



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

BRENDA CAROLINA BRUGNERA

**PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**



Erechim
2025

BRENDA CAROLINA BRUGNERA

**PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof Dr. Almir Paulo dos Santos
Linha de Pesquisa: 2

Erechim
2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Brugnera, Brenda Carolina

PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO
GRANDE DO SUL / Brenda Carolina Brugnera. -- 2025.
114 f.:il.

Orientador: Dr Almir Paulo dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2025.

1. Pedagogia. 2. Pedagogia não formal. 3. Pedagogos.
4. Educação não formal. 5. Coordenadores. I. Santos,
Almir Paulo dos, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

BRENDA CAROLINA BRUGNERA

**PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO
RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 07/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos



Documento assinado digitalmente

ALMIR PAULO DOS SANTOS

Data: 15/09/2025 07:42:17-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Adriana Salete Loss



Documento assinado digitalmente

ADRIANA SALETE LOSS

Data: 15/09/2025 11:01:06-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Cleci Werner da Rosa



Documento assinado digitalmente

CLECI TERESINHA WERNER DA ROSA

Data: 15/09/2025 07:51:09-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

AGRADECIMENTOS

A estrada é longa, mas, graças a Deus e ao apoio de tantas pessoas queridas, o caminho nunca foi solitário. Por isso, essa conquista não é só minha, é compartilhada com todos que caminharam ao meu lado, torceram, acolheram e acreditaram em mim.

Nesse sentido, acredito que a gratidão é um dos sentimentos mais nobres que podemos cultivar. Ser grato pelo que a vida nos oferece e, sobretudo, pelas pessoas que cruzam o nosso caminho.

Primeiramente, agradeço a Deus. A Ele, toda honra e toda glória, por me permitir viver momentos tão significativos até aqui, cuidar dos detalhes invisíveis e me guiar com amor e propósito.

Ao meu pai Vilson e a minha mãe Rosali: Obrigado! De todos os amores que podemos receber durante a vida, o amor dos nossos pais é mais especial. Não existe outro que consiga ser incondicional, e demonstrar ao mesmo tempo um interesse tão grande e genuíno pela nossa felicidade. Pai e mãe, me faltam palavras para agradecê-los. Esta conquista carrega o nome e o amor de vocês em cada etapa.

À minha irmã Bruna e a minha tia Alda, que sempre se fazem presente de alguma maneira e principalmente por celebrar comigo cada pequena conquista e, sobretudo, por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava.

Ao meu noivo, Douglas, minha gratidão por ser meu porto seguro durante essa jornada e por caminhar ao meu lado com tanto amor, leveza e presença. Obrigada por dividir comigo incontáveis dias e noites de escrita, por me oferecer um chá, um café ou um cafuné quando o cansaço transbordava e principalmente por sempre me lembrar da borboleta que sou e das asas que tenho para voar e ser exatamente quem eu quisesse ser.

Com muito carinho, agradeço o meu orientador, professor doutor Almir Paulo dos Santos, por quem tenho tanta admiração pessoal e profissional. Agradeço por me incentivar, orientar, acolher e principalmente confiar nesta pesquisa desde o início. Obrigada por, em muitos momentos, ser para além de meu orientador, mas, ser meu amigo e por tornar esse processo leve e cheio de amorosidade.

Às convidadas da banca examinadora, Professora Cleci e Professora Adriana, minha gratidão, pela generosidade em aceitar compor a banca, pela escuta e leitura atenta e pelas contribuições preciosas desde a banca de qualificação dessa dissertação. Obrigado por confiarem no potencial da pedagogia não formal. Vocês são inspiração para mim!

À Universidade Federal da Fronteira Sul e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, pelo ensino público e de qualidade ofertado. Sou muito feliz e honrada de poder fazer parte da história dessa instituição e deste programa que agora, também faz parte da minha.

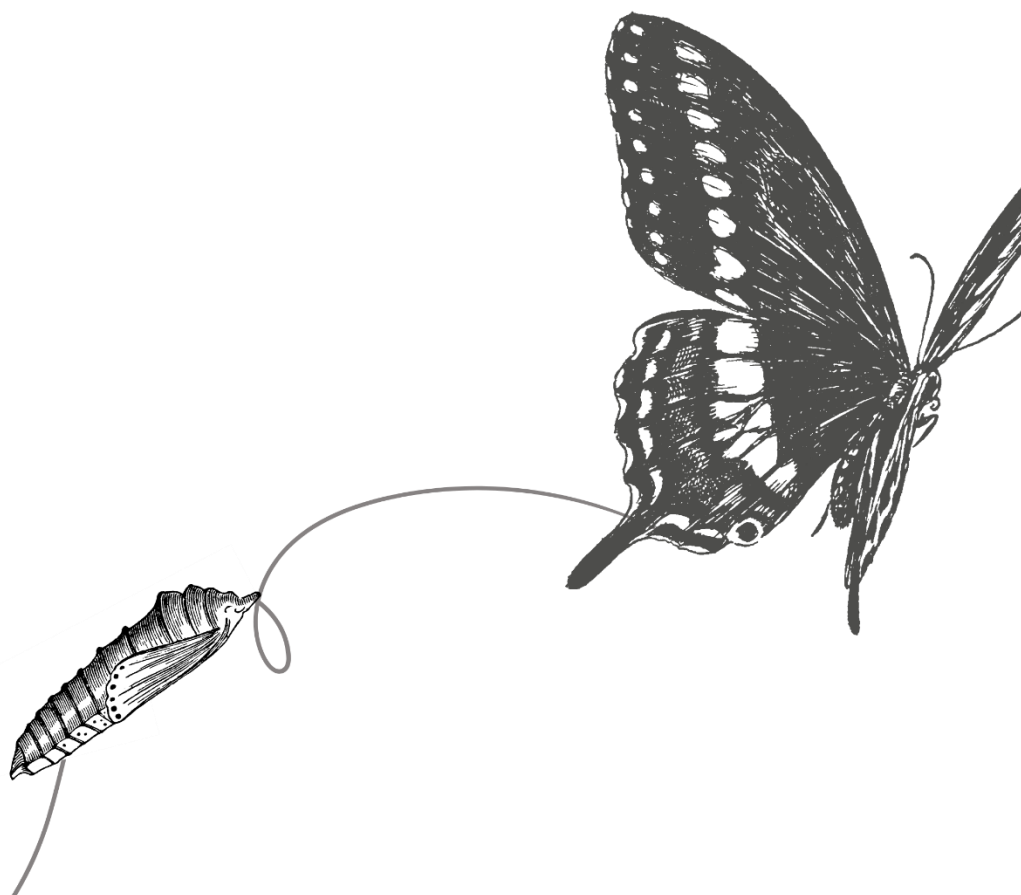
Aos coordenadores dos cursos de pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul, que gentilmente participaram da pesquisa, agradeço pela disponibilidade, pelas partilhas e pela confiança em contribuir com esta pesquisa e com a disseminação da informação da pedagogia não formal.

Chegar até aqui, concluindo uma pesquisa repleta de significados e conectada à minha história profissional, é motivo de imensa gratidão. Esta dissertação carrega em suas páginas um sonho cultivado com amor, esforço e fé. Como diz a canção “Sonho”, do grupo Atitude 67, que me inspira: “Eu acho tão bonito quando a gente segue um sonho e não quer mais voltar.

A cada página escrita desse sonho, recordei da borboleta que representa minha jornada, marcada por transformações e coragem de alçar voos. Assim como a borboleta que passa pela “metamorfose”, aprendi a compreender, respeitar e esperar pacientemente por cada fase da minha própria transformação.

Encerro esse ciclo com o coração grato e sigo com a certeza de que sonhos nos transformam.

Não paro por aqui. Ainda pretendo voar muito!



Sonho

Eu acho que nem
Se eu já tivesse ganho
Eu viveria sem
Toda essa vontade de voar que tem
Nessa caminhada que eu fiz virar estrada
E que me faz sentir tão bem
Um dia eu sei
Que a gente ainda vai rir de tudo isso
Eu sei
Que eu vou querer voltar pra fazer tudo igual
Talvez não seja fácil
[...]
Ter que acreditar numa certeza que é só sua
[...]
E seguir sempre focado
E sempre conviver com a incerteza do momento
De se lutar pra ser quem é
E eu luto faz tempo
Mas é que a minha escolha é só minha
E eu escolho que já é hora do voo
[...]
Eu acho tão bonito quando
A gente segue um sonho
E não quer mais voltar
Eu acho tão bonito quando
A gente segue um sonho
E não quer mais voltar

Fonte: Spotify, Atitude 67 (2020)



[...] atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída (Freire, 2003, p. 10).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal nos cursos de pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul, buscando identificar práticas, desafios e potencialidades dessa abordagem no contexto acadêmico. Procurou responder à seguinte questão: qual é a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul que são ofertados no formato presencial noturno de cada instituição? Considerando que a formação inicial é, em geral, direcionada à atuação em espaços formais de educação e diante da escassez de estudos sobre o tema, a pesquisa buscou: investigar a pedagogia como ciência, examinando suas bases teóricas, metodológicas e práticas; analisar a diversidade da educação e suas implicações nas práticas contemporâneas; contextualizar e discutir a educação não formal e a intervenção dos pedagogos nesses espaços; identificar e analisar as práticas formativas previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e desenvolver um site educacional colaborativo para pedagogos, com suporte teórico e espaço de interação. A metodologia adotou abordagem qualitativa, contemplando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram analisados os PPCs de quatro universidades federais do estado do Rio Grande do Sul e realizadas entrevistas semiestruturadas com três coordenadores de cursos de pedagogia. Os resultados mostraram que apenas uma universidade inclui disciplina obrigatória sobre educação não formal, enquanto outra oferece disciplinas eletivas sobre o tema de forma eventual. As demais não contemplam a temática em seus documentos oficiais, revelando lacuna na formação voltada a espaços educativos não escolares. As entrevistas com coordenadores evidenciaram que o conhecimento sobre pedagogia não formal é limitado, inclusive entre coordenadores, e que há confusão frequente entre os conceitos de pedagogia não formal e informal. Apesar disso, os participantes reconheceram a relevância da temática e demonstraram interesse em ampliá-la nos currículos, ressaltando que experiências em espaços não formais podem transformar a percepção dos estudantes sobre sua identidade profissional, promovendo reconhecimento, pertencimento e engajamento social.

Palavras chaves: Pedagogia não formal; Educação não formal; Pedagogo; Coordenadores

ABSTRACT

This research aimed to analyze the formative perspective of non-formal pedagogy in Pedagogy programs at Federal Universities in Rio Grande do Sul, seeking to identify practices, challenges, and potential of this approach in the academic context. It sought to answer the following question: What is the formative perspective of non-formal pedagogy in the in-person evening courses offered by these institutions? Considering that initial training is generally directed toward working in formal educational settings, and given the scarcity of studies on the subject, the research sought to: investigate pedagogy as a science, examining its theoretical, methodological, and practical foundations; analyze the diversity of education and its implications for contemporary practices; contextualize and discuss non-formal education and the intervention of pedagogues in these settings; identify and analyze the formative practices outlined in the Pedagogical Course Projects (PPCs); and develop a collaborative educational website for pedagogues, providing theoretical support and a space for interaction. The methodology adopted a qualitative approach, encompassing bibliographical, documentary, and field research. The PPCs of four federal universities in the state of Rio Grande do Sul were analyzed, and semi-structured interviews were conducted with three Pedagogy course coordinators. The results showed that only one university includes a mandatory course on non-formal education, while another offers elective courses on the topic occasionally. The others do not address the topic in their official documents, revealing a gap in training focused on non-school educational settings. The interviews with coordinators revealed that knowledge of non-formal pedagogy is limited, even among coordinators, and that there is frequent confusion between the concepts of non-formal and informal pedagogy. Despite this, participants recognized the relevance of the topic and expressed interest in expanding it into curricula, emphasizing that experiences in non-formal settings can transform students' perceptions of their professional identity, promoting recognition, belonging, and social engagement.

Keywords: Non-formal Pedagogy; Non-formal Education; Pedagogue; Coordinators

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Gráfico de distribuição dos documentos por ano de publicação	22
Figura 2 — Gráfico de distribuição dos documentos por região do Brasil.....	23
Figura 3 — Gráfico de distribuição dos documentos por Instituição de Ensino	24
Figura 4 — “Educações”: formal; não formal; informal	33
Figura 5 — Esquema figurativo dimensões educativas: formal, não formal e informal (Trilla, 2008)	37
Figura 6 — Interconexão Educação e saúde (Loss, 2016).....	47
Figura 7 — Cartografia Universidades participantes da pesquisa	61
Figura 8 — Sequência técnica: análise de conteúdo (Bardin, 2016)	63
Figura 9 — Identidade visual site Produto Educacional.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Lista de títulos selecionados	21
Quadro 2 — Bibliografia Sistematizada.....	22
Quadro 3 — Bibliografia Categorizada.....	24
Quadro 4 — Distribuição das obras, por ano de publicação.....	55
Quadro 5 — Oferta do curso de pedagogia em cada instituição.....	59
Quadro 6 — Planos Pedagógicos Curriculares avaliados.....	70
Quadro 7 — Disciplinas eletivas pedagogia não formal UFPEL	71
Quadro 8 — Disciplina obrigatória Pedagogia não formal UFPEL	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CCRs	Componentes Curriculares
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrado Profissional em Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
p.	Página
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPCs	Planos Pedagógicos Curriculares
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
RS	Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unipampa	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	15
2	QUE DIZEM AS PESQUISAS? ESTADO DO CONHECIMENTO	21
3	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA EM SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS	28
3.1	Educação? “Educações” e a Pedagogia em Perspectiva	32
4	O PAPEL PLURAL DO PEDAGOGO: ÁREAS DE ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA FORMAL E NÃO FORMAL.....	40
4.1	Pedagogia em Espaços Formais da Educação.....	41
4.2	Pedagogia Empresarial	43
4.3	Pedagogia Hospitalar	46
4.4	Pedagogia Social	49
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
5.1	Compreendendo Narrativas: Pesquisa Qualitativa.....	53
5.2	Perspectiva dos Autores: Pesquisa Bibliográfica	55
5.3	Pesquisa Documental: O Que Dizem os Documentos?	56
5.4	Perspectivas de um mesmo tema: Estado do conhecimento.....	56
5.5	Mapeando Territórios: Pesquisa de Campo	58
5.6	Para Além da Superfície: Análise de Dados	63
6	PEDAGOGIA E PEDAGOGOS PARA QUÊ?	65
6.1	Identidade do Pedagogo e os PPCs Balizadores	67
6.2	Análise dos PPCs de Quatro Universidades Federais do Rio Grande do Sul.....	69
6.3	Vozes dos Coordenadores: Pedagogos Para Quê?	75
6.4	Currículo em Foco: Percepções sobre a Organização e Integração Curricular	78
6.5	Entre Saberes e Práticas: O Lugar do Pedagogo nos Espaços Não Formais.....	83
6.6	Desafios e Possibilidades: A Pedagogia Não Formal nos Currículos Universitários	87
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
8	PRODUTO EDUCACIONAL	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	105
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	107

ANEXO A – Declaração de Ciência e concordância com o projeto de pesquisa UFSM	
.....	110
ANEXO B – Declaração de Ciência e concordância com o projeto de pesquisa FURG	
.....	111
ANEXO C – Declaração de Ciência e concordância com o projeto de pesquisa	
UFPEL.....	112
ANEXO D – Declaração de Ciência e concordância com o projeto de pesquisa	
UNIPAMPA	113

1 PRIMEIRAS PALAVRAS¹

Compreender a formação inicial de professores envolve um olhar atento, enquanto uma temática necessária para qualificar a formação do pedagogo, para além das práticas escolares. Por esse viés, a efetiva pesquisa se dispõe a interpelar, como principal objetivo, compreender e analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal, nos cursos das universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), com vistas a identificar as práticas, os desafios e as potencialidades dessa abordagem pedagógica no contexto acadêmico.

