

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA CONTEMPORANEIDADE¹

*Nilzilene Imaculada Lucindo**

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0003-2766-8951>

*Paloma Oliveira de Jesus Lima***

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0001-8530-6129>

*Célia Maria Fernandes Nunes****

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0002-2338-1876>

*Regina Magna Bonifácio de Araujo*****

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0001-7289-5876>

RESUMO

Os estudos sobre a formação de pedagogos trazem a potência que os currículos têm exercido nessas discussões. Revelam a atuação do profissional de Pedagogia em âmbitos que ultrapassam os limites da escola. Este artigo discute essa temática a partir dos resultados de duas pesquisas que demonstram a diversidade de espaços em que o pedagogo se insere e evidencia, a partir da análise do projeto pedagógico, matrizes curriculares e ementários disciplinares dos cursos de oito universidades, qual o tipo de formação tem sido ofertado aos seus discentes. Os resultados demonstram que a docência se mantém fortemente no centro dos processos de formação do pedagogo, ocasionando um distanciamento entre teoria e prática que garanta a atuação em espaços de educação não escolar. O baixo percentual de disciplinas, bem como a carga horária destinada à temática, vem resultando em uma formação permeada de fragilidades, que impede ou dificulta a entrada e permanência de pedagogos nesses espaços.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Curso de Pedagogia; Formação de Pedagogos; Espaços Não Escolares.

1 Atendendo aos preceitos da ética na pesquisa, o presente artigo origina-se de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e que foram submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa dessa instituição. Artigo revisado e normalizado por Jianne Ines Fialho Coelho.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto; Docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: nilzilenelucindo@yahoo.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto; Professora Regente no Colégio Arnaldo (REDE VERBITA). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: palomalima22@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Ouro Preto; Pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Minas Gerais, Brasil. E-mail: celia@ufop.edu.br

**** Pós-doutoramento pela Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, Minas Gerais, Brasil. E-mail: regina.araujo@ufop.edu.br

ABSTRACT

EDUCATION, CURRICULUM AND TRAINING OF TEACHERS IN CONTEMPORANEITY²

Studies on the training of pedagogues show the power that curricula have exerted in these discussions. They reveal the role of the Pedagogy professional in areas that go beyond the limits of the school. This article discusses this topic based on the results of two studies that demonstrate the diversity of spaces in which pedagogues are inserted and highlights, based on the analysis of the pedagogical project, curricular matrices and disciplinary syllabi of the courses of eight universities, and what type of training has been offered to their students. The results demonstrate that teaching remains strongly at the center of the processes of pedagogue training, causing a gap between theory and practice that guarantees performance in non-school education spaces. The low percentage of subjects, as well as the workload allocated to the theme, has resulted in training permeated with weaknesses, which prevents or hinders the entry and permanence of pedagogues in these spaces.

Keywords: Education; Curriculum; Pedagogy Course; Pedagogy Training; Non-School Spaces.

RESUMEN

EDUCACIÓN, CURRÍCULO Y FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN LA CONTEMPORÁNEA³

Los estudios sobre la formación de pedagogos resaltan el poder que los currículos han ejercido en estas discusiones. Revelan el papel del profesional de la Pedagogía en ámbitos que van más allá de los límites de la escuela. Este artículo discute esta temática a partir de los resultados de dos estudios que demuestran la diversidad de espacios en los pedagogos intervienen y da evidencia, a partir del análisis del proyecto pedagógico, de las matrices curriculares y de los programas disciplinares de las carreras de ocho universidades, de qué tipo de formación se ha ofrecido a sus estudiantes. Los resultados demuestran que la docencia se mantiene con fuerza en el centro de los procesos de formación del pedagogo, provocando un distanciamiento entre teoría y práctica que garantiza el intervención en espacios educativos no escolares. El bajo porcentaje de asignaturas, así como la carga horaria dedicada al tema, ha resultado en una formación permeada de debilidades, que impide o dificulta el ingreso y permanencia de los pedagogos en estos espacios.

Palabras clave: Educación; Plan de estudios; Curso de Pedagogía; Formación de Pedagogos; Espacios no escolares.

² Resumo traduzido por Rayane Batista de Araújo.

³ Resumo traduzido por Maria Florentina Lapadula.

Notas Iniciais

A atuação do profissional de Pedagogia em âmbitos que ultrapassam os limites da escola vem se constituindo um campo de pesquisa em expansão na área de educação. Tal fato pode ser explicado pelas múltiplas demandas de formação requeridas pela sociedade contemporânea que fazem com que a educação adentre e se faça presente em diversos *loci*.

Em âmbito mundial, é inegável o reconhecimento da relevância da educação para o desenvolvimento humano e das nações. No Brasil, a Carta Magna (Brasil, 1988) prescreve a educação como direito de todo cidadão e dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (Brasil, 1996) apresenta a educação como um processo formativo que se constitui a partir da convivência nas mais variadas instituições.

No cenário internacional, outros documentos reiteram a igualdade de direitos entre os cidadãos, o direito à educação e a relevância dessa. Dentre esses, podem ser citadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (Unesco, 1997).

Recentemente, a UNESCO publicou o relatório produzido pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação instituída em 2019 que retoma o conhecimento e a educação como base para a renovação e transformação e indaga “qual é o papel que a educação pode desempenhar para idealizar o nosso mundo comum e o nosso futuro compartilhado, pensando em 2050 e além” (Unesco, 2022, p. xi). Dentre as propostas apresentadas para renovar a educação, destaca-se, a que remete à ampliação das oportunidades educacionais e não restringe a educação a um tempo e a um lugar. Trata-se do “direito à educação para todos ao longo da vida. Esse princípio reconhece que, assim como a aprendizagem nunca acaba, a educação deve ser ampliada e enriquecida em

todos os tempos e espaços” (Unesco, 2022, p. 104).

As proposições dos organismos internacionais expressadas ao longo de várias décadas reconhecem a magnitude da educação e ao proclamarem sua importância e a necessidade de ampliar os tempos e os espaços dedicados a ela, colaboram ainda para expandir os campos de atuação do profissional de Pedagogia que tem como uma de suas atribuições, orientar os processos educativos independente do lugar em que esses se realizam.

