1 Didática da educação: planejamento de ensino, projeto de educação, plano de curso, plano de aula. 2 Didática organizacional. 3 Metodologia do ensino. 4 História da educação. 5 Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; teorias de aprendizagem; andragogia — educação de jovens e adultos —; taxonomias de objetivos de aprendizagem. 6 Projeto político-pedagógico. 7 Organização e gestão da sala de aula. 8 Tecnologias da informação e da educação. 9 Ética na educação. (CBMDF, 2012)

As formas de organização do trabalho e seus impactos na educação dos trabalhadores. Dimensões pedagógicas dos processos de organização e gestão do trabalho. Educação e qualidade. O papel do/a pedagogo/a na empresa. Processo pedagógico: as categorias teórico-metodológicas da pedagogia do trabalho (critérios para seleção de conteúdos, metodologia, acompanhamento e avaliação). As novas competências demandadas pelo mundo do trabalho. Tecnologias da comunicação e informação em Educação. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Teorias de aprendizagem. Projetos educativos interdisciplinares. Atuação interdisciplinar em articulação com diferentes equipes profissionais,

visando a formação em serviço. Ações investigativas e avaliativas para o desenvolvimento de pessoas. Avaliação de programas educacionais no âmbito empresarial. Dimensão política do exercício profissional – Ética profissional.

No último bloco, temos o edital do METRÔ/DF, que apresenta como conhecimentos pedagógicos apenas: “9.1 Educação profissional e educação a distância. 9.2 *E-learning*”.

Embasados nos dados levantados na categoria “conhecimentos pedagógicos”, podemos concluir que os órgãos públicos do escopo desta pesquisa, excetuando-se a EBSEH, exigiram dos pedagogo/as conhecimentos basilares em sua formação, relacionados com o trabalho pedagógico, por exemplo: planejamento, currículo, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação educacional, em que pesem algumas incongruências pontuais entre eles e a descrição do cargo nos editais.

Ao contrário disso, o CBMDF, os CORREIOS e a CEB focalizam temas da organização do trabalho pedagógico, sem qualquer menção ao espaço escolar, o que consideramos coerente com a proposta de intervenção que se espera do/a pedagogo/a nessas instituições.

5.2.1.2 Subcategoria “Educação Corporativa”

Nesta subcategoria, selecionamos os conteúdos relacionados com a educação nas organizações. Vale salientar que esse tipo de educação engloba “[...] o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais eficazmente na sua vida institucional”, segundo pressupõem Silva e Pinto (2005, p. 33).

No quadro seguinte, listamos, por órgão, os conhecimentos específicos inseridos nesta subcategoria:

Quadro 13 – Conhecimentos da subcategoria “Educação Corporativa”

Órgão	Educação corporativa
MDS INSS DETRAN/DF SEJUS/DF	3.6 Comunicação e interação grupal no processo de planejamento: constituição de equipes, encontros e avaliações sistemáticas, capacitação de pessoal para o planejamento, constituição de grupos de estudo, aplicação de critérios na distribuição de tarefas, articulação com outros grupos sociais.
CBMDF CORREIOS	10 Educação nas organizações. 10.1 Diagnósticos organizacionais. 10.2 Gestão de pessoas e educação. 10.3 Planejamento e gestão para a educação corporativa. 10.4 O pedagogo/a nas organizações: aspectos legais, éticos, políticos e administrativos. 10.5 Capacitação, treinamento e desenvolvimento de pessoas: papel, objetivos, planejamento, levantamento de necessidades, métodos e técnicas. 10.6 Avaliação e acompanhamento dos programas de educação corporativa: objetivos e aplicações.
METRÔ/DF	3.5 Programas de treinamento, desenvolvimento e educação. 3.6 Gestão do conhecimento. 3.7 Educação corporativa. 8 Educação corporativa. 8.1 Desenvolvimento,

	aprendizagem e gerenciamento de competências e saberes do profissional. 8.2 Prática educativa no treinamento e desenvolvimento de pessoas. 8.3 Capacitação em serviço e treinamento pedagógico nas empresas. 8.4 Plano permanente de desenvolvimento de pessoal. 8.5 Gestão do conhecimento. 8.6 Desenvolvimento de projetos pedagógicos para as organizações. 9 Formação corporativa continuada mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. 9.3 Norma ISO 10.015 – Gestão da Qualidade – Diretrizes para treinamento.
CEB	Gestão do conhecimento e inteligência organizacional. A construção do conhecimento a partir das necessidades da organização. Gestão de projetos e formação de equipes. Prática educativa no desenvolvimento de Pessoas. Processos de comunicação. Jogos e dinâmicas de grupo nas organizações.
EBSERH	6 Gestão do conhecimento. 8 Educação corporativa. 8.1 Desenvolvimento, aprendizagem e gerenciamento de competências e saberes do profissional. 8.2 Prática educativa no treinamento e desenvolvimento de pessoas. 8.3 Capacitação em serviço e treinamento pedagógico nas empresas. 8.4 Plano permanente de desenvolvimento de pessoal. 8.5 Gestão do conhecimento. 8.6 desenvolvimento de projetos pedagógicos para as organizações.
STJ	2.1 Educação Corporativa. 2.2 Trilhas de aprendizagem organizacional. 2.3 Processo de planejamento: concepção, importância, dimensões e níveis. 2.4 Projeto político-pedagógico no ambiente organizacional: concepção, princípios e eixos norteadores. 2.5 Planejamento participativo: concepção, construção, acompanhamento e avaliação. 2.6 Comunicação e interação grupal no processo de planejamento: constituição de equipes, encontros e avaliações sistemáticas, Capacitação de pessoal para o planejamento, constituição de grupos de estudo, aplicação de critérios na distribuição de tarefas, articulação com outros grupos sociais. 2.7 Desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes. 2.8 Ações de desenvolvimento e planejamento estratégico institucional. 3.1.5 Níveis de avaliação de ações de capacitação – reação, aprendizagem, comportamento e resultados. Construção coletiva e gestão do conhecimento nas organizações.