Em consonância com o objetivo da pesquisa, é importante destacar, conhecer e reconhecer a multiplicidade do campo de atuação do profissional pedagogo. Dialoga-se com Brandão (1995, p. 9) quando pontua: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece”. A pluralidade da educação é um convite ao diálogo e, nesse caso, a justificativa de Libâneo (2006, p. 850) salienta “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”.

Desse modo, a relevância deste estudo está em reconhecer e discutir a importância de pautar disciplinas, na grade curricular dos cursos de pedagogia, que consolidem a pedagogia não formal como espaço de formação e de inserção profissional para o profissional pedagogo, a fim de compreender que se faz necessária. Isto, pois, abrange os diferentes contextos, para além dos muros da escola, visto que atende às demandas da sociedade com a hipótese de que a maioria dos cursos de pedagogia tem, como foco, a docência no âmbito formal da educação, visto, também, que há poucos estudos e pesquisas sobre o assunto.

Assim, com o objetivo de situar o leitor sobre minha trajetória¹, de modo a apresentar o que tenho aprendido e que, com muito amor, me proponho a pesquisar neste projeto que aproxima a pesquisa acadêmica com a educação não formal e a formação inicial de pedagogos — e que se vincula à *Linha 2*² do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), com natureza de pesquisa aplicada e dimensão empírica, relacionado à pesquisa de campo, resolução de problemas, ética na pesquisa com seres humanos e, portanto, produto educacional —, é de que a docência é plural, pelo fato de ser uma profissão essencialmente

¹ Esta seção aborda as experiências pessoais e profissionais do pesquisador, por isso, está redigida em primeira pessoa do singular.

² *Linha 2: Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais*

Estudo investigativo em processos históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana e para a cidadania. Contribuições da Educação Popular na América Latina. Experiências dos movimentos sociais e da educação não-formal em articulação com as práticas sociais em geral.

humana, assim como em outros âmbitos da nossa vida, sustenta-se por meio de relações e interações entre os pares.

Estar em um programa Profissional de Mestrado é a realização de uma conquista de uma profissional, que, durante muito tempo da graduação em licenciatura em pedagogia, desencontrou-se no percurso enquanto profissional. Isso porque, muitas vezes, o trabalho do professor em nossa sociedade é julgado e banalizado, ainda mais para quem, por vezes, ainda não se encontrava atuando na área e escutava muitas controvérsias diante dos “detentores da verdade”.

Desse modo, compartilho também de que modo a minha história como pedagoga começou a ser escrita, antes do mesmo da minha matrícula na Universidade. Desde bem pequena, a minha brincadeira favorita sempre foi “escolinha”, e é claro que eu sempre tinha que ser a professora. Conduzia “temas” de casa para meus amigos, que moravam nas redondezas, replicando aquilo que tinha no meu caderno de aula. Sempre que podia, apagava o que tinha nas folhas recebidas como atividade e ia até a papelaria do bairro para fazer xerox para repassar aquilo para os meus “alunos”. Meu pai era responsável por sempre arrumar tábuas de madeira, que serviam como quadro para escrever com giz. Aquilo sempre fazia o meu coração palpitar mais forte.

Quando veio a escolha da graduação, eu não tive dúvidas: iria estudar aquilo que fazia o meu coração palpitar forte. Era pedagogia e, junto, a certeza da Universidade Federal. A certeza de um ensino público e de muita qualidade, reconhecido por toda a região do Alto Uruguai Gaúcho.

Em 2019, por meio do processo simplificado do ENEM³, entrei na graduação de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e, por aqui, sigo. Existem lindos momentos que me deram asas, libertaram-me, mostraram-me e ensinaram a estranhar o óbvio, a ser mais empática e resiliente.

Em uma aula já findando a graduação em pedagogia, uma professora lançou a questão: O que sou hoje e o que quero ser daqui para frente? Como quero me lançar para o futuro? Esse momento me fez refletir e pensar o que eu queria para o meu futuro não era pequeno. Assim, no mesmo semestre, inscrevi-me no processo seletivo do PPGPE da UFFS, *campus* Erechim, com a intenção de transformar-me como profissional e como sujeito, visto que o programa objetiva aproximar a realidade não só do cotidiano formal, mas também do cotidiano não formal

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova destinada aos estudantes que terminaram o ensino médio e é utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Mais informações em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>

dos pedagogos — campo de trabalho atual da pesquisadora.

Desse mesmo modo, destaco que o interesse pela temática desta pesquisa surgiu junto à minha graduação, logo no primeiro semestre, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal na Fronteira Sul, quando, enquanto acadêmica, encantei-me e interessei-me pelo assunto sobre as “pedagogias” e suas diversas vertentes, na disciplina “A pedagogia como ciência e o campo profissional do pedagogo”. Nela, uma querida professora trouxe pedagogos das diversas áreas de atuação para conversar com a turma sobre as suas atuações profissionais, nas áreas de pedagogia hospitalar, pedagogia social, pedagogia empresarial e carcerária. Lembro-me como se fosse hoje sobre o que passava na minha cabeça: então, a pedagogia pode ser tudo isso? Como, no momento, não atuava em sala de aula, e trabalhava em uma empresa como assistente administrativa, a pedagogia empresarial me chamou muito a atenção. Fui para casa cheia de expectativas, porque soube o que queria para a minha vida.

Assim, ao longo da graduação, esperei pelas disciplinas que iriam tratar mais a fundo sobre esse assunto, mas pouco foi o contato com elas. Sem muito êxito e a partir de algumas inquietações construídas ao longo do curso de licenciatura em pedagogia sobre a identidade profissional dos pedagogos e a suas áreas de atuação, quando cheguei na época da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), debrucei-me em pesquisar tal assunto, com um olhar para o curso de pedagogia da UFFS e a identidade formativa dos pedagogos formados por ela. Isso foi feito por meio da pesquisa nomeada: “O curso de pedagogia e a construção da identidade do profissional pedagogo”⁴, na qual observei que a concepção de atuação do pedagogo nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura em pedagogia da UFFS – campus Erechim consiste em considerá-lo como um profissional pedagogo atuante em sala de aula, capacitado para a pedagogia formal, mais especificamente para educação infantil, e que, por hora, tem oportunidades durante a graduação, mesmo que de forma breve, a socializar com conhecimentos sobre a pedagogia não formal. No entanto, surgem, cada vez mais, oportunidades no âmbito da educação não formal e os graduados entrevistados indicaram a importância de um caminho formativo nesse campo.

Após graduada, e ao participar de diferentes experiências, como congressos, seminários e cursos de extensão, percebi que o assunto da educação não formal e os campos não formais da pedagogia também não estão muito presentes nos processos de formação continuada.

Desse modo, cabe aqui também destacar os desafios de uma pedagoga que atua em

⁴ Para mais informações e para acessar o conteúdo completo da pesquisa, clique no link abaixo do Repositório da UFFS: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6778>

espaço não formal. O primeiro deles é, sem dúvidas, a formação inicial, que é pautada no contexto formal da educação. O segundo é também os processos de educação continuada, que são ainda muito limitados. Por sua vez, o terceiro — que é o mais difícil de se lidar — é o que, muitas vezes, faz com que se crie uma crise identitária em quem não atua em espaços formais da educação: a deslegitimação. Infelizmente, isso existe dentro da academia, em aspectos gerais, e aqui digo como um espaço de fala de quem atua na educação organizacional de uma empresa, responsável por liderar projetos culturais, sociais e ambientais, com muita intencionalidade e planejamento pedagógico. Esse processo envolve, muito mais do que se imagina da parte técnica e exige que se olhe para os sujeitos pertencentes àquele local e para suas subjetividades, que influenciaram na forma de ensinar e aprender, mas que sempre vem a ser interrogada. Essa fala, para mim, é carregada de medo, um medo de quem, muitas vezes, não tem coragem de dizer: sou pedagoga empresarial. E um medo de quem, muitas vezes, pensa estar ocupando o lugar de outra pessoa nos espaços de formação, pelo seu papel enquanto pedagoga na sociedade ser sempre questionado.

O exercício real da profissão é complexo e algumas inquietações têm me acompanhado em razão da minha própria experiência, bem como constatado poucas discussões sobre esse assunto, de modo a entender como têm sido as formações dos pedagogos para atuar nos espaços não formais e de que maneira a atuação desses profissionais acontece. Isso, pois, assim como eu, muitos egressos poderiam, inicialmente, ingressar no curso de pedagogia com vontade de trabalhar em espaços formais da educação, ou até mesmo podem sair do curso trabalhando nesses espaços, mas há a importância de ampliar a noção dos espaços educativos de atuação, se assim desejarem. Desse modo, a tarefa de escrever é intrinsecamente desafiadora, rodeada de algumas inquietações que impulsionam e dão coragem para produzir.

Assim, propondo-me a explorar mais sobre a formação dos pedagogos, concentrando-me na abordagem da pedagogia não formal, trago como problema de pesquisa entender qual é a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS que são ofertados no formato presencial noturno de cada instituição, com o objetivo geral de analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS, com vistas à identificação das práticas, dos desafios e das potencialidades dessa abordagem pedagógica no contexto acadêmico.

Assim, a pesquisa objetiva, especificamente:

- I. Investigar a pedagogia como uma ciência, de modo a examinar suas bases teóricas, metodológicas e práticas, bem como analisar a diversidade da educação, compreender suas influências e implicações nas práticas

educacionais contemporâneas.

II. Contextualizar e discutir a educação não formal e a intervenção dos pedagogos nesses espaços de atuação, para identificar e analisar o impacto do seu trabalho na promoção do desenvolvimento integral dos educandos.

III. Identificar e analisar as práticas formativas presentes nos PPCs de Pedagogia das universidades federais do estado do Rio Grande do Sul e realizar entrevistas com coordenadores dos cursos investigados, buscando compreender suas percepções, experiências e desafios na inserção da pedagogia não formal nos currículos e na formação de futuros pedagogos.

IV. Produzir um site educacional que se destina como um espaço de aprendizagem colaborativa para pedagogos, com o objetivo de fornecer aportes teóricos sobre a pedagogia não formal e de estabelecer um canal direto de interação entre a pesquisadora e visitantes, a fim de enriquecer a formação dos pedagogos, seja ela inicial ou continuada, a fim de promover um ambiente em que a teoria se encontra para que a prática se desenvolva de forma reflexiva e inovadora.

De cunho qualitativo, aliado à pesquisa documental, bibliográfica e de campo, a pesquisa busca contribuir para a compreensão da pedagogia em suas diferentes vertentes, principalmente em relação à pedagogia não formal como área de campo de atuação profissional e de conhecimento. A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento de estudos e teorias relacionadas ao tema, e se consolida por meio de autores da área que proporcionam reflexões acerca do tema, como Gohn (2005; 2006; 2009; 2011; 2014), Libâneo (2006; 2010), Trilla (2008), Freire (2000, 1996, 1998), Gatti (2023), Saviani (2008, 2019), Pimenta (2001), Brandão (1995) e outros. A pesquisa documental analisou os PPCs dos cursos de pedagogia das universidades em questão, enquanto a pesquisa de campo foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores desses cursos.

Isto posto, é importante ressaltar que ainda que eu entenda que a educação não formal tenha que ganhar maior visibilidade e espaço no ambiente acadêmico, de modo a preparar o profissional pedagogo para atuar na educação, independentemente de onde ela ocorra, a formação docente e a escola são ímpares como campo de atuação e nada as substituí. De modo algum, esta pesquisa tem como objetivo sobrepor um campo de atuação sobre o outro.

Assim, delimitou-se a organização de capítulos e subcapítulos, que servem como base para esta pesquisa, estruturada de forma a conduzir o leitor da contextualização teórica à análise empírica, finalizando com as considerações e contribuições do estudo.

O primeiro capítulo apresenta a introdução, na qual são expostos o tema, a problemática, os objetivos gerais e específicos, a justificativa da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. Esse capítulo situa o leitor quanto à relevância do estudo e ao percurso que será desenvolvido ao longo do trabalho.

O segundo capítulo dedica-se a discutir a educação não formal, diferenciando-a das modalidades formal e informal, a partir de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos. São apresentados os fundamentos, características e potencialidades da educação não formal, bem como sua relação com a formação integral dos sujeitos e com a prática pedagógica em diferentes contextos sociais.