Defensor da Educação Não Escolar (ENE), Severo (2019) salienta que

[...] a educação é um fator determinante para a ressignificação da experiência humana individual e coletiva diante das contradições do capitalismo e de processos culturais excludentes. Esse contexto demanda práticas pedagógicas não escolares e sociais consolidadas a partir de um ideal de fortalecimento da cidadania e dos processos democráticos, uma vez que a condição cidadã é fruto de um processo permanente de problematização social que acontece por meio de ações formativas orientadas por ideais críticos e emancipadores na contramão das correntes hegemônicas de cunho mercadológico (Severo, 2019, p. 116).

Todavia, a diretriz que regulamenta a formação de um determinado profissional se materializa em um currículo que é prescrito. Os estudos sobre o currículo já nos mostram o quanto o mesmo não é construído como uma atividade neutra, sem intenções já que ele é carregado de uma ideologia daqueles que o fazem. Segundo Apple (2002, p. 59), o currículo “[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

No contexto brasileiro a formação dos profissionais de educação compete ao curso de Pedagogia que, no auge de seus 85 anos, já passou por várias alterações. Ao longo desse período, seus currículos assumiram distintas

configurações, todavia, a formação de professores permaneceu como sua principal atribuição.

O primeiro marco legal desse curso tem por base o Decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939) que transformou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei nº 452 de 05 de julho de 1937 (Brasil, 1937) em Faculdade Nacional de Filosofia. Segundo o Decreto nº 1.190, a Faculdade Nacional de Filosofia detinha os seguintes fins:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (Brasil, 1939, “n.p.”).

Essa Faculdade foi constituída pela seção de filosofia, ciências, letras e pedagogia e a essas quatro seções, foi incorporada uma seção especial de didática. Saviani (2008, p. 39) ressalta que os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia foram organizados em duas modalidades:

O bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”.

Como prescreve o artigo 48, o diploma de bacharel em pedagogia seria conferido aos alunos que concluíssem o curso de Pedagogia e o bacharel em pedagogia que também concluísse o curso de didática seria certificado com o diploma de licenciado em pedagogia. Acerca do campo de atuação profissional, Bazzo *et al.* (2016, p. 4) registram que:

Nesse período, o campo de atuação do Pedagogo era bastante restrito, pois as instâncias administrativas ligadas à educação, nas quais o bacharel poderia atuar, ainda estavam sendo organizadas no cenário nacional. Quanto à inserção no magistério normal, esse espaço era disputado com

os demais licenciados. Tal condição de empregabilidade dos egressos e a baixa demanda social por esse profissional, em um sistema de ensino que ainda se organizava, acabaram por limitar a expansão do curso.

Mediante a organização conferida pelo referido Decreto, esse curso permaneceu até o ano de 1962 se ocupando da formação do Bacharel em Pedagogia que atuaria como Técnico da Educação e da formação do Licenciado em Pedagogia para atuar como docente no Ensino Secundário e no Ensino Normal. Deste modo, fica explícito que o curso de Pedagogia nasceu com o propósito de formar professores para atuar no ensino secundário e normal.

Uma nova alteração para o curso de Pedagogia se deu pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 (Brasil, 1963), na vigência da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961) e constituiu o segundo marco legal. O novo parecer propôs um currículo mínimo e a duração do curso, promovendo poucas alterações e resguardando a configuração anterior assumida pelo curso no momento de sua criação em 1939. Deste modo, o curso continuou destinado a formar Bacharéis em Pedagogia para atuarem como Técnicos da Educação e Licenciados em Pedagogia, o professor das matérias pedagógicas ofertadas no curso de Magistério de nível médio.

Para Libâneo e Pimenta (2011, p. 20),

O Parecer nº 251/62 estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”, os “técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”.

Também no ano de 1962, foi aprovado o Parecer nº 292 em 14 de novembro de 1962 (Brasil, 1962). Esse parecer fixou a parte pedagógica dos currículos mínimos inerentes às licenciaturas. Posteriormente, o Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969) regulamentou o curso de Pedagogia e constituiu seu terceiro marco. Esse regulamento recebeu influências da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968

(Brasil, 1968), a Lei da Reforma Universitária, a qual buscou redefinir os cursos de graduação. Essa lei, ao instituir a formação dos docentes que atuam nos cursos de nível médio e a formação dos especialistas em nível superior, demandou uma nova normatização para o curso de Pedagogia que resultou no Parecer CFE nº 252.

Por atender às exigências do mercado de trabalho, uma característica peculiar desse Parecer foi a implementação das habilitações que formavam o especialista em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, além do professor para atuar no ensino normal, antigo curso de Magistério em nível médio. Também conferiu ao profissional de Pedagogia a identidade de “especialista”.

Em relação ao currículo proposto, além das cinco disciplinas que compunham a parte comum (Sociologia Geral, Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação, Filosofia da Educação) acrescentou-se a disciplina de Didática. No que concerne à parte diversificada, segundo Valnir Chagas, relator do parecer, essas compreenderiam conteúdos relacionados à formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas e formação de especialistas para o trabalho de supervisão, administração, inspeção e orientação. Deste modo, o currículo foi constituído por uma parte comum composta por seis disciplinas e uma parte diversificada em consonância com as habilitações que seriam cursadas (Brasil, 1969).

O Parecer do CFE nº 252/69 permanecia em vigor até que em meados da década de 70 e início da década de 80, repercutiram as discussões acerca da necessidade de definir novas políticas para a formação dos profissionais da educação. No bojo desses debates ocasionados pelo movimento dos educadores situavam-se as críticas relativas ao Parecer do CFE nº 252/69. Saviani (2008, p. 58) descreveu sobre esse movimento.

O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais

da educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O Comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade.

No movimento, como relatou Saviani (2008, p. 58), se configuraram dois pressupostos: “[...] a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador [...]” e a “base comum nacional”, “um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país”. Ou como expressou Silva (2006, p. xxxi),

[...] os princípios fundamentais que orientam o movimento até os dias atuais – “formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação” e “ter a docência como base da formação de todo educador” [...].

Libâneo e Pimenta (2011) apresentam discordâncias em relação ao que propunha o movimento, uma vez que na concepção deles, o curso de Pedagogia não poderia ser reduzido à docência e nem o profissional de Pedagogia reduzido a professor. Da mesma forma, também compreendiam que o trabalho pedagógico não se restringia ao trabalho docente, pois a Pedagogia é bem mais ampla que a docência.