Fonte: Elaboração pela própria autora (2018).

Podemos observar dos trechos que todos os órgãos em tela elencam conhecimentos afetos a área de “treinamento” ou “capacitação”. Metade deles insere esses campos como subitens de “educação corporativa” em sua lista de conteúdos: CBMDF, CORREIOS, METRÔ/DF, EBSERH e STJ. Os demais MDS, INSS, DETRAN/DF e SEJUS/DF não realizam essa parametrização.

A vultosa incidência desses termos demonstra que, nesta categoria de análise, encontramos conhecimentos intrinsecamente relacionados com a descrição das atividades do pedagogo descritas nos editais. Isso demonstra que, nas organizações analisadas, o espaço de intervenção profissional está localizado, sobretudo, na área de gestão de pessoas, especificamente, na formação ou educação continuada de colaboradores.

Esse arcabouço consistente de conhecimentos da área de treinamento, todavia, não é congruente com os componentes curriculares do itinerário formativo preconizado pelas DCN de Pedagogia e, por consequência, pela interpretação curricular que IES pesquisadas fazem delas nos seus respectivos contextos acadêmicos.

Nos projetos pedagógicos avaliados, constatamos que os temas afetos ao contexto do treinamento estão presentes, notadamente, na explanação dos campos de atuação do/a pedagogo/a. Contudo, a letra não encontra materialidade no fluxo curricular, a não ser no caso de três IES, que, conforme ementas ou bibliografias, discutem esses assuntos pontualmente no interior de disciplinas:

- UNIPLAN - Orientação prática de gestão de educação em ambiente escolar e não escolar:
 [...] princípios e práticas da Pedagogia em espaço educativos não-escolares; a pedagogia empresarial e a atuação do/a pedagogo/a na empresa; treinamento e desenvolvimento; educação corporativa; universidade corporativa. (UNIPLAN, 2017, p. 68)
- UNIPROJEÇÃO - Educação e trabalho:
 ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Lúcia. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. - Porto Alegre: Artmed, 2012.
- UNB - Educação e trabalho: nesta disciplina, de alguma maneira esses assuntos são trabalhados, tendo em vista a discussão acerca dos desafios educacionais em profissões e ambientes de trabalho emergentes.

Reputamos pertinente assinalar, ainda, que a instituição ESTÁCIO apresenta uma disciplina que, pela nomenclatura, pode ser vislumbrada em relação ao trabalho no setor de gestão de pessoas, todavia, a ausência da ementa não nos permite emitir juízo a respeito: “Consultoria Interna de RH”, de todo modo, vale a citação.

Em que pesem essas informações, nos PPC analisados, é notória a incidência da denominação “pedagogia empresarial” especialmente nas referências bibliográficas. Questionamo-nos se o arcabouço teórico relacionado também abarca reflexões sobre a atuação do/a pedagogo/a nos espaços de treinamento das organizações.

Para elucidar a questão, recorreremos à literatura. Segundo Quirino (2005, p. 98-99), em sua dissertação de mestrado, a atuação do/a pedagogo/a é diversa nas empresas. Entre as áreas mais comuns de atuação estão: “Recursos Humanos: Treinamento e Desenvolvimento, Universidades Corporativas, Centro de Desenvolvimento de Competências, Programas de Formação e Qualificação Profissional, Programas de Especialização de mão de obra, dentre outros”.

Com esse aporte, podemos dizer que, de certo modo, as instituições de ensino trazem para a formação do/a pedagogo/a aspectos da área de treinamento, sendo essa inserção

manifesta, principalmente, nos materiais bibliográficos recomendados em algumas das disciplinas.

Ainda cabe registrar nos editais, três menções ao termo “projeto pedagógico” no ambiente organizacional. Isso pode significar uma preocupação das instituições em estabelecer princípios para nortear as suas práticas pedagógicas e alinhá-las com o projeto maior de gestão estratégica da organização, conforme postulam Menezes e Amaral (2010, p. 39), mencionados por Parente e Lima (2012, p. 5):

A educação corporativa consiste num dos principais trunfos que as organizações possuem para que alcancem a sustentabilidade, com excelência, em seus mercados. Diferentemente do tradicional treinamento e desenvolvimento, direcionado à qualificação do funcionário, alinha-se às estratégias organizacionais e busca a solução de problemas e o desempenho.

No caso dos CBMDF e dos CORREIOS, sublinhamos o item “pedagogo/a nas organizações: aspectos legais, éticos, políticos e administrativos”. A nosso ver, a utilização da palavra “organizações” e não “empresas”, amplia o escopo de intervenção profissional do/a pedagogo/a.

Outro conhecimento com presença significativa entre aqueles ligados à educação corporativa nos editais é “gestão do conhecimento”, aludido pelo Metrô-DF, pela CEB, pela EBSEH e pelo STJ, mas não há passagens dessa natureza nos projetos pedagógicos analisados. Cumpre registrar que esse é um conceito corrente na área de administração, definido nas palavras de Pérez-Montoro Gutiérrez (2008, p. 63-64), citado por Valentim (2010, p. 37):

A gestão do conhecimento pode ser entendida como a disciplina que se encarrega de estudar o projeto e a implementação de sistemas cujo principal objetivo é que todo conhecimento tácito, explícito, individual, interno e externo envolvido na organização possa transforma-se e converter-se, sistematicamente, em conhecimento organizacional ou corporativo de forma que esse conhecimento corporativo, ao tornar-se acessível e poder ser compartilhado, permita que aumente o conhecimento individual de todos os seus membros e que isso redunde diretamente em uma melhora da contribuição desses sujeitos no alcance dos objetivos que busca a própria organização.

