

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA

TRAINING OF THE PEDAGOGUE TO ACT IN NON-SCHOOL SPACES: PERCEPTIONS AND PERSPECTIVES OF THE PEDAGOGY STUDENT

FORMACIÓN DEL PEDAGOGO PARA ACTUAR EN ESPACIOS NO ESCOLARES: PERCEPCIONES Y PERSPECTIVAS DEL ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA

Nilzilene Imaculada Lucindo¹
nilzileneLucindo@yahoo.com.br

Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro²
macivigon@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo discutir acerca da formação de Pedagogos para atuar em espaços não escolares, enfatizando o museu como um desses campos de atuação. As categorias selecionadas para este trabalho têm o propósito de apresentar indícios de como vem sendo realizada a formação do pedagogo para atuar nos espaços não escolares. A investigação de abordagem qualitativa foi embasada por uma pesquisa bibliográfica, uma análise documental e uma pesquisa de campo cujos dados foram coletados em 2016. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para tratar os dados. A pesquisa contou com a participação de 145 Estudantes de Pedagogia e os resultados indicaram que, para eles, o pedagogo pode atuar em espaços escolares e não escolares, mas o campo de maior interesse desses Estudantes após se formarem é o campo escolar. Para 83,5% dos sujeitos, o curso propicia visitas técnicas e outras formas dos graduandos entrarem em contato com os possíveis *lôcus* de atuação do pedagogo, contudo, o estudo explicitou que a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares ocorre de forma frágil e superficial, pois a formação para atuar na docência é mais acentuada.

PALAVRAS-CHAVE: CURSO DE PEDAGOGIA; FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS; ESPAÇOS NÃO ESCOLARES; MUSEUS.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

² Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

ABSTRACT

The article presents the results of a research that had as objective to discuss about the formation of Pedagogues to work in non-school spaces, emphasizing the museum as one of these fields of action. The categories selected for this work have the purpose of presenting indications of how the formation of the pedagogue to perform in non-school spaces has been carried out. The qualitative research was based on a bibliographical research, a documentary analysis and a field research whose data were collected in 2016. Content analysis was the technique used to treat the data. The research counted on the participation of 145 Pedagogical Students and the results indicated that for them, the pedagogue can act in school and non-school spaces, but the field of most interest of these students after graduating is the school field. For 83.5% of the subjects, the course provides technical visits and other forms for undergraduates to come into contact with the possible locus of action of the pedagogue, however, the study explained that the training of the pedagogue to work in non-school spaces occurs in a fragile way and superficial, since the training to act in the teaching is more accentuated.

KEY WORDS: PEDAGOGY COURSE; FORMATION OF PEDAGOGUES; NON-SCHOOL SPACES; MUSEUMS.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo discutir acerca de la formación de Pedagogos para actuar en espacios no escolares, enfatizando el museo como uno de esos campos de actuación. Las categorías seleccionadas para este trabajo tienen el propósito de presentar indicios de cómo viene siendo realizada la formación del pedagogo para actuar en los espacios no escolares. La investigación de abordaje cualitativo fue fundamentada por una investigación bibliográfica, un análisis documental y una investigación de campo cuyos datos fueron recolectados en 2016. El análisis de contenido fue la técnica utilizada para tratar los datos. La encuesta contó con la participación de 145 Estudiantes de Pedagogía y los resultados indicaron que para ellos el pedagogo puede actuar en espacios escolares y no escolares, pero el campo de mayor interés de estos Estudiantes después de graduarse es el campo escolar. Para el 83,5% de los sujetos, el curso propicia visitas técnicas y otras formas de los graduandos entrar en contacto con los posibles locus de actuación del pedagogo, sin embargo, el estudio explicitó que la formación del pedagogo para actuar en espacios no escolares ocurre de forma frágil y superficial, pues la formación para actuar en la docencia es más acentuada.

PALABRAS CLAVE: CURSO DE PEDAGOGÍA; FORMACIÓN DE PEDAGOGOS; ESPACIOS NO ESCOLARES; MUSEOS.

INTRODUÇÃO

Os anos 80 foram marcados por intensos debates acerca da redefinição das políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação e a década de 90 tornou-se palco de importantes reformas na área educacional brasileira. Nesse período, várias mobilizações e lutas foram travadas, principalmente, em detrimento da educação superior e da formação dos educadores. Mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) ocorreu uma profunda reforma no ensino, a formação dos docentes para atuar na Educação Básica passou a ser exigida em nível superior e novas diretrizes curriculares para os cursos de nível superior deveriam ser criadas.

Estabelecidas as novas políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, no ano de 2006, depois de intensos debates, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, foram aprovadas. A partir de então esse curso passou a ser regulamentado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2006 (BRASIL, 2006).

Criado em 1939 pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) o curso de Pedagogia tinha como finalidade formar o Bacharel e o Licenciado em Pedagogia. Posteriormente, o curso foi modificado pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 (BRASIL, 1963) e nº 252/69 (BRASIL, 1969) e pela Resolução CNE 01/2006. Essas alterações acarretaram mudanças no perfil e na formação dos egressos.

A última modificação que se deu a partir da aprovação da Resolução CNE nº 1/2006 extinguiu as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, definiu a docência como base de formação do pedagogo e apresentou uma gama de possibilidades de atuação para o Licenciado, dado que o curso de Pedagogia aplica-se

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p.6).

Na compreensão de Aguiar *et al.* (2006), o conceito de docência nessa resolução não se restringe ao ato de dar aulas. Segundo esses autores, “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares [...]” (AGUIAR *et al.*, 2006, p.830). Entendimento do qual discordam Libâneo (2006) e Severo (2017) por entenderem que há no texto das diretrizes uma confusão conceitual acerca do termo “docência”. Libâneo (2010a, p.39), inclusive, apresenta uma distinção entre “trabalho pedagógico

(atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula)”.