Mediante a aprovação da LDBEN nº 9394/96, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tomou providências com vistas a realizar uma reforma curricular dos cursos de graduação. Essa reforma e os debates que ela suscitou vão ensejar uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, a partir de um processo iniciado no ano de 1997, contudo, no caso do curso de Pedagogia, esse se estendeu por um período de quase 10 anos quando, finalmente, em 2006 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006b) que

estabeleceu as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Essa Resolução foi precedida dos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 de 13/12/2005 (Brasil, 2005) e nº 03/2006 de 21/02/2006 (Brasil, 2006a) e constituiu o quarto marco legal do curso.

No que concerne à finalidade das diretrizes curriculares, segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2005,

[...] aplicam-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. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Brasil, 2005, p. 6).

Em relação ao objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia, esse

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Brasil, 2005, p. 7-8).

Bazzo *et al.* (2016, p. 9) destacam que “entre as principais mudanças estabelecidas para o Curso de Pedagogia pelas novas diretrizes

curriculares destacam-se a alteração de sua finalidade, a extinção das habilitações, o aumento da carga horária mínima para a integralização do curso e a flexibilização curricular”. Segundo elas, conforme a legislação anterior, a organização do curso privilegiava o bacharelado, mediante a oferta das habilitações e, simultaneamente, a licenciatura, a partir da formação de professores. Com base no novo marco legal,

O curso passou a ser, então, uma licenciatura, por privilegiar uma base docente obrigatória, tendo por fundamento a ideia central de “base comum nacional” para a formação dos profissionais da educação defendida pelo movimento dos educadores e considerada pela ANFOPE, desde 1983, como contraposta à concepção de pedagogo desvinculada de uma preparação para a docência (Bazzo *et al.*, 2016, p. 10).

Após um período de 13 anos da aprovação do último marco legal, o CNE iniciou um novo processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (Brasil, 2019). Esse fato implicou em uma nova organização para o curso e essa, bem como a finalidade do mesmo foi colocada em questão. Contudo, as discussões não lograram êxito, foram aprovadas novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, mas as diretrizes que estabeleceram a formação dos profissionais de Pedagogia aprovadas em 2006 permaneceram em vigor.

Quanto ao currículo do curso de Pedagogia, o que se observa é que esse curso sempre manteve como foco a formação de um profissional para atuar no campo escolar. Embora o último marco legal faça referência aos espaços não escolares, na prática, as instituições que o ofertam, ao atenderem as diretrizes privilegiam a docência para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a atuação para o âmbito escolar, deixando os estudos acerca dos espaços não escolares à margem.

Este artigo toma como objeto de estudo o pedagogo que se insere em espaços de ENE e tem por finalidade demonstrar que embora haja profissionais atuando em diversos espaços que ultrapassam os muros escolares, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, têm desconsiderado essa realidade, pois a formação para os espaços não escolares ocupa um espaço ínfimo nos currículos, chegando até ser relegada.

Os dados aqui explicitados são frutos de duas pesquisas, uma de Doutorado e outra de Mestrado, desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação em Educação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal. As pesquisas demonstram a diversidade de espaços nos quais o profissional de Pedagogia se insere na contemporaneidade e evidenciam, a partir da análise do projeto pedagógico de curso (PPC), matrizes curriculares e ementários disciplinares de cursos de oito IES do estado de Minas Gerais, qual o tipo de formação tem sido ofertado aos seus discentes. Ou seja, não há um entendimento ampliado acerca da educação, da Pedagogia como ciência e dos espaços que se abrem na cena contemporânea e se configuram como *loci* de trabalho para o pedagogo, já que a docência é o eixo central da formação de pedagogos.

A discussão pautada pode contribuir para repensar a multidimensionalidade da Pedagogia, os espaços de atuação do pedagogo, um profissional que deve possuir a formação de um cientista da educação, bem como a reorganização dos cursos de Pedagogia, tornando possível ampliar os campos de inserção dos egressos desse curso para além do âmbito escolar. Esse debate também pode colaborar para a profissionalização do pedagogo e para qualificar a ação educativa nos diversos espaços em que essa se faz presente.

É relevante ressaltar que o exame da produção científica dessa área, fundamentado nas dissertações e teses produzidas entre 2006 e 2018, demonstrou que a Região Sudeste carece de pesquisas em nível de Doutorado acerca

desse objeto de estudo. No levantamento realizado foram identificadas apenas 10 dissertações que abordaram essa temática, não sendo identificada nenhuma tese, o que torna a investigação singular para o *locus* investigativo em que foi desenvolvida. Além disso, se a Pedagogia se constitui como uma ciência que reflete sobre a prática e para essa se volta, há que se considerar a atual conjuntura social, repleta de práticas pedagógicas em diversos *loci* e o próprio *locus* investigativo em que as pesquisas foram desenvolvidas para se pensar o currículo que está posto.

O artigo está estruturado em quatro seções, sendo a primeira constituída por esta introdução que contextualiza o curso de Pedagogia no cenário brasileiro, apresenta o objeto de estudo, a origem dos dados e a finalidade que o texto se propõe. A segunda seção aborda o aporte teórico metodológico que tornou possível o desenvolvimento de ambas as investigações. A seção três apresenta os resultados e as discussões em diálogo com o referencial teórico que sustentaram as pesquisas. Na seção quatro, algumas reflexões são trazidas à baila. Por fim, são relacionadas as referências utilizadas.

Aporte Teórico Metodológico

Esta seção evidencia o aporte teórico-metodológico que subsidiou a construção e possibilitou o desenvolvimento de ambas as pesquisas. Além de apresentar os teóricos que sustentaram essas investigações, são explicitados dados referentes ao percurso metodológico, aos sujeitos e as instituições participantes, o campo investigado, o tipo de abordagem adotado, os procedimentos técnicos e os instrumentos utilizados para produzir os dados. Também é retratada a técnica adotada nas análises.

A tese de Lucindo (2023) teve como abrangência o estado de Minas Gerais e tomou como objeto de estudo o pedagogo que se insere em espaços de educação não escolar (ENE). A ENE se refere às “práticas consideradas formativas

situadas fora da escola” (Severo, 2017, p. 136). Como objetivo geral, buscou investigar a trajetória formativa e profissional de pedagogos que se inserem em espaços de educação não escolar (ENE), especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.). Dentre os objetivos específicos, buscou compreender como se deu a formação no curso de Pedagogia a partir da percepção dos sujeitos atuantes nesses.