Com os dados desta subcategoria, foi possível constatar que são exigidos do egresso do curso de Pedagogia, nos concursos públicos, conhecimentos ligados à área de “treinamento/capacitação”, os quais não estão presentes, necessariamente, nos currículos dos cursos, a não ser como possibilidade de espaço de atuação profissional, dada a perspectiva formativa sustentada pelas diretrizes da Pedagogia, seguida pelas instituições de ensino superior.

5.3 REFLEXÕES SOBRE OS DOIS MERGULHOS: O PERFIL DO/A PEDAGOGO/A E AS DEMANDAS PROFISSIONAIS DOS ÓRGÃOS PÚBLICOS

Após a imersão analítica nos conteúdos informacionais dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino que compõem nosso escopo investigativo e dos editais de concursos públicos que tinham por mote a contratação de pedagogo/as para cargos em órgãos com finalidades distintas do sistema escolar, erigimos argumentos para discutir nosso terceiro objetivo de pesquisa: “Traçar um paralelo entre a formação inicial proposta nos cursos de Pedagogia e a descrição dos cargos de pedagogo/a previstos nos editais de concursos públicos do DF após a publicação das DNC/2006”.

Conforme levantamento, a formação inicial do estudante de Pedagogia nas instituições pesquisadas segue as orientações norteadoras das DCN, cujo foco está na docência para o início de escolarização, nesta incluída a gestão, que integra todos os projetos pedagógicos analisados.

Os conhecimentos de base previstos para a construção do perfil profissional do docente encontram abrigo nas disciplinas e demais espaços curriculares, destacando-se aquelas fundantes para a compreensão do complexo fenômeno educativo, tais como: História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia, Didática, Avaliação, etc., e aquelas dedicadas às metodologias de ensino de diversos campos do conhecimento, além de disciplinas específicas para a área de gestão educacional. Cada IES, à sua maneira, garante o núcleo de estudos básicos previstos nas DCN (artigo 6º, I).

Os editais dos concursos, por sua vez, preveem conteúdos elencados na categoria “conhecimentos pedagógicos”, que encontram correspondência, em diversos aspectos, com esse bloco básico da formação do professor, pois há referências contundentes às diferentes dimensões da educação escolar entre os conteúdos exigidos dos/as pedagogo/as nas provas de conhecimentos.

Nesse caso, embora encontremos pontos de contato entre a formação inicial e os conhecimentos requeridos para o cargo de pedagogo/a nos editais, a crítica que se acende está na cobrança de temas afetos à dinâmica escolar em cargos cuja atuação profissional não dialoga necessariamente com o trabalho da escola. De maneira diversa, apenas o CBMDF, os CORREIOS e a CEB enfatizam conhecimentos pedagógicos sem correlação direta com a escola, o que nos parece mais pertinente com a proposta profissional dos órgãos.

Esse seja, talvez, um dos desafios que se apresentam para os/as pedagogo/as nos órgãos públicos: como incorporar as categorias essenciais da prática pedagógica, aprendidas e consolidadas na formação inicial (que enfocam predominantemente aspectos ligados à vivência escolar), nos espaços profissionais, além da escola, de maneira a atuar em conformidade com o contexto e com as necessidades desse meio.

Ademais, quando confrontamos o perfil do egresso do curso com as exigências dos concursos para o cargo de pedagogo/a, constatamos que é esperada uma atuação profissional vinculada, na maioria dos casos, a atividades da área de “treinamento” das organizações públicas bem como são requeridos conhecimentos desse tema nas provas.

A esse respeito, vislumbramos que, na formação inicial do estudante são praticamente inexistentes, no plano curricular, articulações internas específicas que revelem o tratamento do assunto, à exceção da UNIPLAN, que aborda questões ligadas ao “treinamento” em uma de suas disciplinas.

Porém, se considerarmos que a “pedagogia empresarial” é um espaço de reflexão aberto a essas proposições, podemos afirmar que há o reconhecimento do setor de treinamento nessa formação, em especial, retratado no referencial teórico indicado em diferentes disciplinas.

Pelo descrito, uma via de mão dupla se evidencia: de um lado, o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores e, de outro, os órgãos públicos não almejam que o pedagogo/a atue como docente, não obstante alguns conhecimentos exigidos nas provas de concursos encontrarem-se na trilha formativa do/a pedagogo/a.

Assim, o fato de o curso de Pedagogia focar-se na docência, mesmo diante do reconhecimento dos espaços não escolares e da inserção de bibliografias sobre treinamento nessa formação, compreendemos que o estudante precisará incrementar seu percurso formativo com experiências posteriores à conclusão do curso para que consiga consolidar uma perspectiva específica quanto à atuação profissional nesses contextos laborais.

Nesse caminho, Severo (2017, p. 148) aponta que

[...] as habilidades profissionais do/a pedagogo/a para intervenções em ENE [...] envolvem saberes e modos de ação requeridos ao processo de pensar e agir na educação que se pratica a partir de outras dinâmicas, com outros sujeitos, objetivos, recursos e modelos metodológicos distintos daquilo que caracteriza o trabalho na escola.

Com isso, entendemos que as linhas diretivas da formação inicial do/a pedagogo/a na atualidade e as expectativas de atuação do campo de trabalho no serviço público em

instituições de natureza não escolar não se mostram plenamente coincidentes. Há pontos de convergência; porém, na essência, revelam a necessidade de se refletir a respeito da questão, considerando-se que a mobilização de conhecimentos pedagógicos nas esferas pesquisadas apresenta particularidades.

6 TESSITURAS CONCLUSIVAS: OS LUGARES DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

O adensamento, a impregnação de um assunto a ser abordado não se dá por transplante. É uma construção [...].
(BIANCHETTI, 2012, p. 180)

As experiências profissionais desta pesquisadora constituíram-se como o ponto de partida para percorrermos o traçado analítico delineado até este momento, que buscou lançar luzes sobre a problemática da educação não escolar na formação do/a pedagogo/a, enfoque de pesquisa que, como mostramos, ainda precisa ser explorado na área de educação.