O terceiro capítulo aborda a formação do pedagogo e seus espaços de atuação, destacando o papel plural desse profissional e as possibilidades de inserção em ambientes formais e não formais de educação. Nesse espaço, são exploradas as dimensões teóricas e práticas que sustentam a atuação do pedagogo para além dos muros escolares, considerando as demandas contemporâneas e a necessidade de ampliar a compreensão sobre o campo profissional.

O quarto capítulo descreve os aspectos metodológicos da pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos de coleta de dados, incluindo pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o universo e os sujeitos investigados, bem como os métodos de análise.

O quinto capítulo apresenta a análise dos PPCs das universidades federais do RS que integraram o estudo. Nessa etapa, é examinada a presença da pedagogia não formal nos currículos, identificando lacunas, potencialidades e caminhos possíveis para a formação inicial voltada a esse campo.

O sexto capítulo traz a análise das entrevistas com coordenadores dos cursos de pedagogia das instituições pesquisadas. As falas desses sujeitos revelam percepções sobre a temática, reconhecem desafios e apontam possibilidades para a ampliação da abordagem da pedagogia não formal nos cursos de formação.

Por fim, nas considerações finais, são retomados os objetivos e sintetizados os principais resultados alcançados, destacando as contribuições do estudo para a compreensão e valorização da pedagogia não formal na formação de pedagogos. Além disso, são apresentadas reflexões e sugestões para futuras pesquisas e para a implementação de práticas curriculares que contemplem de forma mais efetiva esse campo de atuação.

2 QUE DIZEM AS PESQUISAS? ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado de Conhecimento permite a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Assim sendo, procura identificar, categorizar e refletir sobre determinadas produções científicas e, para isso, é necessário ter-se claro o tema que se deseja estudar, o período em que esses estudos foram realizados e os tipos de trabalhos que se deseja encontrar, sejam eles teses, dissertações, livros ou congressos, que envolvem a temática escolhida. Nessa perspectiva, é como se houvesse o embarque em um trem, em que os diversos vagões são pesquisas já construídas sobre o tema, com uma relevância significativa para esta pesquisa.

Como uma borboleta que reconhece os ventos para escolher sua direção, mergulhar nas pesquisas existentes foi essencial para alçar novos voos. Com o intuito de compreender e com o objetivo de identificar trabalhos que se aproximam da temática, mais precisamente sobre a pedagogia não formal, foi utilizada a plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nela, na barra de busca avançada, pesquisou-se pelos descritores “pedagogia” e “não formal”, com filtro no período de 2013 a 2023. Foram localizadas sete pesquisas ao total, de modo que, uma delas havia sido publicada de forma repetida no repositório. Portanto, foram contados, assim, somente com seis títulos para compor o acervo de análise. A respeito disso, observe-se o quadro:

Quadro 1 — Lista de títulos selecionados

LISTA DE TÍTULOS SELECIONADOS	REPOSI TÓRIO
Pedagogia de projetos: processos formativos na parceria entre a educação formal e não-formal	BDTD
O uso do zoológico como Instrumento pedagógico na educação ambiental (não) formal	BDTD
Projeto político pedagógico no Zoológico de Brasília: educação ambiental em ambiente não formal.	BDTD
Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos(as) na Região dos Inconfidentes.	BDTD
Educação sem fronteiras: espaço virtual de discussão sobre a atuação do pedagogo na educação não-formal	BDTD
Avaliação da inserção da educação ambiental como tema transversal nas oficinas realizadas em espaço cultural de educação não formal Centro de Atividades Pedagógicas Vila da Cidadania - CAPVC.	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (em 2024) a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Assim, é direcionada a estrutura da análise, por de um quadro de norteia a análise da

bibliografia sistematizada, que dá início a uma observação mais específica para a temática. Essa, segundo Morosini e Kohls-Santos (2021, p. 127), tem relação com a “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”. Os dados serão apresentados e percorridos em texto, com base nos elementos como número, ano, autor, título, objetivos, metodologia e resultados, como indica a tabela a seguir:

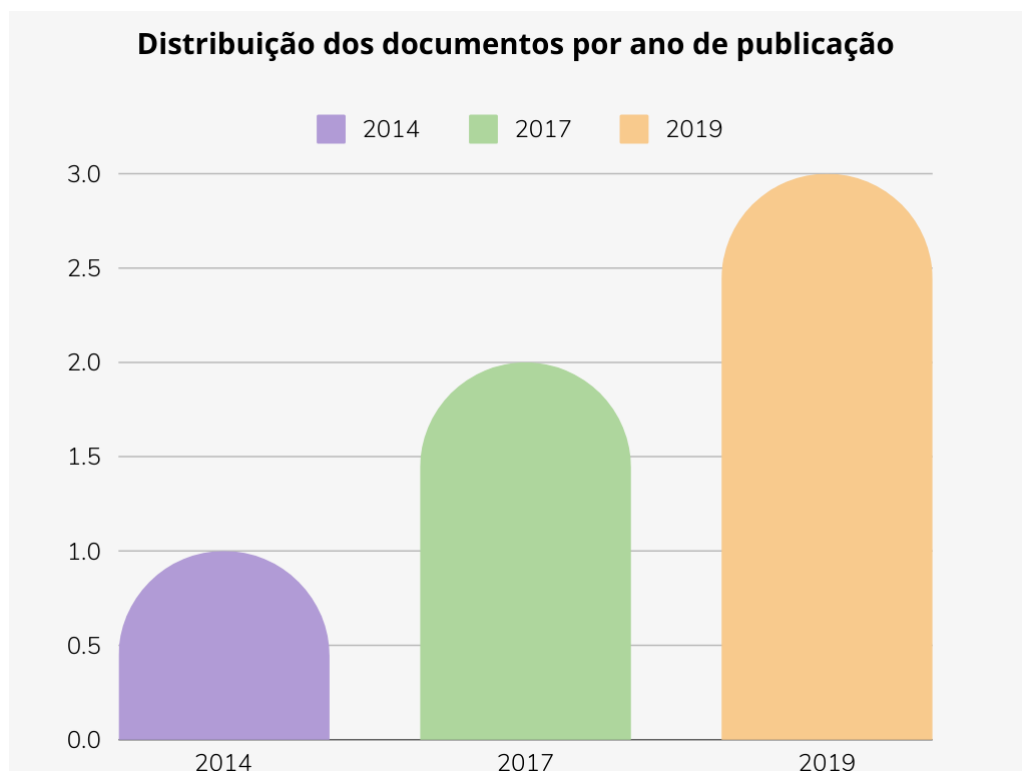
Quadro 2 — Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Partindo desse ponto de vista da pesquisa, é importante destacar que, como o tempo averiguado é de 10 anos, foi possível observar uma concentração maior em três períodos. Esses períodos são os anos de 2014, 2017 e 2019, considerando que, no restante do tempo, anos de 2013, 2015, 2016, 2018, e de 2020 a 2023, não houve nenhuma publicação acerca da temática abordada, na plataforma de aporte investigativo. Observa-se, desse modo, que as pesquisas não possuem uma sequência cronológica.

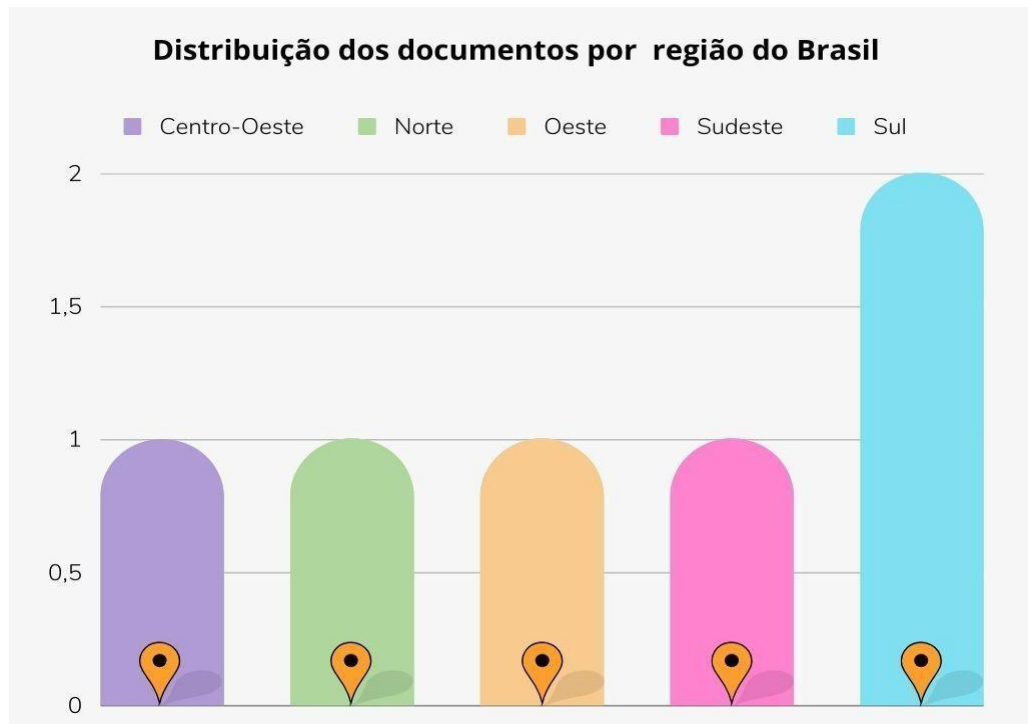
Figura 1 — Gráfico de distribuição dos documentos por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

De forma a continuar a explanação e apresentação dos trabalhos selecionados, é importante exibir a distribuição das pesquisas por região do Brasil para visualizar, com melhor apreço, onde estão concentrados os estudos sobre o assunto abordado. O mapeamento mostrou que a maioria está distribuída na região sul do país, mais especificamente no estado do Paraná.

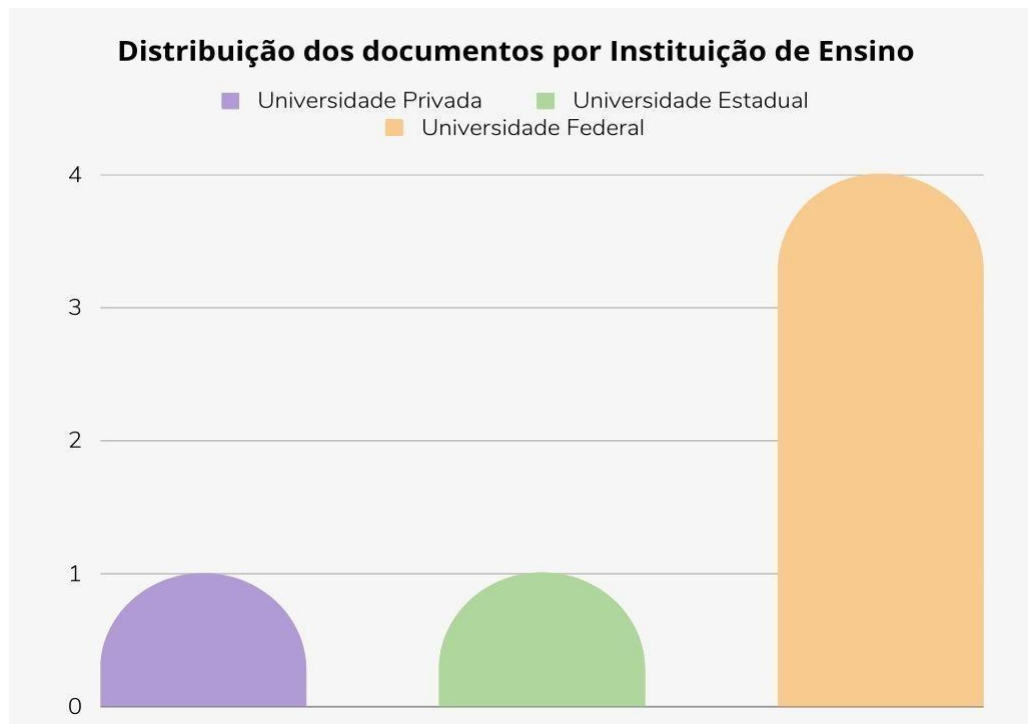
Figura 2 — Gráfico de distribuição dos documentos por região do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Para além da representação geográfica, buscou-se, por intermédio do mapeamento, a distribuição dos documentos por instituição de Ensino, a partir do que se verificou que a maioria das pesquisas foi realizada em universidades públicas de ensino, as quais são: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade do Pará e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Figura 3 — Gráfico de distribuição dos documentos por Instituição de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Percebe-se que as universidades federais têm tido um olhar mais atento com relação aos estudos da pedagogia não formal, uma vez que, por meio delas, foram pesquisados e publicados quatro estudos, os quais são aqui analisados. É necessário salientar que as universidades estaduais e privadas têm tido um número menor de publicações, que é de uma publicação por universidade no tempo delimitado para a pesquisa. Além disso, ressalta-se que 100% delas são pesquisas de pós-graduação, isto é, são dissertações.

Com base na observação e na leitura dos resumos dos documentos selecionados, foram criadas categorias, etapa do Estado do Conhecimento, que, segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 67), caracteriza-se como “uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Ou seja, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações”, que se constitui no reagrupamento a partir das semelhanças encontradas nesses documentos

Quadro 3 — Bibliografia Categorizada

Nº	CATEGORIA	TÍTULO
1	Ensino superior	Formação e atuação de pedagogos na perspectiva da educação não formal

2	Educação, cultura e Sociedade	A educação não formal como instrumento pedagógico para a Educação, cultura e sociedade
---	-------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Para uma melhor análise, as categorias criadas junto ao tema central, são: 1) Formação Inicial de Professores e 2) Educação, Cultura e Sociedade. A pesquisa por eixo temático revela que 50% dos trabalhos estão no eixo um e 50% dos trabalhos encontram-se na temática do eixo dois.

O primeiro eixo, foco de maior aproximação com a pesquisa aqui tratada, traz dois trabalhos de dissertação, denominados: “Educação não formal: Um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos (as) na Região dos Inconfidentes” (Lapadula, 2017) e “Educação sem Fronteiras: Espaço Virtual de Discussão sobre a Atuação do Pedagogo na Educação Não-formal” (Pacheco, 2019), que traz a formação inicial e continuada do pedagogo com foco na educação não formal, visando o processo identitário do pedagogo.