Fato é que essas diretrizes romperam com um modelo histórico de formação de pedagogos que antes propiciava a formação do bacharel e licenciado, instituído desde os primórdios do curso e em sua configuração atual; como pontuam Silvestre e Pinto (2017, p.18) elas “buscaram conciliar sua tradição histórica (Bacharelado) com as novas demandas (Licenciatura)”. Nessa perspectiva, as diretrizes evidenciam a existência de espaços de inserção profissional do pedagogo além dos espaços escolares e ainda recomendam que o curso propicie conhecimento sobre o espaço não escolar. Conforme prescrevem as diretrizes, “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a [...] trabalhar, em espaços escolares e não escolares” (BRASIL, 2006, p.2). Para Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 49) que destacaram a flexibilidade dessa legislação, a resolução “permitiu ao egresso a atuação em mais de uma etapa e modalidade de ensino, como também sugeriu a abertura de novos espaços de atuação do pedagogo, para além da escola”.

É possível observar, como já foi explicitado por Gatti; Barretto (2009); Leite; Lima (2010); Marin (2014) e Pimenta *et al.* (2017), que essa licenciatura passou a ter amplas atribuições, ao mesmo tempo em que deixou o curso assoberbado de ênfases formativas. Pimenta *et al.* (2017) salientam que

Assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares (PIMENTA *et al.*, 2017, p.18).

Decorridos 13 anos da aprovação do último marco legal que normatiza o curso de Pedagogia, muitas indagações têm se colocado para o debate. Cabrera (2013) e Severo (2017) problematizam o tratamento dado aos espaços não escolares na formação do pedagogo. Cruz e Arosa (2014) questionam em qual instância será realizada a formação do pedagogo, já que a formação ofertada está voltada para o docente. Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018) interrogam como ficou a formação para atuar com bebês, crianças até 10 anos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pois, segundo elas, cada um desses níveis e modalidade de ensino demandam uma especificidade. Silvestre e Pinto (2017, p.18) afirmam que “cabe um balanço: de fato, o curso tem formado adequadamente seus egressos para atuarem em todos os campos de exercício profissional previstos pelas DCNs [...]?” O Professor Celestino Alves da Silva Júnior (2017, p.12), ao prefaciar a obra desses autores e se referir às diretrizes em vigor, faz um apontamento essencial ao realçar que “um documento de Diretrizes para o Curso de Pedagogia não se preocupou em incentivar minimamente

o debate sobre a natureza do campo de conhecimento em que os estudantes iriam se especializar”. Percebe-se que são diversos os questionamentos acerca das diretrizes, mas, talvez, a questão central que perpassa todo esse processo seja: qual o lugar que a pedagogia enquanto ciência ocupa no curso a que nomeia?

Nos últimos anos, vários estudos (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2017; BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018; CRUZ; AROSA, 2014; GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010b; NASCIMENTO, 2017; NUNES; ARAÚJO, 2014; PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010; PIMENTA, 2014; PIMENTA *et al.*, 2017; SEVERO, 2017) foram desenvolvidos com a finalidade de analisar a formação do pedagogo realizada sob a égide dessa normativa.

O estudo de Pimenta *et al.* (2017) que analisou os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas de São Paulo esclarece como se tem dado essa formação. Especificamente, acerca da formação de professores, “os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil [...]” (PIMENTA *et al.*, 2017, p.26). No que concerne à preparação para a gestão em espaços escolares e não escolares, os resultados indicaram que:

[...] o percentual da carga horária ligado às disciplinas dessa categoria em relação ao total da carga horária dos cursos foi da ordem de 6,73%, assim distribuído: 6,37% para conhecimentos sobre a escola e somente 0,36% para disciplinas relacionadas à área de gestão em espaços não escolares. Essas disciplinas se configuram como as menos oferecidas, embora tenham se apresentado em todas as matrizes analisadas. (PIMENTA *et al.*, 2017, p.26).

A esse respeito também podemos citar o mapeamento curricular desenvolvido por Severo (2017) com o propósito de explorar o modo de inserção da Educação Não Escolar (ENE) como conteúdo da formação inicial de pedagogos. De acordo com Severo (2017, p. 128), “os dados analisados permitem evidenciar a circunstância de pouca visibilidade que a Educação Não Escolar (ENE) tem como objeto de investigação no âmbito da Pedagogia e como a inserção do pedagogo nesse universo tem sido pouco explorada”.

Conclusão próxima à encontrada por Cruz e Arosa (2014) e Pimenta *et al.* (2017) de que a docência tem sido considerada o cerne da formação do pedagogo é apresentada no estudo de Albuquerque, Haas e Araújo (2017) e de Nunes e Araújo (2014). Ao investigarem o que dizem os professores sobre o curso de Pedagogia, Albuquerque, Haas e Araújo (2017) constataram que na compreensão dos professores da instituição privada profissional pesquisada o curso fornece aos alunos uma visão apenas do Pedagogo Professor. Nunes e Araújo (2014), ao desenvolverem uma pesquisa com o objetivo de identificar que profissional vem sendo formado no curso

de Pedagogia, concluíram que o curso privilegia a formação docente, não forma o gestor, deixando de formar também o professor da Educação Infantil. Esse último aspecto destacado por Nunes e Araújo (2014) também foi uma lacuna evidenciada na pesquisa de Pinheiro e Romanowski (2010).

Os resultados das pesquisas apresentadas têm evidenciado as contradições e lacunas presentes na formação dos profissionais de Pedagogia que tem sido realizada à luz das últimas diretrizes. Tendo em vista a abrangência da formação prescrita, uma formação tem sido privilegiada em detrimento de outra, pois, ao se enfatizar a formação docente, minimiza-se a possibilidade de formar o bacharel.

Essas investigações são relevantes para o campo e para reconhecermos se da forma como o curso está prescrito ele tem dado conta de atender ao que se propõe no seu artigo 4º. Tais pesquisas se fazem necessárias não só para avaliar os impactos das diretrizes no próprio curso, mas também se tornam caras à medida que trazem subsídios para discutir e repensar as políticas públicas da área de formação dos profissionais da educação.

No tocante à atuação profissional do pedagogo em espaços não escolares, Libâneo (2001; 2010a; 2011), Fireman (2006) e Frison (2006) fazem referência às mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais a sociedade vem passando e que implicam na abertura de novos campos de atuação para o profissional de Pedagogia e, ao mesmo tempo, demandam novas exigências na sua formação. Na perspectiva desses autores, o campo de atuação do pedagogo extrapola o ambiente escolar.