Nossa intenção, neste estudo, foi analisar como a educação não escolar é abordada nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia. Tal objetivo foi desdobrado em objetivos específicos, relacionados com as questões norteadoras explicitadas no início da jornada, que, alinhados aos eixos “educação não escolar”, “formação do/a pedagogo/a” e “currículo”, direcionaram a pesquisa do ponto de vista teórico e metodológico.

Formada a linha de investigação, lançamos-nos no campo de pesquisa partindo do pressuposto que o espaço da ENE é secundarizado nos currículos da formação inicial, tendo em vista a pluralidade formativa advinda das DCN/2006 da Pedagogia. Para corroborar ou não a premissa, desenhamos o percurso metodológico de cunho qualitativo com duas frentes: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Inicialmente, na pesquisa bibliográfica, consolidamos um estado do conhecimento, por meio do qual constatamos que o objeto deste estudo encontra espaço acadêmico por sua relevância temática nos dias contemporâneos da sociedade, ávida por processos formativos muito além dos muros escolares e da terminalidade do sistema de ensino oficial, e pela ausência de pesquisas que retratem a realidade do Distrito Federal.

Tangente à produção científica consolidada, reunimos os referenciais teóricos atinentes aos três eixos que nos orientam. Na tessitura do eixo “educação não escolar”, costuramos os argumentos necessários para entender que a educação precisa ser concebida de maneira ampliada, não restrita apenas à dinâmica escolar, pois o cenário atual da sociedade evidencia o paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Diversos são os ambientes educativos na esfera social, portanto os campos estão de portas abertas para a

intervenção dos/as pedagogo/as (LIBÂNEO, 2010; SEVERO, 2015 e 2017; VAZQUEZ, 1998; GOHN, 2010; TRILLA, 2008; MOURA e ZUCHETTI, 2006; MIRANDA e AGREDA, 2017).

Ao imergirmos no segundo eixo, “formação do/a pedagogo/a”, Gauthier e Tardif (2014) bem como Cambi (1999) nos auxiliaram a compreender o nascimento da Pedagogia do ponto de vista histórico e social. Saviani (2012) nos conduziu pelas trilhas históricas desse campo em terreno brasileiro e, baseados nele, ampliamos o debate para a formação do/a pedagogo/a até a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006, oportunidade em que recorremos aos escritos de Gatti (2009; 2010), Silva (2006), Brzezinski (2012), Borges (2012; 2015), Rodrigues e Kuenzer (2007), Libâneo (2010), Libâneo e Pimenta (2011) e Franco (2008; 2011).

No último eixo, “currículo”, bebemos na fonte da teoria curricular crítica, fundamental para firmamos o entendimento do currículo como artefato complexo, do qual emanam decisões que repercutem incisivamente na vida dos sujeitos, pois, como construção social e histórica, indica o que é considerado cultura e quem é o tipo de sujeito que se almeja formar, consoante nos iluminam Moreira e Tadeu (2011), Silva, (2010), Sacristán (2013; 2017), Lopes e Macedo (2011), Santomé (1998), Apple (2006) e Llavador (2013).

Quanto à pesquisa documental, tomamos como referência os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de instituições de educação superior do Distrito Federal que atingiram o Conceito Preliminar de Curso igual ou superior a 3 nas avaliações externas no Ministério da Educação assim como os editais de concursos públicos para o cargo de pedagogo/a em carreiras não ligadas ao magistério, com lotação no Distrito Federal.

Ancorados no método de análise de conteúdo (BARDIN, 2017; FRANCO, M. L., 2008), categorizamos as informações em unidades de registro para conseguirmos compreender as características dos conteúdos. Examinamos, a princípio, os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, a partir das categorias: “objetivos do curso”, “perfil do egresso”, “campos de atuação” e “estrutura curricular” (esta, dividida em subcategorias: “disciplinas curriculares” e “estágio supervisionado”).

Os dados capturados nos revelaram que, em diversos pontos dos planos curriculares, há menções à dimensão não escolar na formação do/a pedagogo/a. Baseados nisso, poderíamos chegar ao entendimento de que existem “lugares” para a educação não escolar nos currículos de Pedagogia, posicionados nos objetivos, no perfil do egresso, nos campos

de atuação profissional, nas disciplinas curriculares, nos estágios supervisionados, nos trabalhos de conclusão de curso bem como em algumas bibliografias.

O destaque está no fato de a maioria das instituições organizarem nos currículos pelo menos uma disciplina voltada ao debate teórico da ENE, com diferentes ênfases (pedagogia hospitalar, gestão, pedagogia nos espaços não escolares, educação não formal), aliada a um espaço de prática reflexiva, o estágio supervisionado específico para contextos não escolares. Esses componentes revelam a abordagem da ENE no cerne da vertente formativa da gestão educacional.

Essa questão, a nosso ver, indica que a consolidação de conhecimentos é primordial para uma imersão qualificada nos cenários de prática. Nesse caso, não bastam somente os saberes da docência, mas, sim, aqueles da pedagogia não escolar. Identificamos, inclusive, a disciplina específica denominada: “Pedagogia nos espaços não escolares”, ofertada por três IES, um indicativo de reflexões mais amplas sobre a ENE, mesmo diante de tantas exigências a serem cumpridas pelas instituições.

Salta aos olhos, na apreciação em tela, o predomínio de obras bibliográficas concernentes à “pedagogia empresarial”; em contrapartida, apenas um título versa sobre a pedagogia em contextos de ENE. Esses apontamentos podem colaborar para reforçar o argumento de que as publicações científicas afetas à atuação do/a pedagogo/a nos diferentes espaços educativos ainda se mostram incipientes, por conseguinte, alertam-nos para o panorama prospectivo que se apresenta para os estudiosos da questão.