O referencial teórico adotado se pautou nas pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no Brasil entre 2006 e 2018 e que foram disponibilizadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de teóricos como Franco (2008), Franco, Libâneo e Pimenta (2007; 2011), Libâneo (2001; 2005; 2006a; 2006b; 2007; 2010; 2011; 2021), Libâneo e Pimenta (2011), Pimenta e Severo (2021) e Severo (2015; 2017).

Metodologicamente, a pesquisa se apoiou em Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009), Stake (2011), Ghedin e Franco (2011) e Minayo (2013). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que adotou como procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A coleta de dados foi iniciada a partir da definição de três áreas, saúde, cultura e segurança, e, posteriormente, dos espaços de inserção do pedagogo já evidenciados. Inicialmente, o primeiro passo foi mapear as instituições públicas pertencentes a essas três áreas que contavam com a presença de profissionais de Pedagogia no seu quadro de pessoal. Desse modo, se constituíram como campo de pesquisa as seguintes instituições: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), que agrega presídios, penitenciárias, centros socioeducativos; superintendência educacional; Fundação Hos-

pitalar do Estado de MG (FHEMIG); a Escola de Saúde Pública (ESP); hospitais e museus universitários, bem como demais instituições museológicas pertencentes às esferas municipal, estadual e federal.

O questionário *online* formulado no *Google Forms* e a entrevista semiestruturada constituíram os instrumentos de produção de dados. Da primeira etapa da pesquisa, participaram 37 profissionais que responderam ao questionário. Da segunda etapa participaram 13 pedagogas e um pedagogo ao concederem a entrevista. Os dados coletados foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

A segunda investigação trata de uma dissertação de Mestrado, na qual Lima (2023) investigou o exercício profissional de pedagogos em museus. Segundo a autora, por estar diretamente relacionada à educação como prática social, a Pedagogia apresenta um leque de oportunidades de atuação para além da docência. Ao fazer menção às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia (Brasil, 2006), a autora destaca que, a partir delas, o campo de atuação do pedagogo foi definido para que os egressos possam:

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano [...]; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p. 2).

Um dos objetivos dessa pesquisa foi analisar e compreender a formação inicial que vem sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia do município de Belo Horizonte/MG. Para tanto, a pesquisa foi alicerçada no referencial teórico de Brandão (2007), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Franco (2008), Libâneo (2010), e outros autores necessários ao tratamento desses dados, como Freire (2011), Gadotti (2005), Fávero (2007), Marandino (2017) e Catini (2021). Também se apoiou metodologicamente

nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (2006), Severino (2016) e André (2019).

Esta investigação, de natureza qualitativa, realizou a análise documental de três documentos: o projeto pedagógico do curso (PPC), as matrizes curriculares e os ementários disciplinares de oito IES. A seleção seguiu quatro critérios que possibilitaram contemplar discentes lotados em todas as regiões administrativas de Belo Horizonte/MG: 1) modalidade de ensino (presencial, semipresencial ou Educação a Distância [EaD]); 2) natureza (pública ou privada); 3) classificação (faculdade, centro universitário e universidade); e 4) localização (para garantir que as nove regiões administrativas do município-UF integrassem o estudo).

As IES selecionadas e os documentos disponibilizados por elas foram: 1) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), presencial, forneceu PPC e matriz; 2) Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), presencial e EaD, forneceu PPC, matriz e ementário; 3) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), presencial e EaD, forneceu PPC e matriz; 4) Faculdade Estácio de Sá, presencial e EaD, forneceu PPC e matriz; 5) Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte de UF (FACISA BH), presencial, forneceu matriz e ementário; 6) Faculdade Pitágoras, presencial, semipresencial e EaD, forneceu PPC e matriz; 7) Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR), semipresencial e EaD, forneceu PPC, matriz e ementário; e 8) Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), presencial e EaD, forneceu somente matriz para análise.

A pesquisa de campo foi realizada no Museu de Artes e Ofícios (MAO), localizado na região central do município de Belo Horizonte/MG. No período de maio a outubro de 2022, foram feitos registros de campo, acompanhamento de visitas mediadas pelos educadores do museu,

observação participante e entrevistas semiestruturadas com os pedagogos responsáveis por todos os projetos e atividades desenvolvidas no setor educativo do espaço. A imersão com base nos diálogos estabelecidos com esses profissionais foi essencial para validar as singularidades existentes em sua atuação, assim como a importância de considerar as especificidades entorno da atuação do pedagogo museal. Com base nos dados produzidos, quatro categorias de análise foram concebidas, sendo a formação inicial uma delas.

A Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011) foi a técnica utilizada para tratar os dados. A teoria de Bernstein (1996) também integrou a análise de conteúdo, pois, de acordo com Mainardes e Stremel (2010, p. 31), o autor “coloca em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social”. Tais perspectivas cooperaram para uma melhor compreensão quanto aos conteúdos trabalhados nas disciplinas das oito IES que discorriam sobre a atuação de pedagogos em espaços não formais de educação, mesmo que apenas duas tenham disponibilizado todos os três documentos para análise.

Resultados e discussões

Ao mapear as dissertações e teses que investigavam o pedagogo em espaços não escolares, no período entre 2006 e 2018, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Lucindo (2023) utilizou como descritores as palavras-chave: pedagogo; atuação profissional; educação não formal; espaços não escolares. Como resultados, foram identificadas 30 dissertações e 5 teses que discutiam a temática, bem como os vários *loci* em que o pedagogo se insere e nos quais as pesquisas foram realizadas. Os espaços explorados seguem registrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Espaços explorados nas pesquisas

ESPAÇOS	FREQUÊNCIA
Contextos Diversos de Educação Social e Educação Não Formal (Centro de Recreação, Biblioteca, Educação Especial, Casa Lar, Programas e Projetos)	4
Empresas	4
Fundação CASA, Penitenciária, Sistema Prisional	4
Secretaria Municipal de Assistência Social	2
Escolas Municipais (abertas aos finais de semana para desenvolvimento de projetos sociais)	1
Unidades de Saúde, Saúde Mental e Associação aos Portadores de Câncer	2
Instituto de Acolhimento e Abrigo	2
Hospitais	4
Organizações Não Governamentais	5
Associação de Equoterapia	1
Museus / Patrimônio Histórico	2
Varas Cíveis e Criminais	1
Instituições de Ensino Superior (Formadora)	3
TOTAL	35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

Autores como Libâneo (2010), Gatti e Barretto (2009), Souza (2016), Pimenta *et al* (2017) já se pronunciaram acerca da ampliação das práticas educativas na sociedade e em relação às atribuições conferidas ao curso de Pedagogia.