Ao investigarem o trabalho do pedagogo em espaços não escolares, Aquino (2011), Fireman (2006), Freitas (2012) e Frison (2006) ressaltam que se constituem campo de atuação dos egressos do curso de Pedagogia hospitais, organizações empresariais, meios de comunicação, sindicatos, turismo, museus, a área de saúde mental e a jurídica.

Embora a escola se configure como o maior campo de inserção do pedagogo (VARGAS, 2016; VIEIRA, 2010), o contexto social contemporâneo e a mencionada produção científica comprovam que há na sociedade outros espaços para serem explorados e ocupados por egressos desse curso. Se a presença do pedagogo se faz necessária naqueles ambientes que desenvolvem práticas educativas dotadas de intencionalidade porque há neles uma pedagogia (LIBÂNEO, 2010a), é pertinente nos indagarmos sobre como vem sendo realizada no curso de Pedagogia a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa³ que teve por objetivo discutir acerca da formação de Pedagogos para atuar em espaços não escolares, enfatizando o museu como um desses campos de atuação. A partir da percepção do estudante de pedagogia, as categorias selecionadas apresentaram indícios de como vem sendo realizada essa formação.

A investigação, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) foi fundamentada por uma pesquisa bibliográfica que recorreu a artigos, dissertações e teses que discutem a temática; por uma análise documental que tomou como estudo a legislação que trata do curso de Pedagogia no Brasil e por uma pesquisa de campo cujos dados foram coletados em 2016 durante o Encontro de Formação de Pedagogos “O Pedagogo no Museu” e trazem a compreensão dos graduandos sobre o seu processo formativo para atuar nos espaços não escolares. Na coleta dos dados foi utilizado um questionário que continha questões abertas e fechadas para serem respondidas antes e após o término do Encontro. A amostra contemplou 145 Estudantes de Pedagogia, sendo os dados coletados tratados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

No ano de 1992, no VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), José Carlos Libâneo, ao discutir o papel das Faculdades de Educação, sugeria que elas deveriam oferecer dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de Licenciatura. Para o autor, um curso de Licenciatura para formar o professor das séries iniciais não deveria substituir o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo. Meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do Pedagogo do pedagogo *stricto sensu*

3 Essa pesquisa está associada a uma ação de extensão - *Encontro de Formação de Pedagogos O Pedagogo no Museu* - desenvolvida no Museu de História Natural e Jardim Botânico (MHNJB) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que consiste em ampliar o conhecimento dos Licenciandos e pedagogos sobre as ações educativas do MHNJB. Como objetivos específicos, busca expandir o conhecimento sobre os museus; apresentar o MHNJB como um possível *locus* de atuação do pedagogo; diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar aos pedagogos em exercício conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu a partir da socialização dos resultados da ação proposta. O Encontro tem a duração de 8 horas e sua programação inclui palestras, visitas aos espaços expositivos, caminhadas pelas trilhas do museu, oficinas e trabalhos em grupos. Quatro encontros foram realizados em 2016 e o público foi de 190 participantes, dentre Licenciandos, pedagogos e professores.

torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos (LIBÂNEO, 1996, p. 109).

A partir dessa premissa, à época, Libâneo (1996) já questionava acerca do destino que os educadores dariam à Pedagogia e advertia sobre uma história do curso de Pedagogia marcada por ambiguidades e indefinições, com impactos tanto no desenvolvimento do campo teórico dessa área de conhecimento, quanto na formação do profissional do pedagogo. Para o autor, o debate sobre os cursos de Pedagogia e Licenciatura iniciados nos anos 80, apesar de representar um importante papel na luta pela valorização do profissional da educação, pouco contribuiu com a problemática epistemológica da Pedagogia.

Os documentos produzidos pelo movimento de cursos de formação do educador, representados pela ANFOPE, ajudaram a reafirmar a ideia de que a Pedagogia é uma licenciatura, e faculdades de educação influenciadas por pesquisas e debates em encontros, em meados dos anos 80, passaram a investir especificamente na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e no curso de magistério de nível médio (LIBÂNEO, 1996).

À mercê de iniciativas de universidades, umas mantendo o curso de Pedagogia de acordo com o Parecer CFE 252/69, outras que desejavam retomar a formação *stricto sensu* do pedagogo, e aquelas que discutiam atribuir ao curso de Pedagogia a tarefa única de formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o período da década dos anos 1980, segundo Libâneo (1996), teve um saldo limitado, deixando lacunas quanto à identidade da Pedagogia e à natureza do curso. O autor reconhece os méritos das propostas e ações do movimento, e sua influência na reformulação de currículos de algumas faculdades de educação, com a concepção de um curso de Pedagogia para formar o professor. Por outro lado, tece críticas com relação ao alcance modesto de objetivos, por base teórica insuficiente, falta de consenso entre os pesquisadores envolvidos, dificuldades da realidade e da própria legislação.

Paralelamente a esse movimento e posicionando-se criticamente em relação ao capitalismo, outro grupo sustentado pela Associação Nacional de Educação (ANDE) surge como contraponto ao movimento representado pela ANFOPE, e tinha como proposta a busca de soluções para a crise na educação brasileira, enxergando a escola como lugar das contradições sociais. A pauta dos debates com relação à formação de educadores foi retomada, envolvendo a especificidade do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, além de questões como: “formação de especialistas não docentes, formação dos professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação de educadores, a questão da escola única de formação de professores e outros” (LIBÂNEO, 1996, p. 114).

O debate acirrado em relação ao curso de Pedagogia continuou nos anos 90, e questionamentos sobre a função e para que ele serve continuaram na pauta central, e segundo Silva (2002) a pergunta central era “Cabe ao curso de Pedagogia formar profissionais para atuação em quais setores do campo educativo?” Diante da complexidade da construção da identidade do curso de Pedagogia, para a autora, mais de duas décadas de discussões no meio acadêmico, em movimentos liderados por associações e no próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), deveriam servir como experiência e aprendizagem, e, além disso, nos ensinar a ter atitudes cautelosas para o novo, sem desvalorizar por completo o que foi construído em mais de 60 anos de curso de Pedagogia no Brasil.