Não obstante as impressões iniciais, observamos que nenhuma IES se dedicou a explicitar nos projetos pedagógicos preceitos de fundamentação sobre a ENE, o que ela representa e significa no seio da Pedagogia, levando-nos a inferir que há falta que há falta de entendimento quanto aos princípios dessa dimensão.

Relacionado a esse aspecto, depreendemos que algumas instituições se limitam a cumprir a determinação legal, ou seja, inscrevem a vertente nos projetos por força das DCN, mas não conseguem desenvolver, plenamente, caminhos para a consolidação desse aspecto no processo formativo.

Entre aquelas instituições que contemplam disciplinas específicas para trabalhar a ENE, o que se evidencia é a dificuldade para estabelecer conexões entre o escolar e o não escolar nos variados componentes delineados para a integralização curricular. Os componentes presentes no fluxo, em boa medida, mostram-se isolados, enclausurados em

um determinado semestre ou período do curso. Destarte, não é uma discussão que se apresenta fluida desde o início, permeando outros espaços formais do currículo. São pequenas relíquias no profundo baú de componentes disciplinares.

Nesse rumo, podemos afirmar que o pressuposto inicial foi parcialmente corroborado: existem lugares nos currículos de Pedagogia do Distrito Federal para a educação não escolar, contudo os espaços estão fixados, sem mobilidade no fluxo curricular, sem perspectiva de integração com os demais componentes.

Necessário se faz realçar um achado de pesquisa que, a princípio, não estava em nossa programação: no espectro da gestão, várias instituições de ensino enfatizam conhecimentos ligados às antigas habilitações que existiam no curso de Pedagogia, como supervisão, orientação educacional e inspeção escolar. Ou seja, as habilitações saem formalmente dos currículos, porém permanecem vivas nas entrelinhas temáticas do curso.

Da análise documental a partir dos editais dos concursos públicos, nossa segunda massa documental, definimos as seguintes categorias de análise: “descrição sumária das atividades” e “conhecimentos específicos”, destrinchada nas subcategorias “conhecimentos pedagógicos” e “educação corporativa”. Os dados encontrados nessa categorização colaboraram para responder nossa terceira pergunta de pesquisa. Mostrou-se evidente que o mercado de trabalho se abre para a intervenção do/a pedagogo/a em diversos ramos, em organizações de diferentes naturezas no serviço público: tribunais, corpo de bombeiros, ministérios, companhias energéticas, correios, metrô, entre outros. Temos, portanto, espaços que apresentam dinâmicas internas de trabalho distintas das escolas de educação básica. Isso vem ao encontro da ampliação de espaços educativos na sociedade, corroborando o pensamento de Libâneo (2010, p. 28): “O pedagógico perpassa toda a sociedade [...]”.

Podemos assinalar, com efeito, que as instituições públicas começam a enxergar o/a pedagogo/a como profissional capaz de agregar valor aos seus processos internos de trabalho. De nosso ponto de vista, há um diferencial nessa formação que não é suprida por outras áreas do conhecimento. O “pedagógico” e o “educativo” passam a ser valorizados e, por conseguinte, o profissional cuja formação é voltada para essas questões.

Nesse sentido, verificamos nos editais que o/a pedagogo/a não é concebido como docente, mas como profissional que conecta os conhecimentos pedagógicos essenciais aos processos formativos internos direcionados aos servidores, os quais precisarão manter-se ativos em relação ao conhecimento por toda a carreira no serviço público. Isso denota, na

nossa ótica, a preocupação com a organização do trabalho pedagógico nesses espaços não escolares.

Do conjunto das análises, concluímos que o perfil profissional esperado do/a pedagogo/a nesses contextos laborais alinha-se com atividades de “treinamento” ou “educação corporativa”, tanto pela descrição dos cargos quanto pelo rol de conteúdos exigidos nas provas de conhecimento.

Ao cotejarmos esse perfil com a formação inicial do curso de Pedagogia, notamos que, embora as IES pesquisadas lancem o olhar para a área de treinamento ou de educação corporativa, especialmente, quando trabalham assuntos da “pedagogia empresarial” nos aportes bibliográficos, essa presença não se consubstancia na concepção geral de formação do/a pedagogo/a, mostrando-se insuficiente para atender, nesse espaço, a demanda profissional do serviço público, pois a centralidade do percurso formativo do/a pedagogo/a, como bem frisado, está nas atividades de docência. Poderíamos dizer, portanto, que há certo descompasso entre a formação inicial proposta nos cursos de Pedagogia pesquisados e as demandas laborais que se apresentam localmente na esfera pública.

Ademais, ponderamos que dificilmente o estudante do curso de Pedagogia conclui a formação acadêmica de graduação com a devida convicção quanto aos papéis desempenhados pelo/a pedagogo/a nos cenários educativos não escolares que almejam a atuação profissional na vertente de trabalho da educação corporativa ou de treinamento. De fato, serão necessários ao profissional estudos vindouros em cursos de aperfeiçoamento ou de especialização.

Nessa esteira, ampliando a discussão, entendemos que a educação não escolar, como um todo, carece de espaço no curso de Pedagogia. Ainda é necessário avançar no sentido de uma formação inicial mais abrangente do ponto de vista da essência da Pedagogia como ciência da educação, embora saibamos das limitações geradas pelas próprias diretrizes do curso, que impõem um arsenal significativo de saberes para uma formação complexa, multidimensional, que precisa dar conta de aspectos muito distintos.