Ambos os trabalhos do primeiro eixo se dedicam a analisar como a formação inicial e continuada do pedagogo contempla, ou não, as especificidades da atuação em espaços não escolares, de modo a apontar as implicações desse processo. Nesse sentido, essas pesquisas são aparatos importantes à medida que oferecem subsídios teóricos e empíricos para refletir sobre a presença (ou ausência) da pedagogia não formal nos currículos dos cursos de pedagogia, que vai de encontro com a pesquisa aqui tratada.

O primeiro trabalho analisado do eixo um é o denominado “Educação não formal: Um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos (as) na região dos Inconfidentes” de Lapadula. É uma pesquisa em nível de mestrado, defendida em 2017, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, com objetivo de analisar a formação e a atuação dos pedagogos em espaços não formais da educação, com foco em projetos educacionais na região de Inconfidentes, Minas Gerais. Utiliza uma abordagem qualitativa, aliada à pesquisa bibliográfica e de campo, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas e coleta de dados que revelaram a diversidade da atuação profissional do pedagogo, mas que, em sua conclusão, traz o apontamento de que o campo da pedagogia não formal ainda é um campo em construção para a área da educação.

Ao evidenciar que a pedagogia não formal ainda se constitui como um campo em construção, o estudo de Lapadula (2017) reforça a importância de investigar como os cursos de pedagogia estão incorporando esse eixo formativo em suas propostas curriculares. Nesse sentido, a pesquisa em questão dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, que busca

identificar e analisar as práticas formativas presentes nos PPCs de Pedagogia das universidades federais do estado do RS, com o intuito de compreender como tais práticas têm se configurado na formação inicial voltada à atuação em contextos de educação não formal

A segunda pesquisa do primeiro eixo, intitulada como “Educação sem Fronteiras: Espaço Virtual de Discussão sobre a Atuação do Pedagogo na Educação Não-formal”, foi defendida na Universidade Federal do Pará, caracterizada como Dissertação, por Pachecho, em 2019. Trata-se de uma análise do curso de pedagogia da UFPA, campus Belém, mais especificamente dos seus PPCs, comparado com as diretrizes do MEC, em que se observa somente uma disciplina que disserta sobre a atuação do pedagogo em espaços não formais da educação.

A partir disso, a pesquisa se entrelaça no objetivo de desenvolver um debate sobre a atuação do pedagogo em espaços não formais da educação. Além disso, seu o propósito geral é de desenvolver, no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, campus Belém, um espaço virtual que promova a reflexão da atuação do pedagogo em espaços da atuação do pedagogo em espaços da educação não-formal.

O percurso metodológico utilizado foi a realização de pesquisa bibliográfica e documental, que contou com observação participante, coleta de dados com professores que atuam ou já atuaram na disciplina que tratava da atuação do pedagogo em espaços não formais da educação e alunos matriculados na mesma disciplina, além de uma sessão de cocriação e a elaboração de um método autoral para a criação do produto, foco da dissertação. Como resultado, observou-se que, apesar dos avanços científicos da área, ainda é preciso pesquisar sobre o assunto e que, embora as diretrizes digam que essa formação inicial do pedagogo deva ocorrer de maneira equilibrada entre educação formal e não-formal, isso não tem acontecido em algumas universidades.

Nesse sentido, a pesquisa também se aproxima diretamente de um dos objetivos desta pesquisa, especialmente ao contextualizar e discutir a educação não formal e a intervenção dos pedagogos nesses espaços. Além disso, a proposta de utilização de ambientes virtuais como recurso formativo inspira a criação, nesta pesquisa, de um site educacional colaborativo, que visa reunir aportes teóricos, experiências e ferramentas de apoio para pedagogos em formação ou em atuação.

Os dois trabalhos descrevem e refletem sobre experiências particulares, de pesquisas de universidades federais, de diferentes localidades, ao elaborarem estudos de campo que permitem a aproximação de um olhar crítico à formação inicial com viés para a pedagogia não formal e a atuação em espaços de educação não formal, a fim de problematizar como isso tem

sido tratado nas Universidades.

As pesquisas analisadas demonstram a relevância da discussão em torno da atuação do pedagogo para além dos espaços escolares. Além disso, elas ressaltam os desafios que persistem na formação docente inicial frente à educação não formal, ainda que revelem avanços pontuais, como, por exemplo, o reconhecimento da diversidade de práticas pedagógicas por pedagogos, mesmo sem haver uma formação inicial concreta a esse campo — fato apontado na pesquisa de Lapadula (2017). Isso se articula com iniciativas que buscam suprir essa lacuna formativa por meio de estratégias alternativas, como o espaço virtual de reflexão criado na pesquisa de Pacheco (2019), que se propõe a fomentar debates entorno da atuação do pedagogo em espaços da educação não formal.

Desse modo, seguiremos para a nossa discussão em torno das pesquisas analisadas. Isso, pois, embora possuam diferentes objetivos e abordagens, possibilitam contextualizar a educação em diferentes perspectivas, ampliando a compreensão sobre seu potencial formativo.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA EM SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, vamos abordar as características das “educações” e da pedagogia enquanto ciência da educação, examinando a última como campo de estudo dedicado à compreensão sistemática da educação que permeia as esferas da sociedade diante de uma análise sobre o seu conceito. Além disso, são abordadas discussões sobre o que aproxima ou difere os processos educacionais: formal, informal e não formal. Essa análise comparativa permite compreender melhor as interconexões entre as abordagens educacionais que envolvem a formação do sujeito ao longo de sua vida.

Para contextualizar a análise, optou-se por tomar como base, principalmente, autores clássicos, que discutem o assunto, cujas contribuições são fundamentais na discussão do tema, como Gohn (2005; 2006; 2010; 2014), Libâneo (2006; 2010), Trilla (2008), Freire (2000; 1996, 1998), Gatti (2023), Saviani (2019), Pimenta (2001) e Brandão (1995). Assim, serão explorados diversos pontos de vista, a fim de fornecer um panorama sobre a perspectiva abordada. pedagogia: uma ciência da educação.

Da etimologia grega, o conceito de pedagogia deriva da combinação de duas palavras com significados distintos, mas muito claros. O termo “Paidós”, que remete à criança, e “agodé”, que se refere à condução, o que implica o acompanhamento da criança pelo “paidagogo”, como era originalmente nomeado o escravo que conduzia a criança às filosofias educacionais (Gatti, 2023).

Expresso no dicionário Aurélio, encontra-se o conceito da pedagogia direcionado em sua primeira definição como “Teoria e ciência da educação e do ensino” (Ferreira, 2009 p. 151). Com efeito, a concepção de pedagogia e o ato pedagógico têm sido denotados ao modo de realizar o ato educativo como um todo, ao modo de operar, que está intrinsecamente ligado à origem da humanidade (Saviani, 2019), reportando-se ao

[...] campo de conhecimentos que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas há um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades (...), de modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a pedagogia aos métodos de ensino. Se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias (Libâneo, 2006. 156).

Em vista disso, é importante destacar que “há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros negam-lhe caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar” (Saviani, 2008, p. 135). Desse modo, fica claro que há os sujeitos que reconhecem a pedagogia como uma ciência e têm uma visão mais abrangente sobre a educação e o papel do pedagogo. Em contrapartida, há aqueles que acreditam que a formação do pedagogo deve ser exclusivamente voltada para o ambiente escolar, de maneira que a pedagogia, como campo de atuação da educação e de estudos acaba enfrentando certos dilemas, como descreve Libâneo (2001, p. 152):

[...] por um lado, está em alta na sociedade, nos meios profissionais, políticos, universitários, sindicais, empresariais, nos meios de comunicação, nos movimentos da sociedade civil, verificamos uma redescoberta da pedagogia. Enquanto isso, essa mesma pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência [...]

Esse dilema da pedagogia como fundamento único da docência é expresso nas várias instâncias da sociedade e entre uma diversidade de instituições que o pedagogo ocupa historicamente. A educação e o ensino da pedagogia são, frequentemente, atrelados aos aspectos formais da educação e às crianças. O próprio prefixo, já citado, “paidós”, reforça essa concepção de que o “ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo.” (Libâneo, 2001, p. 6). Essa ideia permanece viva, na sociedade e na formação de professores, como um modelo simplista e reducionista da pedagogia e do pedagogo, o que pode gerar uma crise identitária nos profissionais que emergem nas outras áreas de atuação da educação, quando esse entendimento restrito desconsidera os demais campos.

Libâneo (2001) reflete sobre a “redescoberta da pedagogia”, de modo que a educação se vê obrigada a repensar suas metas e planos (Sacristán, 2007, p. 15) diante da conscientização sobre a importância da educação como ciência da educação. Isso porque, atualmente, o pedagogo pode atuar em atividades pedagógicas variadas além do espaço formal, como em instituições hospitalares e sociais, empresas e outros, nas quais se encontra a relação da educação e do ser humano.

A vista disso, enfatiza-se à docência e a educação como plurais, pelo fato de serem uma profissão essencialmente humana, que, assim como em outros âmbitos da vida, sustentam-se por meio de relações e interações. Pimenta (2001) destaca a pedagogia como ciência da educação, a partir do momento em que se faz nas práticas de relações sociais. Nesse sentido, a ciência da educação é uma ciência distinta das outras, pois a sua característica está na compreensão e na intervenção dos processos educativos. Ou seja, não apenas de forma teórica,

mas para a transformação social, “isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (Libâneo, 2010, p. 30).

Conforme destacado por Libâneo (2010, p. 60), “o campo da atividade pedagógica extraescolar é extenso”. Esses espaços permitem atuações com propósitos distintos, contudo, em todos eles, são desempenhadas mediações de conhecimento e, principalmente, é exercido um papel fundamental na construção moral e no desenvolvimento humano. Dessa forma, reconhece-se que a educação acontece de várias formas, em diversos locais, o que permite que os sujeitos adquiram conhecimentos ao longo de toda a vida, seja por meio de suas experiências pessoais ou por meio das interações com os pares. Dessa forma, de mera condução da criança, a pedagogia, como ciência da educação, tem se transformado em um campo de conhecimento, com métodos e estruturas definidas.

Na contemporaneidade, reconhecer a pedagogia como ciência da educação implica compreender seu papel político pedagógico, o que demanda uma reflexão e percepção dos valores educacionais atribuídos a ela. Desse modo, em vista de que o objeto da ciência pedagógica é educação, não há como abordar a pedagogia sem falar de educação e, da mesma forma, como refletir a pedagogia e suas nuances sem pensar na educação.

Por sua vez, pensar na educação não é uma tarefa simples, visto que não existe uma definição única e, também, abrange aspectos sociais, históricos, políticos e culturais em diferentes tempos e espaços, o que torna seu conceito dinâmico. Portanto, assim como se discutiu o conceito da pedagogia, é importante dialogar sobre o conceito da educação, visto que essa discussão está sendo consideravelmente ampliada (Gatti, 2023). Nesse sentido, Frison (2006, p. 30) destaca que:

A educação, que era pensada como resultado de um conjunto de propostas voltadas para a aprendizagem de conteúdos, hoje é desafiada a desenvolver uma formação que priorize o desenvolvimento de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas [...]. À medida que desaparecem algumas necessidades, surgem outras que as substituem e que impulsionam novas formas de ação.

À medida que surgem outras formas de ação para a educação, torna-se uma tarefa complexa defini-la como algo acabado. Para Brandão (1995), a educação vai muito além de definições limitadas e está entrelaçada aos meios em que os hábitos, costumes e valores estão vinculados em uma sociedade. Isto é, não há um único meio de educação e nem é o professor tido como o único mediador dessa finalidade, ela abrange todos os processos de formação do indivíduo e transcende a transmissão de conhecimento formal. A educação é, pois, uma

ferramenta de vida, de modo que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Portanto, a educação deve ser compreendida como um processo amplo, contínuo e multifacetado, pois como bem destaca Brandão (1995, p.7)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias.

Dessarte, o “fazer” da educação é amplo e ocorre a todo momento em espaços para além da escola, o qual produz saberes e influências formativas sobre os sujeitos, de modo a estimular comportamentos, valores, ações e pensamentos (Franco, 2008). Nas manifestações de aprender-ensinar e ensinar-aprender, encontram-se práticas pedagógicas formais, não formais e informais que influenciam e dão origem à cultura, as quais abrangem tudo aquilo que envolve o conhecimento, a arte, as crenças, a moral e os hábitos adquiridos pelo sujeito. Freire (1996, p. 61) pontua que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Essa influência está disseminada em todas as esferas sociais, de modo que é possível ilustrá-la, de maneira didática, como uma espécie de “lupa”, ou lente, por meio da qual os indivíduos enxergam o mundo.

Nesse sentido, é importante destacar que, na sociedade, há um conjunto de identidades culturais que promovem a forma que a gente se entende ou se porta. Para Brandão (1995), a educação é um exemplo claro de ato cultural, visto que “viver já é por si só uma experiência pedagógica humana necessária à sobrevivência” (Fuhrmann; Paulo, 2014, p. 553). Nessa forma, os meios em que os sujeitos estão inseridos, desde a infância, desempenham um papel significativo e dizem muito sobre o seu processo de desenvolvimento, visto que, por meio da interação social, desenvolvem a sua percepção de mundo e, conseqüentemente, suas características, que são fundamentais no modo de vida dos grupos sociais que as originam e reconfiguram.

Assim sendo, fica claro que, enquanto sujeitos, as pessoas são moldadas pelos caminhos que percorrem e os lugares em que vivem. É dessa maneira que se reproduz a cultura e que se exala a essência de quem somos, assim como a pedagogia. Desse modo, torna-se possível constituir a identidade docente a partir da prática pedagógica.

Ainda, cabe ressaltar que a pedagogia enquanto ciência da educação requer a proposição de uma prática emancipadora, na qual o ensino é compreendido como um ato político e

libertador ao promover experiências pedagógicas que respeitem a autonomia dos sujeitos e estimulem sua participação ativa na construção do conhecimento e no exercício da cidadania. Assim, entende-se também que cada ação pedagógica mencionada, seja dentro da escola ou em outros lugares, convém a ser problematizadora, seguindo princípios democráticos, de colaboração e de libertação, a fim de permitir que os sujeitos do processo não apenas compreendam sua realidade, mas se tornem agentes de sua transformação da sua própria realidade.