De acordo com Libâneo (2010, p. 26) “[...] as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades”. Em sua obra “Pedagogia e pedagogos para quê?”, o autor chega a elencar uma multiplicidade de espaços em que ocorrem ações pedagógicas.

Para Gatti e Barretto (2009, p. 48), “essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes”. Pimenta *et al* (2017, p. 18) registraram que “[...] 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”.

De igual modo, ao mapear os trabalhos que abordavam o pedagogo em espaços não escolares, Souza (2016, p. 34) constatou “a ampliação dos espaços de atuação para além do ambiente escolar [...]” e que “as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia trazem uma ampliação do campo de atuação do pedagogo [...]”. Os espaços explorados e elencados na Tabela 1 confirmam que no cenário contemporâneo há uma ampliação das práticas educativas e por consequência, dos espaços que contam a presença de profissionais de Pedagogia.

Embora haja outros *loci* nos quais o pedagogo se insere, alguns estudos produzidos e disponibilizados no Portal da CAPES apresentam dados que explicitam as fragilidades que perpassam a formação de pedagogos. As pesquisas de Falco (2010), Mendes (2016), Santos (2009), Oliveira (2015) e de Lacerda (2016) evidenciam alguns aspectos.

De acordo com Falco (2010), existem lacunas no curso que necessitam ser repensadas, sendo a primeira, relacionada ao lugar que o espaço não escolar ocupa no processo de for-

mação dos pedagogos, pois, como um espaço substancial, necessita ser incluído no processo de formação inicial. Outra constatação salientada por Falco (2010) é relativa à necessidade de se propor “situações pedagógicas” extra ambiente escolar com vistas a propiciar uma visão mais ampla do campo de atuação do pedagogo.

Mendes (2016, p. 18) desenvolveu sua dissertação tendo como *lôcus* de investigação um presídio e indicou a necessidade de refletir sobre a educação escolar nesse espaço, tendo em vista a configuração da “educação como direito universal”. Ao fazer o levantamento da produção acadêmica sobre o tema pesquisado, Mendes (2016, p. 26) relatou que “[...] não há registro de pesquisa relacionada ao tema educação escolar nas prisões que evidencie o papel do pedagogo nesse contexto [...]”. No seu estudo, a autora teceu considerações acerca das especificidades deste espaço e como elas influenciam a atividade pedagógica. Para Mendes (2016, p. 132),

Ao longo da história, a ênfase dos cursos de Pedagogia na formação docente, de educação infantil e séries iniciais e os avanços trazidos ao campo educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), são significativos, porém, ainda expõe fragilidades à profissionalização do pedagogo e não dão conta de suprir as demandas necessárias ao profissional que busca no curso de Pedagogia a formação

para atuar na gestão e organização educacional nos espaços escolares e não escolares.

Assim como Mendes (2016), o trabalho de Santos (2009) tomou o presídio como campo investigativo. Segundo ela, existe a menção a outros espaços de atuação do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 01/2006, contudo, não é explicitada a forma como se dará essa formação.

A tese de Oliveira (2015) tratou da formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário e um dado interessante trazido pela autora é que “o pedagogo aprendeu a ser pedagogo no Sistema Prisional na prática, isto é, atuando como pedagogo no referido local” (Oliveira, 2015, p. 125). Em síntese, conforme registrou a autora, durante o seu processo formativo o pedagogo não foi preparado para atuar nesse *lôcus*. Conclusão similar acerca de aprender a trabalhar na prática também foi retratada por Lacerda (2016) que investigou o exercício do pedagogo no âmbito hospitalar.

Após o levantamento no Portal da CAPES, a pesquisa de Lucindo (2023) partiu para o campo empírico onde foi conhecer a situação desses profissionais no estado de MG nos diferentes espaços educativos delimitados. Em seu levantamento foi possível identificar os espaços onde os pedagogos estão inseridos, os quais seguem registrados no Quadro 1.

Quadro 01 – Quantitativo de Pedagogos atuando fora do âmbito escolar em UF

ÓRGÃO/INSTITUIÇÃO DE LOTAÇÃO	DENOMINAÇÃO DO CARGO OCUPADO	Nº TOTAL DE PEDAGOGOS(OS)
Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública	Analista Executivo de Defesa Social	93
Secretaria de Estado de Saúde	Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	13 e 1 cedido para a Escola de Saúde Pública
Fundação Hospitalar do Estado de UF	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	15
Fundação Hemominas	Analista de Hematologia e Hemoterapia	02
Escola de Saúde Pública	Analista em Educação e Pesquisa em Saúde	10
Universidades Federais: Museus Universitários	Pedagogo	02
Universidades Federais: Hospitais Universitários	Pedagogo	03
Museus: esferas municipal, estadual e federal	Pedagogo	11
Total		149

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Os dados expressos asseveram que na contemporaneidade, a educação se insere em uma diversidade de *loci*, o que está em consonância com o discurso dos organismos que reconhecem sua relevância e se manifestam pela ampliação desses. E, como um direito social do indivíduo, garantido constitucionalmente, deve ocorrer ao longo de toda a vida. Logo, como afirmaram Severo (2017) e Libâneo (2021), não cabe restringi-la apenas às práticas escolares. E, nem tão pouco imaginar que exista uma forma única de educar ou um espaço e modelo exclusivo de exercício desta prática que nos acompanha há séculos (Brandão, 2007).

Para Brandão (2007, p. 10), a educação é “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”, na verdade, o que existem são “educações”, pois é preciso considerar um modo de conceber as diversas experiências que os sujeitos experimentam em seu dia a dia e, também, de negar a possibilidade da existência de um único modo de educar. Nessa perspectiva, compreendemos que cada espaço e cada modo de educar precisa ser acompanhado por um profissional habilitado, instigando e mantendo vivo o conflito criativo e o debate entre educadores e educandos (Freire, 2011).