Aqui, retomamos uma relevante discussão erigida nos aportes teóricos em que nos apoiamos: a base da formação do/a pedagogo/a é a docência, ou seja, ela é o pilar que sustenta a concepção do curso, porém não consubstancia a totalidade da trilha formativa (BORGES, 2012). Há outras linhas de trabalho possíveis e desejáveis, como é o caso da dimensão não escolar, todavia nenhuma delas pode prescindir da referência escolar, que,

como vimos, é primordial para a formação do estudante, independentemente do cenário de atuação profissional, como reforçam Saviani (2012) e Libâneo (2010). Inclusive, sem a centralidade na docência e na escola, corremos sérios riscos de esvaziar o processo formativo dos/as pedagogos/as e, ainda, contribuir para o seu desemprego (BORGES, 2012).

Entendemos, com este estudo, que a ENE é uma abordagem ainda em processo de consolidação no seio das reflexões da Pedagogia. Não há um corpo robusto de produções científicas que concatenem os saberes e fazeres próprios desses espaços que auxiliem a edificar caminhos para a atuação do/a pedagogo/a contextualizados com as realidades particulares dos variados espaços de ENE. Por conseguinte, os professores-formadores ainda não se dedicaram o suficiente para desenvolverem aportes consistentes para o debate, nem os projetos pedagógicos das instituições colaboram nesse sentido, pois não articulam a perspectiva conceitual ao longo da formação proposta, mas em momentos pontuais e com restrito acervo bibliográfico. As razões para esta constatação merecem um estudo específico e aprofundado.

Mais uma vez, precisamos reconhecer as iniciativas das instituições quanto à inserção da educação não escolar (notadamente, aquelas que tentam conectar disciplinas teóricas com os estágios supervisionados). Todavia, pelo caráter geral de isolamento da temática, talvez não colaborem para engendrar uma perspectiva de importância dessa vertente na trilha formativa do/a pedagogo/a.

Ao pensarmos em possíveis alternativas para o imbróglio, concordamos com as asserções de Severo (2017, p. 159), para quem é necessária uma

[...] reorientação do currículo para a formação de pedagogo em ENE, cuja legitimidade não implica abrir mão da formação de professores no curso de Pedagogia, que também tem suas problemáticas, urgências e prioridades. Indicou-se que essa reorientação significa um eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas, assim como ajustar o foco formativo de outras disciplinas que possuem caráter geral, como os fundamentos da Educação e as de organização do trabalho pedagógico (didática, planejamento, avaliação, gestão et.), a fim de que possam incluir teorizações da Educação em um sentido amplo e não somente no plano escolar.

Isto é, muito além de propostas isoladas de abordagem da ENE, com enfoque na docência ou na gestão, que atendam apenas documentalmente a prescrição das DCN de Pedagogia, advogamos em favor de lugares curriculares concretos, concatenados e implicados com a formação global proposta no curso, advinda de uma concepção de educação abrangente, que não se localizem tão somente em momentos específicos do curso, mas sigam na direção das reflexões dos demais espaços disciplinares de base na formação

pedagógica, que estejam integrados à perspectiva de sujeito que se pretende formar: pedagogo/a capaz de mobilizar conhecimentos nos variados ambientes educativos, escolares e não escolares. Uma ótica que precisa ser engendrada, notadamente, na academia, em diálogo com a realidade.

Ao preconizarmos essa visão, temos a consciência de que são necessárias rupturas no interior nas disciplinas, as quais precisam se tornar permeáveis para abarcar criticamente esses horizontes da ENE. Nessa linha, Torres Santomé (1998, p. 59) nos ilumina ao expor que,

Embora manifestem certa continuidade ao longo de sua existência (especialmente em suas estratégias para selecionar os problemas de que se ocupam, bem como as mudanças em seus conteúdos), as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis, mas frutos de um determinado devenir histórico. Estão em constante transformação e evolução, frutos das contingências que modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos.

Retomamos o postulado de Severo (2017, p. 159) relativo à inclusão de “[...] um eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas” no curso de Pedagogia que englobe a ENE. Nesse ponto, reforçamos a ideia de *eixo estruturante* preconizada por Borges (2015, p. 01193), que nos auxilia a vislumbrar que a educação não escolar também precisa estar no “coração” do currículo do curso de Pedagogia, isto é, configurar-se como uma das bases “[...] sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar dando sentido de integração e integralização [...]”.

Além disso, compreendemos com a autora (BORGES, 2012) que são necessários, com efeito, espaços no currículo, disciplinares e não disciplinares, que abordem as temáticas do mundo do trabalho, em atenção às realidades locais, regionais e nacionais, de maneira a se fomentar uma formação consistente para o/a pedagogo/a do ponto de vista teórico e técnico profissional. Ou seja, reivindicamos que a temática da educação não escolar figure, realmente, entre as discussões e práticas propostas no interior dos currículos do curso de Pedagogia como vertente integrada e não isolada.

O que ponderamos, nesse bojo, é que os dados da nossa pesquisa apontaram para a escassez de referenciais teóricos consistentes sobre os diferentes contextos e, particularmente, sobre o trabalho exercido pelo/a pedagogo/a nesses locais. Esses pontos revelam a necessidade de amadurecimento do campo, que virá com o investimento em novos estudos na área de educação que culminem em produções capazes fortalecer o arcabouço de conhecimentos da educação não escolar e, assim, colaborar para a consolidação dos espaços

disciplinares e não disciplinares afetos à temática que precisam ser erigidos nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Além disso, vislumbramos que a formação inicial proposta no curso de Pedagogia, para buscar aproximações com as demandas contemporâneas que eclodem nos diferentes espaços sociais, precisa manter aceso o movimento interno de discussão acerca da essência de sua natureza epistemológica e da identidade do/a profissional pedagogo/a. O que é a Pedagogia? Quem é o/a pedagogo/a? Questões que ainda não estão plenamente respondidas, como nos alerta Franco (2008). A única certeza que temos é que não há barreiras para a educação. O educativo está em todos os lados, em todos os territórios reais e virtuais. E, a nosso ver, a Pedagogia deve manter-se conectada com as transformações do nosso tempo e do vindouro.