À vista disso e diante dos aspectos mencionados, é difícil conceber a educação sem levar em conta as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem continuamente, já que influenciam a cultura de uma sociedade. Essas transformações impactam no conceito de educação e expandem significativamente sua abrangência e perspectivas. Nesse panorama, destacam-se as concepções (sem um caráter hierárquico) de: educação formal, não formal e informal. Quanto a elas, autores como Gohn (2005; 2006; 2010; 2014), Libâneo (2005; 2010) e Trilla (2008), entre outros, discutem, descrevem sobre e isso que será abarcado no próximo subcapítulo para que seja possível compreendê-las melhor.

3.1 Educação? “Educações” e a Pedagogia em Perspectiva

Brandão (1995) emprega o termo “educações” no plural para considerar o modo de conceber a educação no cotidiano dos sujeitos, alegando que não existe um modelo homogêneo de acontecer, visto que a educação ocorre a todo momento e em variados espaços, como já citado. Assim, nos processos educacionais, tudo se torna meio e, nessa perspectiva, as abordagens educacionais podem complementar umas às outras, pois, apesar de suas particularidades, dizem respeito ao desenvolvimento pleno do sujeito. “O objetivo pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (Libâneo, 2010, p. 38). Ainda, Franco (2008, p. 80) afirma que “todos os espaços, além da escola, produzem influências formativas sobre os sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e pensamentos”, evidenciando a multiplicidade dos ambientes educacionais, como observamos no apontamento de Severo (2015):

O século 21 é cenário de novas configurações pedagógicas que criam e recriam diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação. Interessada em construir economias do conhecimento por meio da constituição de dispositivos educativos formais, não formais e informais, centralizando o saber em trajetórias políticas, culturais e

institucionais, a sociedade contemporânea (Severo, 2015, p. 564).

Dessa maneira, para entender-se os fitos educativos contemporâneos, torna-se importante compreender os conceitos entre os processos educacionais, nomeados em: formal, informal e não formal, que, geralmente, estabelecem-se diante do pertencimento dos espaços escolares ou não. Nesse sentido, segundo Gohn (2006, p. 28), a distinção ocorre assim:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Vide o fluxograma explicativo de forma concisa, de modo a ilustrar as “educações”, que serão detalhadas logo após:

Figura 4 — “Educações”: formal; não formal; informal



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Assim sendo, a educação formal “refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura” (Libâneo, 2010, p. 88), isto é, uma modalidade organizada previamente, que segue níveis de conhecimentos e um currículo pré-estabelecido que “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários

tipos” (Gohn, 2006, p. 30). Dessa forma, é um sistema de ensino preocupado em cumprir certas formalidades, como o currículo, já citado, as apostilas e os livros didáticos, dentro de prazos orientados por órgãos do sistema educacional do país, como o Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com regulamentos específicos dos estados e municípios que regem a estrutura. Isso acontece com objetivos a serem atingidos, os quais também devem assegurar o compromisso do direito à educação a todos. De acordo com Gohn (2006), essa forma de educação visa a habilitação dos indivíduos a progredirem em níveis cada vez mais elevados de formação/titulação acadêmica, mediado por um pedagogo professor.

A educação informal “é um processo permanente e não organizado” (Gohn, 2006, p. 30), considerado por Libâneo (2010, p. 87) como um processo mais “disperso, difuso [...]” do que os demais. Está ligado a valores e cultura dos espaços, “repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente”, é oriundo de processos de socialização e de afetividade. Esses podem ocorrer no convívio familiar, no ambiente de trabalho, com os amigos, subjugando um caráter educativo, uma vez que sua origem se dá a partir da interação com os pares. Vista sob essa perspectiva, pode-se reiterar que a educação é um atributo natural da vida dos sujeitos e aparece sempre que há relação entre pares e alguma intencionalidade entre o ensinar e o aprender, interações, por exemplo, de conduzir/orientar a criança a fazer algo pela primeira vez, o processo de “endoculturação⁵” (Brandão, 1995), como no ensino informal.

A Educação não formal se refere a práticas educativas para além da escola. Quando se enfoca esse conceito, está-se explorando um campo de conhecimento ainda em construção. Como lembram Fuhrmann e Paulo (2014): “A educação não formal é um modelo de ensino-aprendizagem cujo conceito é complexo e ambíguo, composto por uma gama diversificada de práticas pedagógicas assistemáticas ainda pouco investigadas no Brasil”. Desse mesmo modo, Gohn (2014, p. 48) também aborda:

A educação não formal ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação. [...]” . Ou seja, por detrás de cada uma dessas terminologias, certamente há autores referenciais, há uma forma de ver o mundo, uma forma de conceber o processo de mudança e transformação social, e como a educação se insere nestas visões. À medida que ficam mais claras essas construções, serão mais saudáveis os debates e os embates sobre essas formulações

⁵ O processo de endoculturação é trazido por Brandão em sua obra: *O que é educação*, de 1995. Descreve o modo pelo qual os indivíduos internalizam e incorporam crenças, valores, normas e comportamentos de sua cultura de origem, dado a um processo que ocorre, principalmente, por meio da interação social, que acontece desde o berço familiar.

A ideia de educação não formal está para além da leitura da palavra, está no mundo da vida (Freire, 1998), é “[...] aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos” (Gohn, 2006, p. 30), visando a formação integral dos indivíduos diante de um caráter humanista.

Na educação não formal, encontra-se a pedagogia não formal, que é objeto desta pesquisa, por isso, ela será tratada com mais profundidade a sua especificidade. Nesse sentido, investigou-se os princípios teóricos que a sustentam como ciência da educação, conforme destaca Pimenta (2001), de modo operante a prática social, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Assim sendo, a educação não formal “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (Gohn, 2006, p.29). Nela, o pedagogo exerce seu papel na chamada “pedagogia não formal”, como um elemento estratégico, fundamental nas propostas que estejam alinhadas à realidade do território em que atuam, considerando, principalmente, a identidade, os valores e os saberes pertencentes ao grupo, sempre em via de mão dupla, em que se *ensina aprendendo*. Ao invés de concentrar-se exclusivamente em um currículo acadêmico, tem como propósito promover habilidades para a participação na sociedade, para construir uma consciência de cidadania (Fuhrmann; Paulo, 2014, p. 553).

Esse sistema de educação “envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado” (Gohn, 2010, p. 33). Assim, a educação não formal é estabelecida ao longo da vida, a partir das relações e interações com os pares, em que, pelo fato de “não haver avaliação e a participação ser voluntária possibilita a criação de ambientes de aprendizagem que tendem a ser mais descontraídos, com componentes lúdico e experimentais que, a nosso ver, poderão ser facilitadores da aprendizagem” (Marques; Freitas, 2017). Assim, é importante dizer que a educação não formal é inerentemente coletiva — embora o resultado assimilado seja de natureza particular e individual —, ela se relaciona de modo que representam ações de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, atuando como fomentador da articulação de saberes diante de necessidades emergentes nas esferas da sociabilidade humana e do trabalho (Veiga, 2023, p. 54).

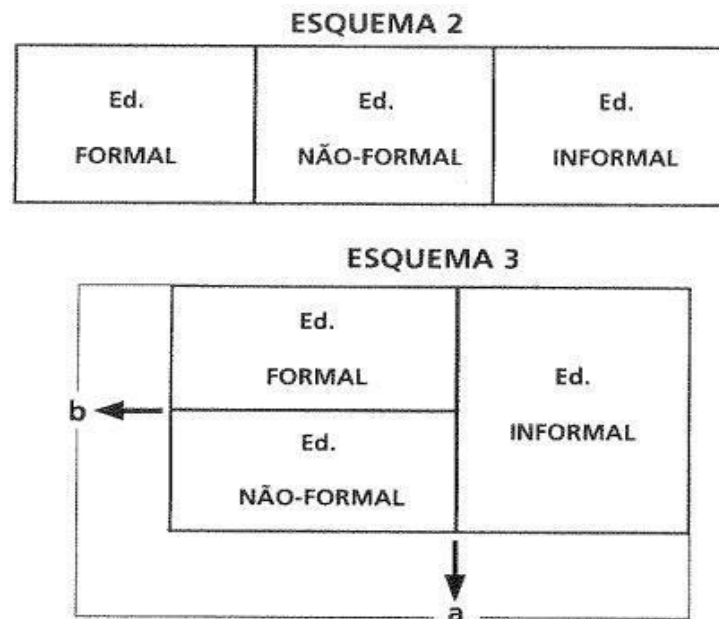
Mesmo antes de começar os debates desse campo, cabe registrar que ele, de certa forma, sempre existiu. Segundo Cattini (2021), embora o termo “educação não formal” não tivesse ainda sido registrado, já existia e era exercida por diferentes grupos. Trilla (2008) relata que foi

a partir dos anos 60 e 70 que a expansão e a fixação do conceito, como uma abordagem pedagógica, foram reconhecidas, o que suscitou a necessidade de possibilidades pedagógicas que atendiam a sociedade para além da escola. Alguns dos motivos mencionados pelo autor supracitado são: o aumento da demanda em setores sociais, que, muitas vezes, são excluídos dos setores tradicionais; as transformações no mundo do trabalho que acabam exigindo novas e diferentes formas de capacitação profissional; a ampliação do tempo livre; mudanças no seio familiar, que acabam fazendo com que certos tipos de instituição acolham funções educativas que deveriam ser exercidas pela família, de maneira informal; desenvolvimento de novas tecnologias; sensibilidade social e outros (Trilla, 2008).

“O papel das educações, propostas fora do âmbito curricular colonizado pelo sistema, é promover uma formação humana para haver interação, solidariedade, pensamento crítico e participação na construção da democracia” (Veiga, 2023, p. 56). Da mesma forma, para alcançar o objetivo de uma educação não formal efetiva, é fundamental que exista a promoção de políticas educacionais integralizadas e abrangentes, que abordem, de maneira interligada, os três níveis de desenvolvimento das principais competências pautadas nesse campo: emocionais, sociais e políticas (Fuhrmann; Paulo, 2014). Essas expressões educativas expostas se estabelecem em dinâmicas que integram e legitimam os espaços não formais como parte essencial de processos educativos, observando que demarcam objetivos específicos na formação de e para a cidadania (Gohn, 2010) e para democracia.

Desse modo, observa-se o esquema figurativo de Trilla (2008) para também compreender que aproxima ou não as três dimensões educativas: formal, não formal e informal, principalmente, no que tange à questão da intencionalidade educativa:

Figura 5 — Esquema figurativo dimensões educativas: formal, não formal e informal (Trilla, 2008)



Fonte: Trilla (2008, p. 34)

Assim posto, as fronteiras entre um e outro se estabelecem no esquema, denominados de “a” e “b”, na Figura 5, organizada por Trilla (2008, p. 34), entre a intencionalidade e a especificidade da função e da ação educativa. Todavia, é importante destacar que, mesmo na educação informal, pode haver algum grau de intencionalidade, embora seja menos formal e estruturada do que a educação formal e da educação não formal, “[...] por vezes é difícil negar algum tipo de intencionalidade educativa a muitos dos meios que se costumam situar na coluna do informal” (Trilla, 2008, p. 36).

O que acontece é que a educação informal ocorre de forma orgânica no cotidiano dos sujeitos, mas pode haver intencionalidade. Um exemplo é quando os pais conversam com seus filhos sobre um assunto relevante, quando trocam experiência e conhecimentos, a fim de que seus filhos absorvam tal aprendizado. Nesses casos, há uma intencionalidade implícita em oferecer exemplos a serem seguidos. Desse modo exposto, também Trilla (2008) relata que o critério ainda não seria suficiente para definir as fronteiras, complementando com dois critérios: 1) *Critério metodológico*, que se refere a métodos e estratégias pedagógicas de ensino, e 2) *Critério Estrutural*, que concerne à organização e estrutura de cada organização. Assim, é possível observar que é custoso estabelecer fronteiras entre a educação formal, não formal e informal, em virtude da sua interconexão já citada, pois, frequentemente, entrelaçam-se em diferentes contextos e objetivos, o que reflete a natureza multifacetada dos processos educacionais (Marques; Freitas, 2017).

Para transpor uma prática educativa não escolar ao terreno das práticas pedagógicas, torna-se necessário, inicialmente, o reconhecimento crítico das condições que organizam os contextos nos quais essa prática emerge, bem como a compreensão das intencionalidades explícitas e implícitas que dão sustentação aos seus objetivos (Severo, 2015, p. 573).

Nesse contexto, o conceito de intencionalidade emerge como uma das ideias fundamentais quando se destaca a educação como uma atividade humana intencional e uma prática social (Libâneo, 2010). Para Freire, (2000, p. 104), “a prática cultural, como uma forma de trabalho cultural, engloba uma intencionalidade na produção e internalização de significados, visando à formação da subjetividade através da conscientização e à libertação da opressão”. Isso evidencia a importância de uma abordagem educacional com intencionalidade, que promova algo além da transmissão do conhecimento e que desenvolva a emancipação dos sujeitos, assumindo, assim, um compromisso político.

Diante desse panorama, a educação não formal emerge de forma crescente e dinâmica às transformações culturais, econômicas e, principalmente, em resposta às demandas sociais que desempenham funções nos contextos ligados ao trabalho, lazer e cultura, social e da própria escola, com atividades extracurriculares. Assim, o profissional pedagogo vem a ser “um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades” (Libâneo, 2010, p. 38).

Ainda é importante destacar que, apesar da modalidade da educação não formal fazer parte da redescoberta da educação, enquanto ciência educacional e estar ganhando espaço na sociedade, a pedagogia formal ainda é a modalidade de ensino que tem maior acolhida social, considerando também que é fundamental na vida dos indivíduos. Até porque, concorda-se com Gohn (2014) quando sugere que a educação não formal não substitui o ensino formal, uma vez que atua de forma dinâmica ao integrar os conhecimentos, como ponto de fusão e articulação com as modalidades não formal e informal.

Acho que se deve olhar para as possibilidades da educação não formal, até para resolver e potencializar a educação formal. [...] Os programas e projetos da educação não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal, não como mera complementação, mas como diretriz estruturante (Gohn, 2014, p. 42).