Pelo fato de a educação se fazer presente, a Pedagogia também adentra esses espaços em virtude do seu objeto de estudo. Conforme relata Pimenta (2006), o objeto da Pedagogia é a educação enquanto prática social. Trata-se de “um objeto *inconcluso*, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído” (Pimenta, 2006, p. 58). Ainda para a autora, “a Pedagogia, enquanto ciência prática *da e para* a práxis educacional, determina objetivos pedagógicos desta a partir *da e para* a práxis, cujo sentido não está pois na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis”. A práxis se relaciona a uma prática dotada de intencionalidade e a Pedagogia parte dessa prática e a ela se volta.

Libâneo (2006a), embasado nos autores que se dedicaram à discussão epistemológica

dos conceitos de pedagogia e docência, afirma que “a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana” (Libâneo, 2006a, p. 849). Para Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 3), “a Pedagogia se configura como um saber e uma prática fundamentalmente necessária à humanização do sujeito na busca permanente pela transformação das condições sociais de sua existência individual e coletiva”.

Ao tratar da finalidade da Pedagogia, Franco (2012, p. 32), compreende que essa ciência “[...] procura compreender/transformar/direcionar a prática educativa. Assim, a Pedagogia organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza”. Nesses contextos, o pedagogo, cientista da educação, se configura como o profissional qualificado a trabalhar com os processos educativos e com a organização do trabalho pedagógico, uma vez que são responsáveis pela promoção de uma educação humanizadora. Como salientaram Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 89), o profissional de Pedagogia é aquele “[...] que cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática”. Deste modo, é inconcebível limitar a sua atuação ao âmbito escolar.

A partir desses achados se faz necessário refletir sobre qual formação tem sido ofertada a fim de subsidiar a atuação do pedagogo nesses espaços. O estudo de Lucindo (2023) constatou que uma vez que há profissionais atuando em espaços de ENE, a sua formação inicial deveria estar articulada à realidade do contexto social vigente, contudo, o curso de Pedagogia não tem formado para atuar nesses espaços. A formação para os espaços de ENE inexistente ou se dá de forma superficial, uma vez que atendendo a atual diretriz que regulamenta o curso, o processo formativo é centrado na docência e na escola. Por conseguinte, a falta de preparação para os espaços de ENE continua sendo recorrente.

Os resultados evidenciados no estudo de Lima (2023) quanto à formação inicial ofertada pelos cursos de Pedagogia de Belo Horizonte/Minas Gerais, foram constituídos a partir da análise do PPC, matrizes curriculares e ementários disciplinares de cursos de oito IES do estado de Minas Gerais. O PPC enquanto documento norteador do processo formativo revelou se as seis IES que disponibilizaram o documento consideram ou não a atuação de pedagogos nos espaços de ENE.

O PPC da Faculdade Estácio de Sá (presencial e EaD) menciona em seu objetivo geral que forma profissionais para atuar em espaços escolares, docência, gestão, planejamento, coordenação, supervisão pedagógica e em espaços de ENE. Objetivos que são reforçados em vários pontos do documento, reiterando que a atuação do pedagogo deverá considerar o contexto social em que esses profissionais atuam.

Apresentado em formato síntese, o PPC da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) (presencial e EaD), infere que a partir de estudos oriundos dos clássicos, seus egressos deverão estar aptos para atuar em diferentes contextos educacionais, dentro e fora do ambiente escolar. Todavia, na página inicial do curso de Pedagogia dessa IES sua descrição revela que a formação é destinada ao exercício da docência, ainda que contemple os espaços de ENE. Tal realidade substantia os apontamentos de Libâneo (2001), no que diz respeito ao fato de que os próprios documentos legais que regem o curso solidificam essa estrutura na docência, privilegiando determinado *locus*.

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) (presencial e EaD), que disponibilizou o documento na íntegra, afirma claramente que a base do curso é fundamentada para a atuação na docência, e inclusive referencia a escola pública como sendo o campo de preferência para atuação desses profissionais. Contudo, os espaços de ENE integram seus objetivos formativos.

Já o PPC da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (presencial), salienta a rele-

vância das DCN do curso para a elaboração do documento, onde não foi feita uma escolha sobre um tipo exclusivo de formação – para a docência, gestão ou pesquisa – que desde 2007 se tornaram indissociáveis. Por toda extensão do documento, nota-se que a docência está no centro do processo, tendo em vista que a carga horária para disciplinas voltadas para a atuação em escolas se sobressai às demais. Os espaços de ENE são abordados em disciplinas optativas de formação complementar, que integram os percursos curriculares da mesma. Os objetivos, portanto, não foram claramente definidos no PPC, nem mesmo na página inicial do curso, em que a descrição compreende uma formação voltada para o desenvolvimento de ações pedagógicas que estejam alinhadas com as transformações sociais, sem mencionar os espaços de ENE.

Também em formato síntese, o PPC da Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR) (semipresencial e EaD), define seus objetivos formativos para a atuação na organização, gestão e coordenação em espaços escolares e não escolares. No entanto, os espaços de ENE foram mencionados no documento como sendo o terceiro setor (Organizações Não-Governamentais), frisando novamente as limitações existentes na formação inicial dos cursos de Pedagogia.

Quanto às IES que não disponibilizaram o PPC para análise, buscou-se na página inicial do curso, informações quanto aos objetivos gerais. Assim sendo, tanto a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISABH) (presencial), quanto o Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) (presencial e EaD), apesar de deixarem claras as intenções em formar profissionais para atuar em espaços escolares e de ENE, também estão fortemente alicerçadas na docência.

As análises dos PPC apontaram para o fato de que apesar de resguardada pela legislação (Brasil, 2006b), a atuação de pedagogos em espaços de ENE não está sendo inserida e trabalhada com afinco pelas instituições res-

ponsáveis pela formação inicial de pedagogos. Conforme afirma Libâneo (2002), há que se considerar que nem todo pedagogo precisa (ou deseja) atuar como professor, tendo a possibilidade de se estabelecer em outros *lôcus* em que ocorram práticas educativas e formativas. Porém, notou-se que não há um entendimento claro dessas possibilidades não apenas por parte dos discentes, mas de professores e também pelos responsáveis por elaborar os documentos norteadores dessas IES.