Com todo o exposto neste trabalho, reunimos elementos que nos permitiram mergulhar nas temáticas centrais da pesquisa, confrontá-las com os dados empíricos, de maneira a atingir nosso objetivo geral, a saber: *analisar como a educação não escolar é abordada nos projetos curriculares do curso de Pedagogia de instituições de ensino superior do Distrito Federal.*

Por meio da interlocução que desenvolvemos ao longo do estudo, esperamos ter conseguido lançar feixes de luz sobre a necessidade premente de se pensar a formação proposta no curso de Pedagogia, não somente em atenção às demandas do mercado de trabalho para o/a pedagogo/a em ENE, campo aberto e promissor, mas, principalmente, pelo fato de a aprendizagem ao longo da vida, mencionada por Vazquez (1998) e Severo (2017), ser uma realidade histórica que não tende a ser superada na existência dos sujeitos, e sim intensificada.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS ANALISADOS – PPC’S

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BRASÍLIA (ESTÁCIO BRASÍLIA). Relatório – Projeto Pedagógico – Matriz. Brasília, DF, 2015.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO (FAPRO). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Taguatinga, DF, 2014.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIPLAN. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Águas Claras, DF, 2017.

FACULDADE EVANGÉLICA (FE). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Taguatinga, DF, 2012.

FACULDADE JK/MICHELANGELO. Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2015.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FRANCISCANO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA (FÁTIMA). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2010.

DOCUMENTOS ANALISADOS – EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS

CEB DISTRIBUIÇÃO S/A. Concurso público de provas para vagas e cadastro de reserva. Edital de concurso público nº 1, de 26 de setembro de 2012.

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO DISTRITO FEDERAL DIRETORIA DE PESSOAL (CBMDF). Concurso público de provas de candidatos voluntários para provimento de cargos efetivos dos quadros de oficiais bombeiros militares de saúde (QOBM/S) e complementares (QOBM/COMPL.) do Corpo de bombeiros Militar do Distrito Federal. Edital nº 1, de 17 de maio de 2011.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL (METRÔ-DF). Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o Metrô-DF. Edital nº 1 – Metrô-DF, de 12 de dezembro de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL (INSS). Concurso público para provimento de vagas nos cargos de analista do seguro social e de técnico do seguro social. Edital nº 1 – INSS, de 26 de dezembro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES (EBSERH). Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva em empregos públicos efetivos de nível médio e superior. Edital nº 4, EBSERH, Área Administrativa, 25 de junho de 2013.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELÉGRAFOS (CORREIOS). Concurso público nacional para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva em cargos de nível superior e de nível médio. Edital nº 13 - ECT, de 24 de março de 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior e de nível médio. Edital nº 1/2006 – MDS, de 17 de fevereiro de 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA (SEJUS). Concurso público para provimento de vagas da carreira pública de Assistência Social do Distrito Federal cargos de nível superior. Edital nº 1, 03/2010-SEJUS, de 26 de janeiro de 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO (SEPLAG/DETRAN). Concurso público para provimento de vagas nos cargos de analista de trânsito e auxiliar de trânsito. Edital n.º 1 – SEPLAG/DETRAN, de 14 de novembro de 2008.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ). Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva nos cargos de Analista Judiciário e de Técnico Judiciário. Edital nº 1 – STJ, de 22 de junho de 2015.

DEMAIS REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Artmed, 2008.

ARAÚJO, L. C. S. **A atuação do pedagogo no campo jurídico**. Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Didática e de Práticas do Ensino (ENDIPE), 2014, Fortaleza, Anais, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2014, Disponível em: <<http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BARBOSA, Ricardo dos Santos e ESTENDER, Antônio Carlos. A Gestão Estratégica de Pessoas – uma Ferramenta Necessária a Toda Companhia. In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014, Resende, RJ, Anais. Disponível em <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/18720144.pdf>. Acesso em: 1º dez 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Francisco Erlon. *Educação social: práticas pedagógicas em espaços não escolares. O caso do projeto Ponte de Encontro*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In Bianchetti, Lucídio. Machado, Ana Maria Netto (Org.). *A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2012. BARDIN, L.

Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, F. E. **Educação social:** práticas pedagógicas em espaços não escolares. O caso do projeto Ponte de Encontro. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: _____. MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

BOCCIA, M. B. **Pedagogia da pedagogia:** o curso e sua identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BORGES, L. F. F. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. D. **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, trabalho e movimentos sociais.** Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. Desescolarização nos currículos da pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional. In: **Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador.** Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012.

_____. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). **Didática e Prática de Ensino:** Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1ed. Fortaleza-CE: UECE, 2015b, v. 4, p. 01181-01199.

BORGES, Lívia Freitas Fonseca e SILVA, Francisco Thiago. *A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual.* Revista RBBA, Vitória da Conquista, v.5, nº 1 e 2, p. 087 a 100. Julho/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.**

_____. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Brasília: MEC, 2015.

_____. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília: MEC, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia.** Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e de Práticas do Ensino (ENDIPE), 2008, Porto Alegre, Anais, Porto Alegre: Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008, Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Política nacional de formação de pedagogos:** tendências pós-diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em pedagogia. Trabalho apresentado no XVI

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0067s.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARNEIRO, I. M. S. P. **Trabalho pedagógico e sua especificidade: a práxis de profissionais de Pedagogia em espaços não escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CONCEIÇÃO, E. **Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra**. Nexojornal. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceicao-A7-A3o-Evaristo-E2%80%98minha-escrita-A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra-E2%80%99>>. Acesso em: 31 out. 2018.

COSTA, L. J. de O. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Santa Catarina, 2012.

COUTINHO, L. C. S. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, A. L. et al. **Pedagogia e ambientes não escolares**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

DAMIS, O. T. **Curso de pedagogia: um processo histórico de construção de sua identidade**. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Didática e de Práticas do Ensino (ENDIPE), XIV, 2008, Porto Alegre, Anais, Porto Alegre: Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://endiipe.pro.br/site/eventos-antecedentes/>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E DE PRÁTICAS DO ENSINO (ENDIPE), XV, 2010, Belo Horizonte, Anais, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endiipe/livros/Livro_5.PDF>. Acesso em: 4 abr. 2018.