Desse modo, as modalidades de educação informal e educação não formal não devem ser vistas como um tipo de proposta contra a educação formal. Assim, é corroborado Libâneo (2006) quando aborda que uma modalidade educacional não deve diminuir ou ter soberania sobre a outra, pois a pedagogia em si abrange um campo amplo do estudo da educação,

interligando-os e, junto dela, “coexistem diversos e variados mecanismos educacionais” (Trilla, 2008, p. 17).

Assim, de modo a conjugar a nossa essência de ser e estar pedagogo, serão apresentados, no próximo capítulo, os importantes campos de atuação e o compromisso com a ciência da educação, na qual, por meio da prática desenvolve-se, na sua complexidade de “[...] 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 de emancipação da sociedade” (Franco, 2008, p. 73), nos diferentes espaços em que o pedagogo ocupa, baseado em reflexões, ao dialogar com autores como Severo (2014, 2015, 2022), Libâneo (2006), Freire (1991), Gohn, (2006), Marques e Freitas (2017), Queiroz, (2023), Loss (2014), Ferreira (2023), Severo e Queiroga (2020) e outros, que trazem, por intermédio de seus estudos, compreensões sobre os desafios e as oportunidades de atuação.

4 O PAPEL PLURAL DO PEDAGOGO: ÁREAS DE ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA FORMAL E NÃO FORMAL

Ser e estar pedagogo implica o compromisso com a educação e o processo de transformação e de desenvolvimento integral dos sujeitos, a fim de promover o estímulo à autonomia e à própria construção do saber na perspectiva institucional e, principalmente, interpessoal. Além disso, conforme salientado por Libâneo (2006, p. 850), “um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”, explicitando que o papel do pedagogo é plural e abrange diversas dimensões. Essa atuação se estende às áreas formais e não formais da educação, que abrangem uma gama de contextos e instituições, desde hospitais, empresas, organizações políticas, sociais, culturais e escolares que fazem parte da sociedade pedagógica.

O termo “Sociedade Pedagógica” é contextualizado pelo autor Beillerot (1985), para relacionar a sociedade contemporânea e considerar as dinâmicas educativas e sociais presentes nela. Argumenta-se sobre a interface de novos cenários e possibilidades de ensino-aprendizagem que requerem as pedagogias para formação de sujeitos. Nesse sentido, Severo (2014, p. 143) complementa:

Essa forma de compreender a educação como um fenômeno plurifacetado e extensivo em diversas esferas da sociedade, leva a crer na existência de possibilidades potenciais de promoção da educabilidade humana em face de demandas que marcam os contextos de inserção do sujeito nas dinâmicas sociais.

Considerando a noção de educar e educar-se por meio de um paradigma dinâmico da educação, que nos acompanha ao longo da vida e que se concretiza por meio de práticas educativas plurais para a construção de saberes críticos e construtivos (Severo, 2015) a qual é operada como princípio da prática pedagógica, de modo que “toda prática pedagógica é, em si mesma, uma prática educativa” (Severo, 2015, p. 571), essa adaptação e reflexão do fazer pedagógico nos diferentes espaços se torna essencial para atender às demandas da sociedade contemporânea. Além disso, isso deve estar pautado nos PPCs dos cursos de pedagogia, ou seja, nas formações iniciais do pedagogo. Desse modo, torna-se importante discorrer sobre os campos de atuação do pedagogo, visando uma compreensão mais ampla e detalhada do papel importante desse profissional na Sociedade Pedagógica (Beillerot, 1985), visto que

[...] é incontestável a importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diferentes contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio

próprio da pedagogia (Cruz, 2011, p. 198).

Entende-se que os espaços em que o pedagogo pode atuar vão além dos que se aborda nesta pesquisa. Entretanto, no conjunto de pesquisas analisadas, alguns contextos aparecem com mais ênfase e, desse modo, eles foram escolhidos para exemplificar e dialogar sobre o seu papel fundamental na promoção de fazeres educativos nas diferentes áreas, ao examinar desde o contexto formal e convencional da educação, a fim de enfatizar seu papel insubstituível na vida dos sujeitos. Assim sendo, torna-se possível percorrer os espaços de movimentos sociais, empresariais e hospitalares, no âmbito não formal da educação, para destacar como as práticas pedagógicas são afeiçoadas em cada ambiente, e também como facilitam o desenvolvimento dos sujeitos nos diferentes contextos educativos.

4.1 Pedagogo em Espaços Formais da Educação

O primeiro cenário educativo se dá na esfera da docência como campo de atuação formal dos pedagogos, a qual é popularmente conhecida e reconhecida pela sociedade e na qual se encontra uma variedade de contextos educacionais para atuação, geralmente, na educação infantil, com crianças de zero a seis anos, no Ensino Fundamental, com crianças do primeiro ao quinto ano, e nas estruturas administrativas, como na supervisão escolar, coordenação e direção, atuando no âmbito da gestão escolar. A educação, nesse sentido, organiza-se de forma previamente estruturada, ou seja, segue níveis de conhecimento e um currículo que orienta o processo de construção do conhecimento (Gohn, 2006) dentro de um ambiente escolar, que é um espaço que se configura pedagogicamente, dado à medida que se estrutura, cria métodos e define regras (Brandão, 1995).

Nesse sentido, a educação formal é orientada por um pedagogo professor, com o papel central de mediar, de forma majoritária, uma aprendizagem curricular. Essa é “dividido[a] e compartimentado[a] disciplinas e transmitido numa lógica de acumulação e aumento gradual de complexidade” (Marques; Freitas, 2017, p. 1098). O desenvolvimento do currículo nesse âmbito é uma etapa muito importante, já que ele, junto de outros documentos, será utilizado nos planejamentos de todas as atividades que serão realizadas pelo professor.

[...] entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (Gohn, 2006, p. 25).

Veiga (2023) pontua que, muitas vezes, o excesso de formalidade que existe nesse

currículo acaba por delimitar o ensino em si, de modo que demarca conhecimentos e determina o que é formação para vida social e o que não é, sem levar em consideração os maiores interessados no assunto, professores e alunos. Desse modo, acabam sendo formados sujeitos “prontos” para um sistema. Nas palavras de Veiga (2023, p. 42), “é um modo colonizador de realizar a educação”.

Na modalidade de ensino formal, os alunos estão geralmente divididos em turmas seriadas por níveis e, apesar de muitas vezes as dinâmicas de ensino serem coletivas, a aprendizagem, assim como a avaliação, é tipicamente individual (Marques; Freitas, 2017). Essa avaliação, no geral, é feita para medir estatisticamente o sucesso do aprendizado dos sujeitos (Cazelli *et al.*, 2010). Nesse aspecto, o pedagogo tem a “função e responsabilidade é a de organizar a prática pedagógica de forma a garantir que o desenvolvimento do ensino seja positivo e leve os alunos ao sucesso escolar” (Santos, 2014, p. 6), tornando-se sua presença fundamental e uma exigência dos sistemas de ensino.

[...] a presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade de oferta de ensino para a população. (...) Sua contribuição vem dos campos de conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula (Santos, 2014, p. 9).

A vista disso, o pedagogo professor atua em articulação com os sistemas de ensino. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são as referências de sistema de ensino para as instituições escolares. Esses documentos orientam o planejamento e a organização do professor, no sentido teórico-técnico, visando ao “desenvolvimento dos sujeitos”, com foco para a formação e preparação para vida e para o trabalho, de uma sociedade que se estrutura e estrutura os seus para benefício próprio, com um ideal colonizador. “Enquanto isso nega saberes essenciais para vida em sociedade, relacionados ao respeito às diversidades, ao acolhimento das diferenças, ao respeito com outro” (Veiga, 2023, p. 43).

Desse modo, Canário (2008, p. 79) cita que “não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe”. Esse é o papel social da escola, do professor, preocupar-se pela estrutura, de modo a ofertar uma educação sob a ótica justa e libertadora.

Nesse sentido, o pedagogo professor, nesse espaço de educação formal, tem de se

apropriar da sua identidade profissional, a fim de conhecer e planejar com responsabilidade os espaços e os momentos de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidos. Esses se dedicam a proporcionar e incentivar o conhecimento, por meio de um ambiente seguro e de autonomia, a vista de que o espaço escolar tem a responsabilidade de acolher o sujeito em sua singularidade e de significar as experiências produzidas e adquiridas. Desse modo, possibilita-se que sejam construídos significados de conhecimento no cotidiano, para além da homogeneização que rege as estruturas colonizadoras, a vista de que, todo profissional, na sua humana docência, está a serviço de um ideal de ser humano (Arroyo, 2004). Então, compreende-se que “construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade” (Canário 2008, p. 79).

Ainda, é crucial reconhecer que a educação formal desempenha um papel insubstituível na vida dos sujeitos, visto que é uma base essencial de aprendizagem e de transformação na vida deles. Nesse sentido, Freire (1996) defende uma educação centrada nas relações, ou seja: o ensino se conecta com a realidade e com a individualidade de cada um, de modo a reconhecer sua consciência, objetividade e percepção de si do/no mundo, e a assumir-se “[...] como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...]” (Freire, 1996, p. 41), com o propósito fundamental da educação como luta e resistência por sua liberdade e restauração da sua humanidade. Desse modo, a educação formal está também relacionada a uma educação libertária, que constitui a autonomia e a reflexão do educando, de modo contrário à educação para a reprodução do sistema e/ou para o trabalho, que é um espaço em que o sujeito desenvolve suas aptidões intelectuais, quando se compromete, por meio de conteúdos programáticos, considerados essenciais, assim como sociais, quando interage com os pares e desenvolve sua autonomia, por meio do reconhecimento do ser integral.

4.2 Pedagogia Empresarial

A *pedagogia empresarial e/ou educação corporativa* é a área da educação não formal que se manifesta por intermédio de programas de desenvolvimento profissional, treinamentos e dinâmicas que integram e valorizam o dia a dia dos sujeitos no espaço da empresa, possibilitando-lhes conviver em um ambiente mais agradável. Chama-se, assim, o ramo aplicado às relações de um ambiente organizacional, a vista educacional de gerar mudanças comportamentais dos integrantes no processo, para a melhorar as relações interpessoais e profissionais dos sujeitos (Queiroz, 2023). Isto, pois, há um momento em que se entende que a

riqueza de uma organização não está determinada exclusivamente pelos recursos materiais, mas, principalmente, pelas pessoas que fazem parte dos processos fundamentais para a sobrevivência desses ambientes (Gonçalves *et al.*, 2016)

Desse modo, Ribeiro (2008, p. 11) considera a empresa um espaço em que a educação acontece, quando há uma

[...] associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos e, portanto, como um espaço também aprendente, cabe a pedagoga a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimento, tendo sempre como pano de fundo a realização de ideais e objetivos precisamente definidos. Tem como finalidade principal provocar mudanças no comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade do seu desempenho profissional quanto pessoal.

A pedagogia no espaço não formal propicia a cooperação entre as pessoas, porque provoca mudanças no comportamento, no espaço de trabalho, como na qualidade de vida e no desempenho profissional. Algumas estratégias e métodos são essenciais. Nesse contexto, diante de estratégias e métodos, as funções exercidas pelo pedagogo empresarial permeiam alguns campos:

[...] 1) Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; 2) Diagnosticar a realidade institucional; 3) Elaborar e desenvolver projetos, buscando conhecimento também em outras áreas profissionais; 4) Coordenar a atualização em serviços dos funcionários da empresa; 5) Planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; 6) Assessorar as empresas no que se refere ao atendimento dos assuntos pedagógicos atuais (Pascoal, 2007, p. 95).

A vista das atividades pedagógicas e de suas funções, nesse contexto, o pedagogo procura favorecer uma aprendizagem significativa e o aperfeiçoamento do intelecto para o desenvolvimento integral do sujeito. Isso implica investir em habilidades alinhadas às demandas sociais, por intermédio de projetos que visam ao sujeito como centro do planejamento, assim como na educação formal. Nesse processo, a teoria pedagógica e a didática colaboram desde a concepção até a avaliação dos processos gerais em que a pedagogia se estabelece, a ponto de desenvolver os projetos pedagógicos de maneira eficaz e intencional (Severo, 2022).

O trabalho do pedagogo, nesse sentido, realiza-se pela observação e pela análise para identificar e diagnosticar as lacunas da relação empresa-sujeito. Isso acontece a fim de colaborar com projetos que se desenvolvam de forma articulada ao dia a dia da organização, sem que haja pressão para a participação de ninguém (Queiroz, 2023).

Na pedagogia empresarial, assim como em outras áreas de atuação do pedagogo, também se atua em articulação com outros profissionais da mesma área: gestores, administradores e, principalmente, com psicólogos organizacionais. Nesse aspecto, Cadinha (2007, p. 35) assinala que “é muito importante que o DRH⁶ seja composto por três áreas de conhecimento — Administração, Pedagogia e Psicologia”. Para tanto, há a necessidade de que esses profissionais trabalhem em conjunto e, ainda, a importância, sobretudo, de o pedagogo conhecer a cultura organizacional da empresa, para que, dessa forma, entenda as relações e as condutas (Ribeiro, 2008).

Em suma, o papel do pedagogo, nesse contexto, atua com enfoque aos processos de formação que se desenrolam na empresa, trazendo uma abordagem mais humanizada diante dos processos citados. Dessa forma, promove-se um ambiente estimulante que desenvolva atitudes críticas, reflexivas e libertadoras entre os sujeitos, englobando estratégias e metodologias intencionais, com vistas à potencialidade e transformação do sujeito em sua integralidade, diante de

[...] dinâmicas e vivências surgem como recursos eficazes para a educação nesse ramo de trabalho. Elas consistem em atividades práticas e interativas que estimulam a participação ativa dos indivíduos, promovendo a integração, a comunicação, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Lopes *et al.*, 2024, p. 2).