Apesar das reformas e revisões do curso de Pedagogia terem trazido contribuições, tanto para o curso quanto para a educação no Brasil, os documentos oficiais e os desdobramentos desses em reformas curriculares parecem ter produzido sequelas e ainda deixaram em aberto a questão da identidade do curso de Pedagogia.

As próprias Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN) instituídas por meio da Resolução CNE nº 1/2006, ancoradas numa visão que denota a distância entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia, surgem como definidoras, por assim dizer, de um curso centrado na formação docente. Dessa forma, apesar de mencionar que o pedagogo é um profissional que pode atuar em espaços não escolares, ao que parece, não deu “espaço” para que suas orientações legais impactassem de forma direta para que as universidades se abrissem para a elaboração de um currículo para o curso de Pedagogia, que oferecesse subsídios concretos para a formação de um pedagogo capaz de atuar com qualidade para além dos muros da escola.

Dessa forma, temos um curso de Pedagogia ainda distante de atender às exigências da sociedade globalizada e pedagógica e suas demandas por amplos campos de atuação do pedagogo, como aponta Libâneo (2001). Dada a formação docente e a sua importância, é imprescindível a necessidade de formar também o profissional reflexivo, capaz de realizar as melhores escolhas em relação aos processos educativos, sua sistemática e procedimentos, onde quer que eles se encontrem.

Reconhecer a pedagogia como um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, promover a despolarização entre ensino e Pedagogia, seriam caminhos a seguir para o curso de Pedagogia, e conforme afirma Franco (2008) reivindicar na “Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual”. Eliminar a dissociação entre a atividade educativa e o exercício pedagógico, que como aponta Franco (2008) contribuiu para descaracterizar a Pedagogia como ciência da educação, com a Pedagogia assumindo

o seu papel de mediadora da *práxis*, não apenas como instrumento da organização da instrução educativa, configura-se um dos desafios dos caminhos a se seguir.

Diante de um curso de Pedagogia que parece não compreender como o processo educativo se viabiliza e a necessidade de, como prática social, ser dirigido pedagogicamente (LIBÂNEO, 2001), ao analisar quem sai perdendo no campo de conflitos, certamente, poderíamos dizer que foi a própria Pedagogia que, cada vez mais distante de seu papel social, esvaziou-se de seu embasamento teórico e classifica-se como prática. E de acordo com Franco (2008),

tendo aos poucos a prática educativa colonizada, interpretada, avaliada, consumida pela ótica de diferentes profissionais, com diferentes perspectivas científicas, que atuaram desconsiderando a necessidade de fomentar a interpretação da ideologia que esteve subsumida a essas ciências auxiliares, em cada momento histórico. Devemos ainda refletir sobre *qual deve ser o objetivo neural da ação pedagógica, seu irredutível epistemológico* (FRANCO, 2008, p.73, grifos das autoras).

Por consequência disso, restringe-se a pedagogia ao modo de ensinar, considerando-a apenas como prática; porém, ao reduzir a pedagogia a um conjunto de métodos e técnicas e retirando o seu caráter de intencionalidade, priva-se o docente da formação pedagógica que inclui os fundamentos da Pedagogia, uma ciência multifacetada, que abrange a docência, mas que a extrapola em muitos sentidos.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Os estudantes do curso de Pedagogia: quem são? Dentre os 145 Estudantes, 93,1% são do sexo feminino, confirmando que a presença das mulheres no curso de Pedagogia é maciça, como já foi destacado por Cruz (2011), Vargas (2016), Vieira (2010) que realizaram estudo com egressos desse curso. No Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016), o curso de Pedagogia se configura como o curso que possui o maior número de matrículas (648.998), o que pode justificar a caracterização desse perfil. A maioria dos estudantes, 47,6%, tem entre 18 e 25 anos e se encontram na faixa etária ideal para cursar a graduação (18 a 24 anos), segundo Gatti e Barretto (2009).

Esses Estudantes são, 52,5%, de instituições de ensino superior (IES) privada, mas também participaram do Encontro de Pedagogos acadêmicos de IES federal e estadual. Gatti e Nunes (2009), Leite e Lima (2010) e Pimenta (2014) ressaltam que o maior número dos cursos de Pedagogia realiza-se na rede privada.

Grande parcela dos acadêmicos, 27,6%, é do 1º período, sendo significativo também o número de alunos do 4º (22,7%) e 3º períodos (15,9%). A procura por essa

atividade pode estar relacionada com as disciplinas que estão sendo ofertadas e que visam propiciar conhecimento sobre os espaços não escolares.

Dos participantes, 69,7% cursaram o ensino médio sem habilitação profissional; 13,8% cursaram o Magistério e 12,4% informaram ter outra formação em nível médio. Constatou-se que 38,6% concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2011 e 2015; 24,8% entre 2006 e 2010, contudo, há um percentual de alunos, 34,5%, que concluiu o Ensino Médio antes de 2006 e só agora vai ingressar no Ensino Superior.

Verifica-se que 93,2% ingressaram no ensino superior nos últimos 6 anos, o que pode ser justificado pelas políticas de expansão do acesso a esse nível de ensino, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007) e o Programa Universidade para Todos - PROUNI (BRASIL, 2005). Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016), no Brasil foram ofertados mais de 8 milhões de vagas para a graduação. “Em 2014, o Censo apurou mais de 7,8 milhões de matrículas. Isso significa um aumento de 96,5% de 2003 a 2014, quando as matrículas eram 3.936.933 em 2003” (INEP, 2016, p.19).

Dos 145 Estudantes, 46,9% trabalham na área de educação; 29% não trabalham e 24,1% trabalham em outra área.

AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO SEGUNDO OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Ao relacionarem as áreas de atuação do pedagogo, os Estudantes citaram vários campos e utilizaram termos distintos para exemplificar espaços com características similares como “espaços formais de educação” e “espaços escolares”, “espaços não formais” e “espaços não escolares”. As DCN fazem menção aos espaços não escolares, mas não conceituam essa categoria. Na concepção de Gohn

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas [...]. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) (GOHN, 2006, p.29).

Quanto às modalidades da prática educativa, Libâneo assim se posiciona:

Educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. [...] Educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 2010a, p.31).

No entendimento de Severo (2017) a ENE é uma categoria que congrega práticas formativas que não estão abarcadas pelo contexto escolar. Severo (2017, p.135) registra ainda que

do ponto de vista teórico, a ENE relaciona-se com conceitos correntes no campo da Pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da Instituição Escolar, a exemplo do conceito de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Educação Integral, Educação Social etc.