FIREMAN, M. D. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais em educação. São Paulo em Perspectiva. **Revista da Fundação SEADE**, vol. 14, n. 2, 2010.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

GAUTHIER, C, e TARDIF, M. (orgs). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lucy Magalhães Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Tabela 608 – **População residente, por situação do domicílio e sexo**. Sinopse. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9758&t=resultados>>. Acesso em: 27 out. 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia**, n. 14, julio-diciembre, 2015. Disponível em: <<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: 1999. cap. 7.

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

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDRANO, C. V. O assessoramento em educação não-formal: um panorama a partir das origens desse modelo de intervenção. In: MONEREO, Carlos; POZO, Juan Ignacio. **A prática do assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 103-120.

MIRANDA, E. C.; AGREDA, G. M. R. P. Educación no Formal: potencialidades y valor social. **Revista Cubana de Educación Superior**, La Habana, v. 36, n. 1, p. 69-83, abr. 2017. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0257-43142017000100007&lng=es&nrm=iso>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, p. 228-236, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

NASCIMENTO, D. M.; ANDRADE, M. E. **A reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates**. Trabalho apresentado na Reunião Científica ANPED Nacional, 2007, Anais do Encontro de Pesquisa em Educação Anual: Caxambu, Minas Gerais, 2007.

ORZECOWSKI, S. T. et al. **A formação do pedagogo para além da docência possibilidades de articulação entre a pedagogia social-educação popular-educação social**. Trabalho apresentado na X Reunião Científica Anped Sul, Florianópolis. Anais, 2014.

PARENTE, F. A. C.; LIMA, M. A. M. Abordagem humanista e organizacional na educação corporativa. **Conhecimento Interativo**. São José dos Pinhais, PR, v. 6, n. 2, p. 101-123, jul./dez. 2012 (art.). Disponível em: <<http://app.fiepr.org.br/revistacientifica/index.php/conhecimentointerativo/article/view/103>>. Acesso: 23 out. 2018.

PEREIRA, C. M. R. da C. Existe currículo na educação não formal? Uma questão em debate (p. 833 a 845). In: **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares** – Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Márcia Angela

da Silva Aguiar, Edilene Rocha Guimarães e Carlos José Morgado. Recife: ANPAE, 2016. *online*.

PEREIRA, F. A. e PETERNELLA, A. **O currículo e os conhecimentos necessários à formação do pedagogo para a contemporaneidade**. Trabalho apresentado na Reunião Científica ANPED Sul, 2016, Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba: UFPR, 2016.

PIERRE, L. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PORTELINHA, A. M. S. **A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUIRINO, R. **Saberes do Pedagogo para a prática educativa nas organizações empresariais**. Tese (Mestrado) Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005.

REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE. Anais da... [recurso eletrônico]/Reunião Científica ANPEd Norte ; [diagramação por Michele Borges de Souza]. – 1 – Belém, PA, 2016-. 1 CD-ROM ; 4 ¾ pol. 1ª ANPEd Norte: Políticas públicas e formação humana: desafios para a educação na Panamazônia (Belém, PA, 19-21 out. 2016).

REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED SUDESTE, 2015, **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: culturas, políticas e práticas pedagógicas e suas relações com a pesquisa/Organização: Laerthe de Moraes Abreu Junior et al .** – São João del-Rei: Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares/UFSJ, 2015.

RODRIGUES, M. F. e KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o Curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhar_deprofessor>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA HELENA, E. Pedagogia na empresa. In: CUNHA, A. L. et al. **Pedagogia e ambientes não escolares**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. **A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e de Práticas do Ensino (ENDIPE), 2008, Porto Alegre, Anais, Porto Alegre: Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antecedentes/>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 1, n. 1, p. 11-22, jul. 2001. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14/6>>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: PINTO, H. A.; SILVESTRE, M. A. (Orgs.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-160.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-0561.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

_____. **Inserções da educação não escolar como objeto formativo do currículo do curso de pedagogia no Brasil: indicativos e problematização**. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e de Práticas do Ensino (ENDIPE), 2016, Cuiabá, Anais, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____. **A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

_____. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SCHMITZ, T. Repensando a educação e a pedagogia no Brasil: limites, tensionamentos e possibilidades. In: CUNHA, A. L. et al. **Pedagogia e ambientes não escolares**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SCHNEIDER, L. A. Pedagogia Sociocultural. In: CUNHA, A. L. et al. **Pedagogia e ambientes não escolares**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SILVA, C. D.; PINTO, T. T. C. **Educação corporativa: futuro/presente das organizações modernas.** VIZIVALI. Dois Vizinhos, PR: CPEA-Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu, v.4, n. 2, p. 11-37, ago./dez. 2005.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, F. T. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular.** 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, E. F. da. A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio. In: WELLER, W.; BENTO, A.L. **Ensino médio público no Distrito Federal.** Brasília: Editora UnB, 2018.

TORRES, J. M. de L; TORRES, J. M. de L. A música e o currículo: duas experiências exitosas de intervenção social com alunos da educação básica e licenciandos do curso de pedagogia em espaços não escolares. In: AGUIAR, M. A. S.; GUIMARÃES, E. R.; MORGADO, C. J. (Orgs.). **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares – Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares.** Recife: ANPAE, 2016. *online.*

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Sumus Editorial, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, M. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação** São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. *online.*

VASCONCELOS, A. M. **Educação não escolar: um estudo sobre as suas expressões pedagógicas e sociais na relação com a escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VAZQUEZ, G. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: _____. **La educación no formal.** Barcelona: Ariel, 1998.