Algumas organizações adotam uma perspectiva pedagógica com um viés mais técnico, concentrando-se apenas na produtividade e negligenciando a subjetividade do sujeito, visando-os como “capital humano”. No entanto, nesse aspecto, pauta-se a importância do pedagogo, nesses espaços, com uma boa formação inicial, com conhecimentos prévios, para que seja gerada uma boa prática profissional, com projetos pedagógicos bem elaborados, encharcados de pedagogia e intencionalidade. Esses devem permitir a criação de um ambiente que vá ao encontro dos objetivos da organização, mas que, em suma, valorize e priorize o sujeito. Desse modo, assume-se uma prática pedagógica que valoriza o intelecto, a inovação e o crescimento tanto individual, quanto coletivo, assim como as oportunidades de formações continuadas para a área, ao levar em conta que esse profissional “busca novas estratégias, conhecimentos e presa pelas relações interpessoais, todas essas virtudes acabam fazendo com que o pedagogo tenha um caráter específico para o desenvolvimento de formação de funcionários, considerando que

⁶ DRH: Sigla usada pela autora Cadinha (2007) em sua obra “Conceituando Pedagogia e Contextualizando Pedagogia Empresarial” para designar o conceito de *Departamento de Recursos Humanos*.

suas ações não se destinam somente à transmissão de conteúdo” (Ribeiro, 2020, p. 19). Para isso, é importante que o pedagogo dessa área tenha o entendimento da pedagogia como ciência da educação, de e para a educação.

4.3 Pedagogia Hospitalar

Apesar de parecer algo bastante novo para a sociedade, a atuação de pedagogos no ambiente hospitalar ocorreu quando foi instituído o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Ele garantiu os direitos do educando nas instituições hospitalares, mais precisamente, em 13 de outubro de 1995, ao apontar “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (Brasil, 1995). Refletindo sobre a percepção inicial dessa prática, Castro (2011, p. 247) observa: “Alguns anos atrás, se nos contassem que professores trabalham em hospitais e que seria necessária a criação de uma política nacional para humanizar o atendimento hospitalar, certamente acharemos uma loucura e improvável”. Assim, destaca-se o quanto a integração, que hoje se considera essencial entre a pedagogia e o ambiente hospitalar, teria sido vista como uma ideia improvável no passado.

A inserção do pedagogo no ambiente hospitalar surgiu a partir da necessidade de assistência às crianças que passam longos períodos hospitalizadas e que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de saúde (Souza; Rolim, 2019). Essa inserção ocorre de forma sistemática e compassiva, ao passo que mobiliza ações que estimulam além do desenvolvimento cognitivo, quando abrangem também o desenvolvimento do corpo e da mente e, assim, promove-se o bem-estar emocional, social e mental, o que prevê a Resolução n° 41, de 13 de outubro de 1995 (Brasil, 1995). “Nesse sentido, a promoção da saúde se constitui como tarefa pedagógica, uma vez que implica a formação e capacitação do sujeito dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória”, de modo que a Pedagogia Hospitalar é o ramo,

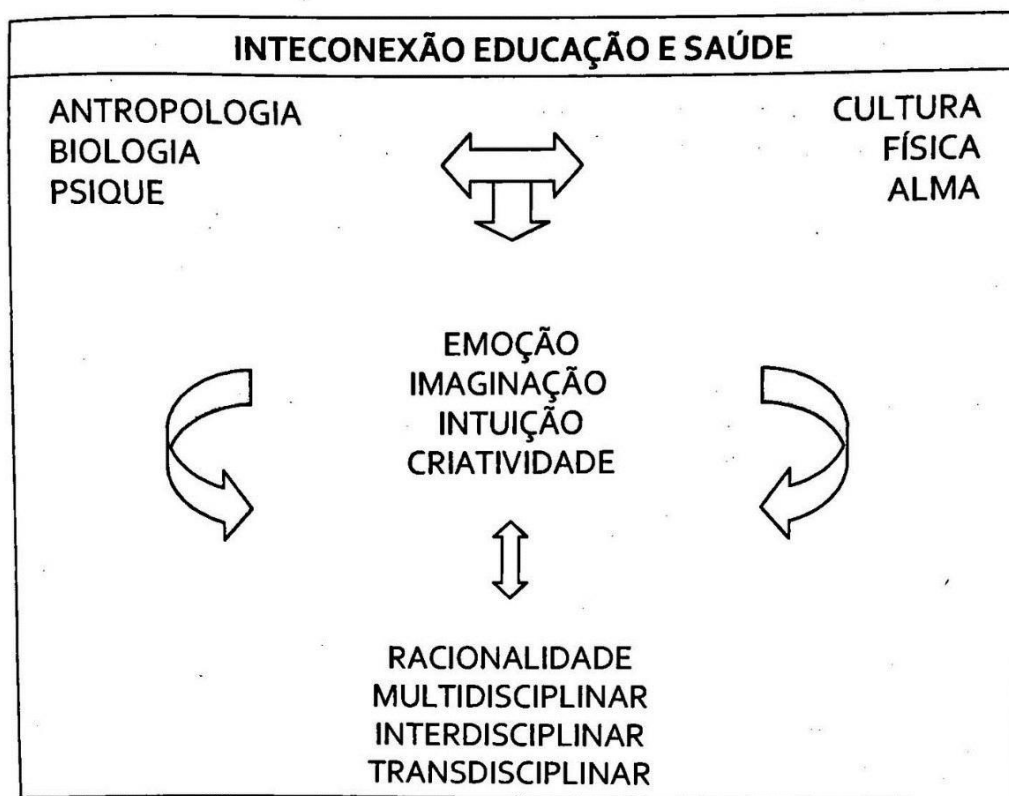
[...] cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde (Matos; Mugiatti, 2012, p. 79).

Assim sendo, por meio de ações pedagógicas, busca-se prevenir as lacunas do aprendizado, para minimizar o estresse gerado pelo ambiente em que a criança ou o adolescente se encontra naquele momento, bem como para garantir o acompanhamento curricular escolar.

Assim, nesse ambiente, o papel do professor é de suma importância e sua atuação é fundamental para o sucesso das relações de ensino e aprendizagem dentro do ambiente hospitalar.

Dessa forma, são encontradas dimensões de interconexão entre a educação e saúde, que requerem constância, o que exige, por parte do profissional pedagogo, um trabalho humanizado e específico. Vide imagem explicativa:

Figura 6 — Interconexão Educação e saúde (Loss, 2016)



Fonte: Loss (2010, p. 67)

Assim compreendida, a interconexão entre a educação e saúde abrange também a coletividade expressa com o pedagogo e com outros profissionais do contexto, que abarcam as enfermidades, permeando o desenvolvimento do sujeito na sua práxis educativa.

[...] o profissional que interconecta os saberes acadêmicos e experienciados em uma dinâmica dialética da teoria e prática constrói uma PRÁXIS EDUCATIVA HOSPITALAR no trabalho multi/inter/transdisciplinar. Ele coloca seus esforços pedagógicos em três eixos: a) Tempo de escolarização; b) Equipe interdisciplinar; c) valores e humanização (Loos, 2014, p. 61).

Nesse aspecto, a educação não formal atua no processo de escolarização do indivíduo hospitalizado, em conformidade com as diretrizes do MEC, fundamentadas nas orientações da

Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, que, por meio da Resolução CNE/CEB 2/01, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nela, lê-se:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (Brasil, 2001, p. 4).

Portanto, como citado, a sua presença é de suma importância, “tanto nas Classes Hospitalares, quanto no trabalho de recreação terapêutica, é de fundamental importância, como parte de uma equipe multi e interdisciplinar” (Loss, 2014, p.17). Isso, pois, juntamente com os profissionais da saúde, ela é também responsável pelo quadro de evolução do paciente, visto que “além de humanizar o processo terapêutico permeando a concepção do sujeito da saúde como alguém que elabora sentidos mediante experiências de aprendizagem e que os mobiliza em sua conduta, aderindo ou não às condições que influenciam o seu bem estar biopsicossocial, a pedagogia fornece importantes recursos teórico-metodológicos para a organização de situações significativas de promoção da saúde em contextos diversos” (Severo, 2022, p. 8), quando promove a transformação do hospital em um ambiente humanizado e acolhedor, em meio a enfermidades. Logo, nesse viés, o papel do pedagogo não é somente de escolaridade, mas de transformação da realidade do sujeito, fazendo-o por meio da interconexão de educação e saúde.

A aproximação nos contextos escolares dos hospitais é um cenário desafiador, pois envolve a busca não só pelo desenvolvimento cognitivo da criança, mas também o restabelecimento da saúde física e psíquica, quando, acima de tudo, se está investindo na continuidade de vida, ou seja, em um movimento que coloca a educação como necessidade naquele momento. A vista disso, a atuação do pedagogo é legitimada pela interconexão de educação e saúde, enquanto um profissional especializado na estruturação, execução e pesquisa de atividades educativas que visam promover o bem-estar dos indivíduos e grupos, tanto diretamente quanto no contexto dos profissionais e instituições de serviço (Severo, 2022). Logo, esse pedagogo reconhece as especificidades de ambas as áreas: educação e saúde.

Desse modo, pauta-se a importância da pedagogia hospitalar e do acompanhamento educacional nos espaços de enfermidade como algo para além de necessário, mas um direito de todas as crianças. Além disso, explicita-se a relevância da formação e do conhecimento prévio que os pedagogos carecem de ter durante a sua formação inicial, por entender, também, a

importância da formação continuada para atuação nesses espaços, uma vez que é por meio do olhar dos pedagogos que a preocupação com o desenvolvimento pleno e com a aprendizagem se apresenta. “O fato de estar doente não pode ser condição para o silenciamento do protagonismo da criança. Nesse sentido, a pedagogia hospitalar é importante ferramenta para a aproximação da criança enferma com o universo da infância saudável, por vezes, capturado pela doença” (Souza; Rolim, 2019, p. 412).

4.4 Pedagogia Social

Outra faceta educativa é a *pedagogia social*, que se configura como uma ramificação da pedagogia não formal. Suas intervenções ocorrem especialmente para atender às necessidades ligadas aos processos de socialização e à vida na sociedade, por meio de associações, Organizações Não-Governamentais (ONGs), obras sociais e nos demais contextos socioeducativos com demandas sociais, como Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Esses espaços oferecem atividades para além do aspecto pedagógico escolar, visando à formação cidadã dos indivíduos, no processo de libertação e reconhecimento de ser, existir e resistir. Nessa perspectiva, o objetivo vai ao encontro das ideias de Freire (1987, p. 84) quando pontua que a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A prática da pedagogia social está no compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos e grupos em contexto de vulnerabilidade social (Severo, 2022). Nesse sentido, o pedagogo atua como “agente de transformação em prol de melhorias na vida de pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade seja no âmbito físico, psicoemocional, político ou mental” (Ferreira, 2023, p. 112). Significa dizer que a pedagogia social e o pedagogo inserido nesse espaço buscam ações para pensar em caminhos e soluções capazes de entender a situação social do sujeito.

Desse modo, o papel do pedagogo social é promover acolhida, suporte educacional e, junto com ele, suporte emocional, para públicos que se encontram em vulnerabilidade social. Além, também, de envolver a sensibilização da comunidade sobre questões sociais, o que os diferencia dos outros profissionais da assistência social, os quais coletam informações, observam e analisam as realidades de maneira mais sistêmica, assim sendo, em diálogo com as ideias de Brandão, “é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (1981, p. 47).

Ainda nesse aspecto, é importante destacar a importância da interdisciplinaridade do trabalho do pedagogo social e dos demais profissionais da assistência social, para viabilizar maior sucesso na criação e implementação de programas, projetos e nas avaliações contínuas deles.

Seguindo a Pedagogia de Paulo Freire haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do educador social, a saber: elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação da proposta envolvendo a comunidade complementar com a sua participação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta (Gohn, 2008, p. 51).

A vista disso, é importante destacar que tais práticas não devem ser levadas somente para o lado assistencialista, mas, sim, integradas à comunidade sob uma perspectiva pedagógica intencional. Elas devem tornar-se uma ferramenta emancipatória de vida, que considere os princípios da educação libertadora e participativa. Por exemplo, na primeira fase, explicitada na citação anterior, na elaboração do diagnóstico, cabe uma imersão nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas para identificar as percepções, os problemas e necessidades individuais e coletivas do ambiente. Após, entende-se que o passo seguinte do educador social seria a elaboração de uma proposta de intervenção baseada nos dados coletados no diagnóstico, seria o momento de planejamento. E, por último, há o momento da implementação da proposta pedagógica com a participação ativa dos sujeitos, em que se ajusta o que for necessário, por meio de diálogos constantes, rodas de conversa, compreensão crítica da realidade e se pauta o desenvolvimento de habilidades que permitam autonomia e emancipação do sujeito.

A vista disso, é importante ressaltar a relevância da formação e do conhecimento inicial durante a formação no curso de pedagogia sobre a área específica, assim como a importância das formações continuadas para esses profissionais. Isso porque, por meio do olhar humanizado do pedagogo nesses espaços — que exerce um trabalho pedagógico intencional —, acima de tudo muito humano, vislumbra-se um atendimento que é “base para se pensar caminhos, soluções, capazes de atender a demanda social do indivíduo” (Ferreira, 2023, p. 112).

Isto posto, também se pode pontuar que o trabalho do educador social está em todas as partes e, embora nem todos os profissionais pedagogos sejam/estejam educadores sociais, por definição, o seu trabalho, nas diversas áreas da pedagogia, envolve aspectos da educação social quando atua para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Desse modo, baseado na proposta Freiriana, pode-se dizer que o papel do pedagogo (indiferente da sua camada) é fundamentado na prática da formação de sujeitos livres, a qual é

baseada no diálogo, na escuta atenta, para valorizar aquilo que o indivíduo já traz em sua bagagem, no engajamento da comunidade em ações educativas que sejam transformadoras e nas relações humanas, de forma que “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (Freire, 2000, p. 51).

Ainda, é importante destacar que a pedagogia e/ou os pedagogos estão em constante aperfeiçoamento nas diferentes áreas em busca de romper a concepção tecnicista de ensino, bem como de resgatar a sua dimensão social, humana, emancipadora, crítica e, sobretudo, transformadora. O objetivo se orienta na formação de sujeitos autônomos e, acima de tudo, mais humanos, por meio de práticas para uma educação igualitária.