Nas respostas dos sujeitos⁴, ora aparecem citados os espaços e locais de atuação, ora os níveis e modalidades de ensino; ora as atribuições que caberiam ao pedagogo.

A27. Pedagogia empresarial, área hospitalar, escola indígena e do campo, escolas e creches e na gestão.

A46. Docência, gestão, área hospitalar, empresas, organização não governamental, museu, asilo, sistema prisional.

B2. Nas diversas áreas do ensino, na indústria e demais áreas onde se pretende a equação entre o saber e o fazer.

B12. Jornais, produção de material informativo, criação e elaboração de jogos, sala de aula, gestão, museus, hospitais, etc.

C37. Em ambientes escolares e não escolares em que estejam presentes práticas educativas.

Abaixo é apresentada uma síntese das áreas, dos espaços e das funções nas quais um pedagogo poderia atuar e que foram indicadas pelos Estudantes:

Administração/Gestão; Aeronáutica; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Área Ambiental; Asilos; Autônomo/Consultor; Coordenação pedagógica; Creches/Educação Infantil; Editoras; Educação Especial/Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Escolas; Escolas do Campo; Escolas Indígenas; Espaços formais e não formais de educação; Espaços não escolares; Extensão; Fabricação de brinquedos pedagógicos; Fábricas e Indústrias; Igrejas; Inspeção Escolar; Jardins Botânicos; Museus; Organização Não Governamental (ONG); Órgãos de Trânsito; Orientação Educacional; Parques; Patrimônio Histórico; Pedagogia Empresarial; Pedagogia Hospitalar; Pesquisa; Presídios/Penitenciárias; Polícia; Psicopedagogia; Recursos Humanos; Sala de aula/docência; Secretarias de Educação; Sindicatos; Área Social; Supervisão; Terceiro Setor; Turismo; Universidades.

As áreas, os espaços e as funções mais destacadas foram a Pedagogia Hospitalar, citada por 111 sujeitos; a Pedagogia Empresarial (99); a Pedagogia Escolar (74); os Museus (58); a Administração/Gestão (33); a Sala de aula/Docência (29); as Creches/Educação Infantil (16); as ONG's (15) e a Supervisão e Coordenação

⁴ Os sujeitos foram identificados segundo a data de realização dos Encontros: A- Participantes de 21/05/16; B- Participantes de 25/06/16; C- Participantes de 05/11/16; D- Participantes de 12/11/16.

Pedagógica, cada uma com 14 indicações. Leite e Lima (2010), a partir de dados do INEP/MEC, caracterizaram a realidade dos cursos de Pedagogia existentes no Brasil. Dentre os achados, elas revelaram que

Constatamos vinte e três categorias referentes a tipos de habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia no ano de 2006, no Brasil, o que demonstra a grande diversidade de formação neles realizada e a ausência de uma identidade política e pedagógica para o profissional formado nesse curso (LEITE; LIMA, 2010, p. 83).

Os dados coletados evidenciam a multiplicidade de áreas em que um pedagogo poderia atuar, nos remetem a pensar sobre qual seria a formação necessária para atuar nesses *lôcus* e a refletir sobre o profissional que está sendo e deverá ser formado no curso de Pedagogia, o qual deverá estar apto a assumir diversas atividades, atribuições e especializações em diferentes espaços de atuação. As respostas obtidas nessa questão explicitam as perspectivas que os Estudantes possuem acerca dos campos de inserção do pedagogo e deixam claro que para eles esse espaço não está restrito à escola, visão similar aos autores referenciados no texto e ao entendimento de Libâneo e Pimenta, os quais entendem

que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; as áreas de saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários (2011, p.36).

Independente da área, do espaço e da atribuição é preciso ter em mente qual é o objeto de estudo/trabalho do profissional que se formou no curso de Pedagogia. Conforme afirma Severo (2017, p.133), “a Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente a formação escolar ou instrução formal [...]”. Refletindo sobre essa questão, nos apropriamos das palavras de Franco (2008, p.79) a qual salienta que “a pedagogia deve ter como um dos focos essenciais de seu trabalho o fazer educacional não só das escolas e de seus professores, mas das diversas instituições com possibilidades educativas”.

Os sujeitos foram indagados sobre as áreas em que pretendem atuar após se formarem. Os excertos que seguem ilustram algumas das áreas de pretensão de atuação dos Estudantes.

A6. Sala de aula, no momento, Educação Infantil. E pretendo também fazer Psicopedagogia e atuar com atendimento também.

A36. Pretendo atuar na educação, começando pela sala de aula e, se possível, passar pela coordenação e supervisão pedagógica para um dia ir para a gestão escolar.

A44. Pedagogia fora da sala de aula; fazer uma pós graduação em Psicopedagogia ou atuar como intérprete de libras na área de educação, monitoria de museus.

B3. Continuar a formação (Mestrado, etc) e docência no ensino superior.

B8. Em escolas da rede pública, como professora, mas estou aberta a outras possibilidades que estou descobrindo no decorrer do curso.

C24. Pretendo atuar como professora, mas pretendo ter uma experiência na área hospitalar também. Após me formar, pretendo fazer pós-graduação em Psicopedagogia.

D7. Escola (na área de gestão e em sala de aula) e Igreja (por meio de projetos; estudos bíblicos).

As áreas mais citadas e sua frequência estão registradas na Tabela 1.

Tabela 1 – Áreas de pretensão de atuação dos Estudantes após se formarem

Áreas	Frequência
Docência – Educação Infantil	43
Educação – Escolas	19
Docência – anos iniciais do Ensino Fundamental	17
Gestão Escolar	16
Educação – sala de aula	16
Supervisão	7
Coordenação Pedagógica	6
Pedagogia Social	6
Pedagogia Empresarial	6
Educação de Jovens e Adultos	6
Educação não formal	5
Museus	5
Educação Inclusiva	4
Psicopedagogia	2
Docência no Ensino Superior	2

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os Estudantes.