Consequentemente, os egressos que por opção ou oportunidade se inserem em espaços de ENE, necessitem buscar por conta própria, formações complementares que subsidiem suas práticas nesses espaços. Essa afirmativa foi validada pelos pedagogos entrevistados por Lima (2023), que salientaram o quanto a formação complementar foi fundamental para que conseguissem entender as complexidades e singularidades que constituem seu *lôcus* de atuação, o Museu de Artes e Ofícios (MAO), localizado na região central do município de Belo Horizonte/MG.

A análise das matrizes curriculares das oito IES foi realizada com base na nomenclatura das disciplinas, e apontou não apenas similaridades, como discrepância entre o que foi previsto em seus PPC e o que de fato integra suas matrizes. O processo de análise de duas IES em específico (Faculdade Estácio de Sá e Faculdade Pitágoras) foi complexo pelo fato de disponibilizarem em seus sites institucionais pelo menos duas matrizes distintas, informações não muito claras como, por exemplo, a qual modalidade essas matrizes se referiam (presencial ou EaD) e a ausência de disciplinas que eram mencionadas em seus PPC. Outra coincidência, é que essa dificuldade foi identificada justamente em duas IES que possuem uma ampla rede de polos de ensino em todo o território nacional.

Os resultados oriundos das análises das matrizes curriculares que integraram a pesquisa de Lima (2023) reforçaram o fato de que a docência é privilegiada ao longo de todo o processo formativo, haja vista que os cursos com

carga horária média de 3.000h total, destinam apenas 5% desse montante para disciplinas e estágios que abordam a temática educação em espaços de ENE. As (poucas) disciplinas ofertadas, geralmente integram a matriz dos últimos períodos do curso (do 6º ao 8º), assim como os estágios obrigatórios exigidos por seis das oito IES analisadas. Apenas uma delas – a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) modalidade EaD – oferta um total de seis disciplinas, enquanto as demais se limitam a uma ou duas disciplinas, ou uma disciplina e um estágio em espaços de ENE.

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), esse movimento comprova que nem todos os aspectos do estudo dos fenômenos educativos são considerados. Assim sendo, mesmo que as DCN do curso garantam a amplitude do processo formativo, também limita a atuação dos discentes, uma vez que os currículos explicitam seu privilégio aos espaços escolares.

Quanto aos ementários, apenas as três IES que disponibilizaram o documento foram analisadas, sendo elas: Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte de UF (FACISABH), onde todas ofertam duas disciplinas ao longo de todo o curso. No 1º período, na disciplina *Pedagogia: identidade profissional* da Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR), são apresentados os multicampos de atuação do pedagogo a partir da constituição histórica do curso. O conteúdo é aprofundado no 3º período na disciplina *Educação em espaços não escolares*.

Na modalidade presencial, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) oferta duas disciplinas com mesma nomenclatura: *Pedagogia e a sua multidimensionalidade* no 1º e 5º períodos. Inicialmente o conteúdo faz um apanhado histórico do curso, que é aprofundado no 5º período quanto às competências profissionais de pedagogos nos mais diversos espaços. Já a modalidade EaD oferta uma disciplina (*Identidade do Pedagogo*) e um estágio

obrigatório (*Estágio de atuação de pedagogo em espaços não-escolares*) no 8º período do curso.

A Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR) oferta a disciplina *Práticas educativas em espaços não-escolares* no 2º período, que apresenta aos discentes conceitos e a história da educação, acompanhadas das possibilidades de atuação que ultrapassam o âmbito escolar. O *Estágio curricular obrigatório III* prevê a vivência e prática nos espaços de ENE aos seus discentes no 6º período do curso, que inclusive é o último nessa IES. Entretanto, apesar de uma duração menor às demais quanto ao número de períodos do curso, sua carga horária não é inferior.

Em relação às estratégias de aprendizagem, não houve diferença entre as três IES analisadas. Aulas expositivas, dialogadas, debates, trabalhos em grupo e visitas de campo estão presentes em todas elas. Há similaridade nas referências bibliográficas de duas dessas IES, que incorporam os estudos de Libâneo (1998), Freire (2011; 2016), Gohn (2006; 2009) e Brandão (2007). A Faculdades Integradas Norte do Paraná (UNOPAR) não informou as referências bibliográficas utilizadas no curso.

Apontamentos realizados pelos pedagogos durante as entrevistas foram ao encontro às análises acima, considerando que ambos se formaram em uma das IES analisadas. Segundo os mesmos, a base docente ao longo do curso foi fundamental para compreender os processos educativos como um todo e serem capazes de analisar situações para tomar decisões assertivas, mas não o suficiente para se sentirem seguros em sua atuação como pedagogos museais. Foi preciso buscar reforços tanto no museu, como em cursos de extensão que ofereceram mecanismos e conhecimentos técnicos fundamentais para essa rotina profissional.

As análises dos documentos reafirmaram a existência de lacunas na formação inicial de pedagogos, bem como a precisão de discussões contínuas a respeito das possibilidades de atuação desses profissionais em espaços de

ENE, possibilitando o cumprimento do que é estabelecido nas DCN do curso.

Algumas reflexões

O desenvolvimento dessas pesquisas possibilitou trazer à baila a discussão do campo do currículo na formação e atuação de pedagogos em âmbitos que ultrapassam os limites da escola, principalmente, no *lôcus* investigado em que foi constatada uma carência de estudos em nível de Doutorado acerca do pedagogo em espaços de ENE. Os dados evidenciados neste artigo demonstram que a ampliação e a diversificação das práticas educativas e dos espaços que lidam com a educação é uma realidade das sociedades contemporâneas. Não obstante, se trata de um fenômeno que carece de maiores estudos, principalmente, no interior dos próprios cursos de formação de pedagogos. Expandir a produção científica que evidencia outros campos de trabalho e a atuação do pedagogo em âmbitos distintos do escolar contribui para que a Pedagogia alcance, de fato, o *status* de ciência da educação que conduz a formação desses profissionais.

Ao pesquisar como as IES que ofertam os cursos de Pedagogia têm abordado o conhecimento relativo aos espaços de ENE, a análise dos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e ementários disciplinares asseverou que a docência se mantém fortemente no centro dos processos formativos das IES, ocasionando um distanciamento entre teoria e prática que garanta a atuação dos discentes em espaços de ENE. Fato que segundo Libâneo (2001), contribui para a tradição dos cursos de Pedagogia em formar professores.