Em menor proporção, com apenas uma citação, foram apresentadas outras áreas como a Educação Indígena; Gestão de Pessoas (treinamento de equipes); Intérprete de Libras; Orientação; Presídios, Terceiro Setor; Ensino Profissionalizante; Docência no Ensino Normal; Biblioteca; Igreja; Gestão de Recursos Humanos; Polícia. Oito sujeitos disseram ainda não saber.

O desejo da maioria dos Estudantes, segundo demonstram os dados, é de atuar no espaço escolar, principalmente, na docência, fato que pode estar relacionado à formação que estão recebendo a qual enfatiza o espaço escolar e a docência e pode estar influenciando o interesse desses profissionais em atuar em campos distintos do escolar, pois poucos são aqueles que pretendem atuar em espaços não escolares. Esses dados reiteram que o principal campo de atuação dos egressos de Pedagogia

tem sido a área educacional, o que mostra que mesmo passados mais de 80 anos da criação do curso é a formação de professores que continua no topo das matrizes curriculares e do próprio desejo de quem ingressa do curso de Pedagogia. Libâneo (2001, p.4) ressalta que

os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. (LIBÂNEO, 2001, p.4)

Pressupomos que alguns desses estudantes sequer tinham conhecimento dessa multiplicidade de áreas de atuação do Pedagogo em espaços não escolares.

O CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) E SUA ÊNFASE

Em relação ao conhecimento sobre o PPC, 57,9% dos Estudantes disseram conhecê-lo; 35,9% relataram não conhecê-lo e 6,2% não responderam a essa questão. Nessa mesma questão, os Estudantes também foram consultados sobre qual a ênfase dada no curso, sendo que a maior parte ressaltou que essa ênfase reside na docência, tal qual têm apontado muitos dos autores referenciados neste texto.

- A14. Sim, anos iniciais do ensino fundamental, ensino infantil e gestão escolar.
- A30. Sim, a docência, mas não deixa de nos mostrar o leque de possibilidades.
- B8. Não. As áreas de docência e gestão.
- B13. Sim. Enfatiza a escolar, apesar de termos no currículo, disciplinas que abordam outras áreas de atuação.
- C9. Não conheço a fundo, sei que o PPP enfatiza a formação para atuação em sala de aula e a pesquisa.
- C35. Enfatiza a atuação do pedagogo como docente, mas dá uma base para atuar em diversos campos não escolares.
- D7. Brevemente. Precisamente espaços escolares, mas não deixa de ressaltar os não escolares.

Constata-se um número significativo de Estudantes que desconhecem o PPC, documento de suma relevância que norteia o desenvolvimento do curso e a formação desses acadêmicos. Esse dado mostra a necessidade das IES darem maior visibilidade do documento aos Estudantes.

Embora a ênfase do curso esteja concentrada na docência, conforme propõe a diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), outras áreas, como está proposto na legislação, foram explicitadas pelos sujeitos da pesquisa e podem ser visualizadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Áreas de atuação enfatizadas no curso

Áreas	Frequência
Docência / sala de aula	32
Educação Infantil	26
Séries iniciais do Ensino Fundamental	20
Gestão Escolar	25
Pesquisa	1
Espaços não escolares	6
Educação de Jovens e Adultos	4
Área Educacional / Pedagogia Escolar	19
Área Social	1
Área Empresarial / Pedagogia Empresarial	4
Área Hospitalar / Pedagogia Hospitalar	1

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os Estudantes.

Pelas respostas obtidas dos Estudantes pode-se inferir que o trato dado aos espaços não escolares na formação do pedagogo é ínfimo e que a ênfase do curso recai na pedagogia escolar, na docência para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, confirmando os estudos de Cabrera (2013) que revela que o foco do curso ainda está voltado para a atuação no espaço escolar, no âmbito da Educação Básica. Em sua investigação Severo constatou que

nenhum projeto contemplou a definição conceitual de ENE e o próprio conceito de Educação como cenário de práticas profissionais do pedagogo, em um sentido amplo, envolvendo diversos âmbitos e setores, tampouco é significativamente evidenciado. Por outro lado, a discussão sobre questões relacionadas à escola, à docência e à atividade do professor, tendo como plano de fundo debates acerca da educação escolar brasileira, são claramente recorrentes (SEVERO, 2017, p.140).

Apesar desses achados, Libâneo e Pimenta (2011) salientam a necessidade de capacitar o profissional de Pedagogia para atuar em qualquer local onde houver uma ação educativa.

Conforme explicita o Parecer CNE/CP nº 05/05, o projeto pedagógico deve abranger áreas ou modalidades de ensino de modo a propiciar aos Estudantes o aprofundamento dos estudos, sempre tendo a docência como base de formação. Logo, ao considerar os interesses e demandas locais e regionais,

poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (BRASIL, 2005, p.10).

Como ressaltaram Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018) há uma flexibilidade nas diretrizes e esta pode estar colaborando para que não haja um aprofundamento suficiente acerca da ENE na formação do pedagogo.

DISCIPLINAS OFERTADAS VISANDO A FORMAÇÃO PARA ATUAR EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Uma série de disciplinas foi elencada pelos Estudantes ao relacionarem aquelas ofertadas visando a formação para atuar em espaços não escolares. Esse quantitativo pode ser justificado em virtude da origem do aluno, pois se trata de sujeitos procedentes de diferentes IES. Segundo eles, são disciplinas ofertadas:

Aprofundamento em espaços não escolares; Artes; Atividades complementares e de enriquecimento curricular; Atuação do pedagogo nos espaços não escolares; Ciências da Natureza; Comportamento Organizacional; Coordenação; Cursos de enriquecimento curricular e curta duração; Didática; Disciplinas que tratam do Educador Social; Educação Ambiental; Educação no espaço não escolar; Educação de Jovens e Adultos; Ênfase em Ensino Religioso; Estágio obrigatório em espaço não escolar; Estatística; Formação em áreas para a gestão, pesquisa e projetos educacionais; Gestão; Gestão de Espaços não escolares; Gestão de Pessoas; Gestão do Conhecimento; Gestão e Planejamento de Projetos; Gestão Educacional; História da Educação; Inspeção; Intervenção Pedagógica em espaços não escolares; Laboratório de Práticas e Pesquisas; Libras; Língua Portuguesa; Necessidades Especiais; Pedagogia e identidades; Pedagogia e sua Multidimensionalidade; Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Social; Pesquisa; Política Educacional; Práticas Pedagógicas em Espaços não Escolares; Projetos Educacionais; Psicopedagogia; Seminários Temáticos; Sociologia; Tecnologias Educacionais.

As disciplinas mais citadas foram Artes; Atuação do pedagogo nos espaços não escolares; Educação no espaço não escolar; Ênfase em Ensino Religioso; Estágio Obrigatório em espaço não escolar; Gestão; Gestão de Espaços não Escolares; Gestão de Pessoas; Gestão Educacional; Intervenção Pedagógica em Espaços não Escolares; Laboratório de Práticas e Pesquisas; Libras; Necessidades Especiais; Pedagogia e sua Multidimensionalidade; Pesquisa; Política Educacional; Seminários Temáticos e Sociologia. Sete Estudantes deixaram de responder a essa questão.

Nas respostas evidenciadas pelos estudantes podemos perceber que nem todos os conteúdos indicados têm relação direta com os espaços não escolares, contudo, podem tê-los mencionados porque, na visão deles, esses conteúdos, de alguma forma, colaboram para a compreensão dos contextos que estão além da escola.

A diversidade de nomenclaturas das disciplinas presentes no curso de Pedagogia já foi salientada por Gatti e Nunes (2009) e por Pimenta (2014). Para Pimenta

a diversidade de disciplina também pode indicar uma tentativa da instituição de ensino de formar tanto o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o gestor educacional para atuar em espaços escolares e não escolares (PIMENTA, 2014, p.12).

No estudo que realizaram, Gatti e Nunes (2009) enquadraram as disciplinas referentes a áreas de atuação (nível de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, educação em contextos não escolares) na categoria que denominaram “Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicos”. Segundo essas autoras, “alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais [...]” (GATTI; NUNES; 2009, p.22). Pimenta (2014) enquadrou os conhecimentos relativos aos espaços não escolares na categoria que denominou “Conhecimentos relativos à Gestão Educacional” e registrou que tanto a carga horária destinada a estes quanto o quantitativo de disciplinas são pouco representativos. Em sua análise, Pimenta conclui “que pelos dados encontrados a formação do gestor, tanto para os contextos escolares como para os não-escolares se encontra bastante comprometida nos cursos investigados” (2014, p.8).

É relevante destacar que os dados apresentados nesta investigação tratam de indícios, uma vez que estão embasados nas respostas dos Estudantes e não houve análise do PPC e do Plano Curricular, evidenciando uma das limitações da pesquisa. Cabrera (2013) ao tratar dos espaços não escolares na formação do pedagogo constata a dificuldade de ampliar esse campo de atuação dentro da formação.

Ao analisar esses indícios ressaltamos que eles nos fornecem pistas de como estamos longe de enfrentar as demandas formativas que atravessam a pedagogia na sociedade contemporânea e, mesmo com as nuances de formação para o pedagogo atuar em espaços não escolares, apontadas nas diretrizes para o curso de Pedagogia, prevalece a tradição curricular de um curso essencialmente voltado para a formação docente.

AS VISITAS TÉCNICAS E OUTRAS FORMAS DE OS ESTUDANTES ENTRAREM EM CONTATO COM POSSÍVEIS *LÓCUS* DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Para 83,5% dos participantes da pesquisa, o curso propicia visitas técnicas e outras formas de os graduandos entrarem em contato com os possíveis *lôcus* de atuação do pedagogo.

A7. Sim. Estágios obrigatórios e visitas nos campos de trabalho. Além de palestras e cursos sobre o campo de trabalho.

A20. A UEMG promove os sábados temáticos e disciplinas de enriquecimento curricular nos quais são abordados outros campos de atuação do pedagogo. As visitas técnicas são utilizadas dentro de algumas disciplinas.

A31. Sim, Projeto Leitura no Presídio, Extensão em Pedagogia Hospitalar.

B1. Sim. Trabalho acadêmico de campo, atividades acadêmicas e trabalhos de voluntariado.

C29. Sim. Hoje estamos em uma visita ao museu e logo mais, ainda este mês iremos a dois hospitais.

C44. Sim. Há trabalhos com pesquisa de campo onde é necessário fazer entrevistas com pedagogos de diversas áreas, em ambiente escolar e não escolar.

D7. Sim, por meio de palestrantes [...] que nos trás experiências dos locais onde trabalham, diversificando as áreas de atuação. [...].

Segundo 12,4% dos Estudantes, o curso não proporciona esse tipo de atividade e 4,1% dos sujeitos não responderam a essa questão. As visitas, conforme descreveram os acadêmicos, se destinam aos seguintes espaços: “Bibliotecas; Brinquedotecas; Cidades Históricas; Cinemas; Empresas; Escolas; Exposições de Arte; Fazendas de Agricultura Familiar; Hospital e Espaços de Saúde; Indústrias; Museus; Penitenciárias e Teatros”.

Outras formas de entrar em contato com o campo de atuação profissional também são contempladas na formação do pedagogo, como: “cursos sobre o campo de trabalho; estágio obrigatório; palestras; projetos; sábados temáticos; Saber Docência (ciclo de debates); Semana do Pedagogo; seminários; além da realização de trabalhos de campos e trabalhos voluntários”.

As diretrizes em vigor destacam em seu artigo 8º (BRASIL, 2006) o papel das atividades complementares na formação do pedagogo. Por meio das respostas é possível verificar as formas que as instituições utilizam para garantir o conhecimento sobre as diversas áreas de atuação do pedagogo. Dentre essas, não podemos deixar de fazer referência à relevância do estágio como forma de adquirir conhecimento sobre o campo de atuação profissional, bem como as instituições que em seu currículo preconizam a obrigatoriedade do estágio ser realizado fora do ambiente escolar.

A pesquisa não permitiu identificar o adensamento teórico das atividades citadas nem a sua duração; o que fica evidente é que há uma articulação e uma tentativa de possibilitar o conhecimento sobre a atuação do profissional fora do ambiente escolar, seja por parte do incentivo das instituições ou delegando essa responsabilidade aos próprios discentes.