O baixo percentual de disciplinas bem como a carga horária destinada à temática, vêm resultando em uma formação permeada de fragilidades, que impedem ou dificultam a entrada e permanência de pedagogos nesses espaços. Fragilidades que abrem espaço para que profissionais de outras áreas respondam pelos processos educativos e formativos nesses *loci*. Tais reflexões contribuem para que a

amplitude dessa formação seja considerada e dialogada nos espaços formativos para que os saberes e práticas desses profissionais sejam incorporados em todos os espaços em que a educação se faça presente.

A formação e a atuação profissional não são estanques e se transformam conforme as demandas sociais e o tempo histórico. Há profissionais de Pedagogia atuando fora do espaço escolar e o curso não tem formado para a ENE. Neste sentido, é preciso compreender tais demandas para subsidiar a construção de um projeto político de formação cujas diretrizes vão direcionar essa formação. Além do mais, os espaços de ENE possuem peculiaridades que se distinguem do ambiente escolar e o trabalho pedagógico não é algo que pode ser replicado de um espaço para o outro dado os elementos que se distinguem conforme os múltiplos *loci* de atuação.

Em virtude da complexidade curricular que envolve o curso de Pedagogia, torna-se um desafio formar o pedagogo para atuação em diversos *loci* e o curso não vai oferecer uma formação voltada para todos os cenários de ENE, mas, rever o currículo e, principalmente, a dimensão do conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas, se apresentam como ações de fundamental importância.

Ao defender a formação para os espaços de ENE não se pretende relegar a docência ao segundo plano, mas que o curso de Pedagogia forme o pedagogo para os espaços escolares e de ENE. Para tanto, encerra-se este artigo explicitando algumas pistas que possibilitam às instituições formadoras promoverem essa formação. A principal consiste na definição, no projeto político pedagógico, de quais cenários de ENE serão tematizados nessa formação, avaliando as possibilidades de atuação profissional que se fazem presentes no território onde as IES se localizam.

Após a definição desses cenários, as IES necessitarão considerar também:

- » O estudo da Pedagogia nos cursos de Pedagogia, discutindo sua dimensão

enquanto campo de conhecimento, curso e profissão;

- » Uma visão mais ampla dos conhecimentos científicos e filosóficos da educação de forma a propiciar um estudo mais abrangente acerca dos elementos que constituem a relação pedagógica (os fins, os sujeitos, os ambientes e os saberes);
- » Os conhecimentos técnico-profissionais específicos conforme os cenários de ENE que foram definidos;
- » A realização de estágios obrigatórios em espaços de ENE;
- » Outras formas de favorecer a aproximação dos graduandos com o campo da ENE, a exemplo da extensão e dos estágios não obrigatórios;
- » A oferta de disciplinas, inclusive eletivas, que enfoquem e colaborem com o conhecimento alusivo aos espaços de ENE;
- » A promoção e o fomento de atividades complementares (seminários, encontros, ciclos de debates, visitas técnicas e outras) que propiciem o conhecimento e a troca de experiências com pedagogos que atuem em espaços de ENE como também pesquisadores que estudam essa temática;
- » Identificar em seu território os espaços de ENE que contam com a presença de profissionais de Pedagogia a fim de embasar a oferta da ENE nos cursos e firmar convênios com vistas ao desenvolvimento de atividades integradas entre essas instituições e a universidade (estágios obrigatórios e não obrigatórios, atividades complementares, pesquisa, extensão e outras);
- » Possuir em seu corpo docente pesquisadores com formação em Pedagogia e que se dedicam à investigação dessa ciência e da temática em pauta.
- » Por fim, acreditamos que um olhar bem crítico à produção científica da área e às demandas que emanam da atual conjuntura social nos propiciará avançar na construção dessa formação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2019.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A F. B. e SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. p. 59-92.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V. L.; SCHEIBE, L.; DURLI, Z.; KOCH, Z. M. Docência como base e identidade do curso de Pedagogia no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Rede Latino-americana Sobre Trabalho Docente - Rede Estrado, 2016, México. **Anais do XI Seminário Internacional da Rede Latino-americana Sobre Trabalho Docente** – (Rede Estrado. Cidade do México: Redestrado, 2016. v. 1.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- 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**. n. 11. Jan.-Fev. 1963. p. 59-66.
- 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 Federal de Educação. Parecer nº 292/62. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. In: **Documenta**. nº 10. Dez. 1962. 95-101 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006a. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 27 dez. 2013.
- 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 CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006b. 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. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/%20constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.
- 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2013.
- BRASIL. Lei nº 452 de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 10 jul. 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2013.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola

média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

CATINI, C. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e222980. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FALCO, A. M. C. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar**. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

FÁVERO, O. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de J. E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. F.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FRANCO, M. A. F.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

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

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. **Seminário Direito à Educação: solução para todos os problemas ou problemas sem solução?** Institut International des Droits de L'Enfant (IDE), Suíça, 2005. 11p.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETTO, E. S. 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.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. F. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação/Rio de Janeiro**, v. 1, n.1, p. 28-43, jan/abr. 2009.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LACERDA, F. B. **O pedagogo no contexto hospitalar: para além da docência**. 2016. 120 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

LIBÂNEO, J. C. 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, 2002, p. 63-100.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas: Editora da UFPR, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876. 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. Cap. 6, p. 152-187.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. 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, J. C. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 52-63, set./out. 2005.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006b. cap. 4, p. 107-134.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. 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.

MAINARDES, J.; STREMEI, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 20 set. 2022.

Mendes, M. C. Z. **Educação em prisões: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no Complexo Penitenciário de Guarapuava – Paraná**. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, S. B. de. **A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário**. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jan. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: Agenda para o futuro**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 21 jan. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilladel Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 01 jun. 2023.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PIMENTA, S. G. 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.

PIMENTA, S. G.. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006. cap. 2, p. 39-70.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, J. R. C. **Políticas Públicas de Educação nos presídios: o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 317p.

SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Orgs.) **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.

SEVERO, J. L. R. L. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social. In: SEVERO, J. L. R. L.; POSSEBON, E. G. (org.) **Fundamentos e Temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. 242 p.: il.

SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade

Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil** – história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Souza, R. N. **O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2011.

Recebido em: 18/09/2024
Aprovado em: 07/03/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.