A percentagem de 12,4% que respondeu que “o curso não propicia formas de entrar em contato com o *locus* de atuação do pedagogo” pode estar relacionada à ênfase dada ao curso, centrado apenas na docência, buscando preparar o profissional para atuar como professor de educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental ou ainda, estar sendo oferecida de forma fragilizada conforme destacou Pimenta (2014). Entretanto, comungamos com as ideias de Severo ao atestar que “a inserção da ENE no âmbito pedagógico constitui-se como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e do comportamento das sociedades globalizadas” (SEVERO, 2017, p. 130).

Uma formação holística do pedagogo não poderia permitir que a formação necessária para atuar em espaços não escolares tivesse lugar apenas de enriquecimento curricular, à mercê de visitas técnicas e atividades extraescolares que podem ou não ocorrer. É papel da Universidade assumir um curso de Pedagogia que dê conta do seu papel social exercendo uma ciência própria, a fim de que a Pedagogia possa se assumir também “como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade”, tal qual descreve Franco (2008, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados permitiram explicitar o perfil dos Estudantes; levantar as áreas em que um pedagogo pode atuar e a área em que pretendem atuar após se formarem; verificar se os Estudantes conhecem o Projeto Político Pedagógico do seu curso e a ênfase deste, identificar as disciplinas ofertadas visando a formação para atuar em espaços não escolares; e verificar se o curso propicia visitas técnicas ou outras formas de os graduandos entrarem em contato com os possíveis *lôcus* de atuação do pedagogo.

Ao caracterizar os sujeitos da pesquisa, foi constatado que eles são, em sua maioria, do sexo feminino, com idade entre 18 e 25 anos, oriundos de instituições de ensino superior privada, cursaram o ensino médio sem habilitação profissional e ingressaram na universidade nos últimos 6 anos.

Quanto aos campos em que um pedagogo poderia atuar, os Estudantes citaram vários e contemplaram em suas respostas áreas, espaços e funções, sendo a Pedagogia Hospitalar a área que mais sobressaiu. As respostas demonstraram que os Estudantes possuem uma visão clara acerca dos diversos campos de atuação do pedagogo, pois concebem que o pedagogo pode atuar também em espaços não escolares. Contudo, apesar de terem ciência dos diversos campos de atuação profissional, a ênfase do curso, segundo os sujeitos da pesquisa, está concentrada na pedagogia escolar, na docência para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

Fundamental e na Gestão Escolar, tal como propõe a diretriz em vigor que, ao ser estruturada, atendeu às proposições hegemônicas daquele período.

Diante do cenário explicitado, acreditamos que o estudo da Pedagogia enquanto ciência da educação tem sido negligenciado nos cursos de Pedagogia, uma vez que a base de formação está centrada na docência e não na Pedagogia. Assim sendo, o curso tem a formação, demasiadamente, voltada para o trabalho docente, atribuindo uma ênfase menor ao trabalho pedagógico que se desenvolve em diversos espaços educativos. Essa ênfase dada na área educacional pode estar exercendo influência sobre as escolhas dos Estudantes para atuarem nesta após se formarem, pois, nesta investigação, o número de alunos que têm como interesse o espaço escolar sobressai em detrimento daqueles que apresentaram interesse em atuar nos espaços não escolares.

Os achados deste estudo indicaram que o trato dado aos espaços não escolares na formação do pedagogo carece de atenção. Embora algumas IES busquem formas de propiciar aos graduandos um contato com os possíveis *lôcus* de atuação do pedagogo, a formação oferecida demonstra ser incipiente e repleta de desafios.

Esses dados contribuem para repensar a formação que é ofertada no curso de Pedagogia e nos levam a refletir sobre o profissional que está sendo e deverá ser formado nesse curso, o qual deverá estar apto a assumir diversas atividades, atribuições e especializações em diferentes espaços formativos. Pelas análises e pelos estudos referenciados ao longo do texto há indícios de que, da forma como o curso de Pedagogia está estruturado, ele não tem atendido ao que está proposto no artigo 4º de suas diretrizes. Os resultados desta investigação permitem ainda colaborar com a discussão acerca da formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares e fomentar políticas públicas que de fato correspondam à formação que, na contemporaneidade, se faz necessária ao profissional de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

ALBUQUERQUE, Helena Maria de Paula; HAAS, Célia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 527-554, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9822/12404>> Acesso em: 02/05/2019.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2011. Disponível em: <<http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3425/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo Generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*. nº 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*. nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 26 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em 02 jun. 2017.

CABRERA, Débora. **Os espaços não escolares na formação do pedagogo**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1026063#>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castri de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 30-68, ago./dez.2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1124>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

FIREMAN, Maria Derise. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2012. Disponível em: <<http://www.ppped.com.br/bv/arquivos/File/dissertriiane.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2017.

FRANCO, Maria Amália Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas. 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/314/1/MariaDeriseFireman.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2017.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2006-12-20T134138Z-211/Publico/385720.pdf>. Acesso em 28 abr. 2017.

GATTI, Bernardeti Angelina. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

GATTI, Bernardeti Angelina.; NUNES, Marina Muniz Rossa. (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 05 jan. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, 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: 03 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2014 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 55 p. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/636024>. Acesso em 24 mar. 2017.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. 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. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.843-876. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300011&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que? 12^a ed. - São Paulo: Cortez, 2010a.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedro. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 3, p. 79-100.

NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A Formação para Gestão no Curso de Pedagogia: O Projeto Pedagógico e a Formação do Pedagogo na Percepção dos/as Alunos/as. In: RAHME, M. M. F.; FRANCO, M. M.; DULCI, L. C. (Org.). Formação e políticas públicas na educação: tecnologia, aprendizagem, diversidade e inclusão. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 01, p. 68-85.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido et. al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AA2H3A>>. Acesso em 15 fev. 2017.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos. 2010. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2803/1/000430601-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2017.

SOBRE AS AUTORAS

NILZILENE IMACULADA LUCINDO. Pedagoga; Mestra e Doutoranda em Educação pela UFOP. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG. Coordenadora da Ação de Extensão no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG).

MACILENE VILMA GONÇALVES RIBEIRO. Pedagoga pela PUC Minas. Mestra e Doutora em Educação pela UFMG. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG.

RECEBIDO: 31/05/2019.

APROVADO: 11/06/2019.