Com a expansão do campo de atuação do profissional pedagogo, que abrange cada vez mais os espaços não formais da educação, torna-se essencial que, em sua formação inicial, ele tenha a oportunidade de conhecer os diferentes cenários educativos e como eles funcionam. Expresso em outros termos, é necessária uma formação que englobe conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atuar nos diversos contextos educacionais.

Diante disso, o próximo capítulo dedica-se à apresentação da metodologia adotada para alcançar os objetivos desta pesquisa. Nele, são descritos o percurso investigativo, as estratégias de coleta e análise dos dados e os instrumentos que possibilitaram examinar os documentos e as entrevistas realizadas, garantindo coerência entre os pressupostos discutidos até aqui e a abordagem empírica que do estudo.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa emerge a partir do objetivo com o objetivo geral de analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS, com vistas à identificação das práticas, dos desafios e das potencialidades dessa abordagem pedagógica no contexto acadêmico.

Em razão disso, a metodologia desta pesquisa segue uma base de análise crítica, respaldada em uma perspectiva de uma formação que transcende a prática pedagógica escolar, em que se assume o compromisso da temática em observar as “educações ⁷” formativas da pedagogia.

Segundo Thiollant (1998 p. 56), o tema, geralmente, é escolhido “entre pesquisadores e os elementos ativos da situação a ser investigada. Em certos casos, o tema é de antemão determinado pela natureza e pela urgência do problema encontrado na situação”. Conforme os autores Ludke e André (1986, p. 2), “[...] isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento”. Assim, esboça-se a seguinte problemática investigativa: qual a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS ofertados no formato presencial e no turno noturno de cada instituição?

Minayo (2014) traz em suas considerações que as questões investigativas da pesquisa estão relacionadas a interesses e circunstâncias da vida prática do pesquisador, de modo que nenhum problema de pesquisa é intelectual, antes de ser real. Confere-se, assim, o caráter social de importância das pesquisas, quando acaba parafraseando aquilo que se vive.

Realizar pesquisas é alinhar teoria com metodologia e aproximar um conjunto de técnicas e processos metodológicos claros. É quando se caminha ao encontro da realidade. Para Minayo (1994, p. 16), a pesquisa é a atividade básica da ciência e inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. No Mestrado Profissional em Educação (MPE), programa que este estudo está vinculado, a ideia trazida por Minayo (1994) é equivalente, pois, na busca de forma integrada, dialoga-se com o conhecimento científico com a(s) identidade(s) docente(s), quando “as pesquisas produzidas no MPE devem ser aplicadas ao enfrentamento de problemas que desafiam os(as) profissionais da área da educação” (Sartori; Pereira, 2019, p.

⁷ Expressão utilizada pelo autor Carlos Rodrigues Brandão, na obra: “O que é educação” (1995). Ver: BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

31).

Nesse sentido, pensando na pedagogia e, principalmente, na identidade formativa dos pedagogos⁸, a pesquisa aqui tratada se caracteriza sob uma perspectiva de investigação de cunho qualitativo. Essa, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Desse modo, segundo Minayo, a metodologia pode ser representada como um “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (1994, p. 16). Aliada a etapas, que podem não ocorrer de forma linear, a pesquisa apresenta seu percurso metodológico e conta com uma *pesquisa de Estado do Conhecimento*, em busca de um olhar investigativo, a fim de evidenciar o que vinha sendo pesquisado em nível de mestrado e doutorado, acerca da temática. Conta-se, também, com a *pesquisa bibliográfica*, para observar os estudos e as teorias analisados por outros autores sobre o tema condutor da pesquisa de campo. Além disso, a *pesquisa documental*, é feita a fim de analisar o perfil formativo dos pedagogos nos cursos de pedagogia ofertados de forma presencial e no turno noturno das universidades federais do RS, tomando por base os seus PPCs. Por fim, a *pesquisa de campo* contará com coleta e análise de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com dois coordenadores responsáveis por cursos que atendam às perspectivas da pedagogia não formal em seu PPCs e dois coordenadores que não atendam à perspectiva da pedagogia não formal em seus PPCs, também responsáveis pelos cursos. Analisar-se-á suas narrativas por intermédio da formação inicial do pedagogo, com viés para a pedagogia não formal. Dessa forma, será observado, de que maneira integram teoria e prática no ensino da pedagogia não formal, além de contar com a apresentação do produto educacional, advindo da pesquisa.

Desse modo, para dar continuidade ao percurso, será apresentada a pesquisa qualitativa.

5.1 Compreendendo Narrativas: Pesquisa Qualitativa

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, isto é, não visa ao caráter de quantificação, mas um aprofundamento na complexidade, nos sentidos e nos valores humanos, quando o olhar do pesquisador deve ser atento e sensível às vivências dos sujeitos. De acordo

⁸ Embora se tenha consciência de que a palavra “pedagogia” está vinculada a diversas concepções, neste estudo, optou-se por seguir a perspectiva da formação pedagógica que se desenvolve nos cursos de licenciatura em pedagogia. Em outras palavras, considera-se a pedagogia como uma ciência da educação, que proporciona um espaço significativo para reflexões amplas sobre educação.

com Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke; André 1986, p. 13) pontuam que a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador se dedica a assumir propósitos com clareza de abrangência e de estruturas conceituais, aproximando-se ao campo de investigação e dos participantes da pesquisa, o que torna esse momento natural e multidimensional. Para Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, ou seja, relaciona-se a singularidade e a compreensão dos fatores que o objeto de estudo está definido.

A partir dos estudos do campo da pedagogia não formal, compreende-se a sua natureza multifacetada e dinâmica, o que possibilita uma caracterização definida enquanto campo acadêmico e investigativo. Assim, atenta-se pela riqueza dos detalhes, agregado ao valor social, por intermédio dos meios em que vai se inserir. Esses, geralmente, são compostos por uma variedade de interação social, cultural e emocional, que não podem ser facilmente quantificadas, o que exige uma abordagem qualitativa para interpretar as relações pedagógicas e sociais.

Dessa forma, sinaliza-se, nesta pesquisa, a sua relevância nas esferas sociais, no que tange a uma investigação com fundo social. Nesse sentido, ressalta-se a visão de Severino (2002, p. 25) ao definir que “[...] precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação”.

Em seguida, são abordados os autores que subsidiam a pesquisa bibliográfica e fundamentam-na de acordo com a compreensão da temática.

5.2 Perspectiva dos Autores: Pesquisa Bibliográfica

O percurso metodológico também conta com pesquisa bibliográfica, a qual, conforme Severino (2002), é aquela que se realiza a partir da continuação de pesquisas anteriores, utilizando informações elaboradas por outros pesquisadores devidamente registrados. Assim, para a fundamentação da pesquisa, faz-se necessário selecionar materiais que envolvem a compreensão da temática.

Para Minayo (1994), a pesquisa bibliográfica faz com que o pesquisador fique diante de seus desejos e dos autores envolvidos em seu campo de pesquisa, buscando levantamentos em bibliotecas e centros especializados de arquivos. Em suma, ela possibilita uma base teórica sólida, porque desempenha um ciclo essencial na pesquisa quando conduz a orientação metodológica e a contextualização da temática. De acordo com Gil (2002, p. 44):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

No caso da pesquisa aqui tratada, a bibliografia que fornece aporte teórico para a contextualização e compreensão do assunto trata sobre o percurso histórico do curso de pedagogia no Brasil e as diversas faces da pedagogia, partindo das concepções de autores que já sondaram os assuntos a serem interpelados. Sendo assim, observam-se os principais autores utilizados na pesquisa bibliográfica no quadro que segue:

Quadro 4 — Distribuição das obras, por ano de publicação

AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
BRANDÃO	(1995)
FERREIRA	(2023)
FRANCO	(2008;2024)
FREIRE	(2000; 1996;1998)
GATTI	(2023)
GOHN	(2005; 2006; 2009; 2011; 2014)
LIBÂNEO	(2006; 2010)
PIMENTA	(2001)
SAVIANI	(2008; 2019)
SEVERO	(2014;2015;2022)

TRILLA	(2008)
--------	--------

Fonte: Elaborado pela autora 2024.

A partir da análise das obras dos autores listados, cujas contribuições são fundamentais na discussão do tema, foi possível contextualizar e relacionar aspectos sobre a pedagogia não formal. Em seguida, aborda-se a fase da pesquisa documental e o que dizem os documentos diante da pesquisa.

5.3 Pesquisa Documental: O Que Dizem os Documentos?

Enquanto a pesquisa bibliográfica envolve a revisão analítica de fontes bibliográficas sobre o tema, a pesquisa documental dá ênfase em elementos extensivos e minuciosos, a documentos autênticos de análise do tema, caracterizando-se, segundo Lüdke; André, (1986), como uma fonte orgânica de informação.

Na análise documental, reelaboram-se novas formas de compreender fatores, de modo a fornecer informações sobre os contextos pesquisados, por isso: “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke; André, 1986, p. 40). Nesse caso, os documentos analisados com propósito de guiar a pesquisa, levando em consideração a relevância da análise documental, serão quatro Planos Pedagógicos Curriculares (PPC), de acordo com o recorte espacial da pesquisa.

Os PPC's são documentos institucionais que abordam a estrutura organizacional curricular de um curso de graduação. Nesse sentido, haverá a intenção de observar os referenciais operantes nas ementas dos Componentes Curriculares (CCRs) formativos, com um olhar para a educação não formal, a fim de analisar quais são os principais objetivos que o curso busca desenvolver, no que se refere aos estudantes, em relação à pedagogia não formal, bem como quais oportunidades são oferecidas para que eles se envolvam em disciplinas e/ou projetos de pesquisa ou extensão nesse campo.

De modo a entender o que tem sido pesquisado sobre a temática aqui tratada, o próximo subcapítulo trata sobre as perspectivas do Estado do Conhecimento e de uma visão sob o tema “pedagogia não formal”.

5.4 Perspectivas de um mesmo tema: Estado do conhecimento

Desenvolver um Estado do Conhecimento possibilita atualizar acerca do que vem sendo

pesquisado e publicado sobre determinada temática em que exista o interesse em se explorar. O Estado do Conhecimento proporciona uma visão ampla sobre diferentes temáticas, dado que possibilita desenvolver um processo minucioso em cima de diversos artigos, monografias, teses e dissertações. “É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158), para que, assim, obtenha-se resultados significativos. Nesse contexto, tornou-se manifesta a importância de conduzir uma investigação acerca do tema “pedagogia não formal”, visando identificar o escopo das pesquisas existentes, para favorecer uma leitura do que vem sendo discutido em nível acadêmico.

Com a intenção de conhecer a produção de estudos sobre a pedagogia não formal e de “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158), foi realizada uma pesquisa que tem como ponto de partida o que vem sendo produzido no Brasil, no âmbito de mestrado e doutorado. Para tal, consultou-se o Repositório Digital da BDTD, no mês de setembro do ano de 2023. Na barra de busca avançada, pesquisou-se pelos descritores “pedagogia” e “não formal” e foi filtrado pelo período entre 2013 e 2023.

Assim, este estudo está subdividido em e revela somas de pesquisas diante de algumas etapas, tais como bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada.

A etapa de bibliografia anotada é a primeira do estudo do Estado do Conhecimento, a qual é responsável pela leitura inicial dos trabalhos encontrados, bem como identificação e seleção deles a partir da pesquisa feita pelos descritores. Consiste, basicamente, na anotação dos trabalhos encontrados, os quais devem conter, por exemplo, ano de publicação, tipo de pesquisa e resumo.

Na segunda etapa da pesquisa, chamada de bibliografia sistematizada, inicia-se uma seleção mais específica para a temática, direcionada ao objeto de estudo. Para tal, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos coletados na bibliografia anotada, na iminência de verificar a contribuição para o estado do conhecimento proposto.

Para finalizar, na terceira e última etapa, chamada de bibliografia categorizada, os títulos encontrados foram divididos em duas subtemáticas, que são: 1) “Formação e atuação de pedagogos na perspectiva da educação não formal” e 2) “A educação não formal como instrumento pedagógico para a Educação, cultura e sociedade”. Essa subdivisão tem por finalidade uma melhor compreensão do que está se buscando com tal pesquisa.

No próximo subtítulo, discorre-se sobre como foram mapeados os percursos para a pesquisa de campo, visando a uma maior aproximação com o objeto de pesquisa.

5.5 Mapeando Territórios: Pesquisa de Campo

De cunho qualitativo, aliado ao caráter investigativo, a pesquisa conta com coleta de dados. Ou seja, é um “[...] recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (Minayo, 1994, p. 53).

A pesquisa de campo visa aproximar o pesquisador do local da pesquisa e objeto de estudo, a fim de favorecer uma abordagem prática e direta. Assim, “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Minayo, 1994, p. 54).

Desse modo, com base no objetivo geral da pesquisa, pretendeu-se buscar informações com a população pesquisada, de forma direta, como indicam os autores. Nesse sentido, focou-se os cursos de pedagogia das universidades federais do RS, com filtro nos cursos que sejam ofertados no formato presencial e no turno noturno.

Assim, no primeiro momento, a pesquisa de campo contou com a busca diagnóstica por quais universidades federais do RS, e seus *campi*, possuem, em seu repertório de curso, a oferta do curso de licenciatura em pedagogia, diante de uma averiguação em seus respectivos sites institucionais. Ao todo, o RS conta com seis universidades federais, sendo que uma delas, a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) é específica da área das ciências da saúde, portanto, não possui curso das humanidades. Logo, não há o curso de licenciatura em pedagogia.

As outras cinco universidades possuem, em sua totalidade, a oferta do curso de pedagogia, em, pelo menos, um dos seus *campi*. Em média, a maioria das instituições tem a oferta diurna e noturna do curso, de modo presencial e, na sua totalidade, elas contam com curso de pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD). Observe-se a tabela abaixo:

Quadro 5 — Oferta do curso de pedagogia em cada instituição

UNIVERSIDADE	OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM CADA INSTITUIÇÃO:
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	➤ Campus da Ciências Humanas e Sociais: • Diurno Presencial • Noturno Presencial • EAD
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	➤ Campus Sede: • Diurno Presencial • Noturno Presencial • EAD
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	➤ Campus Jaguarão: • Noturno Presencial ➤ Campus Itaqui: • EAD
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	➤ Campus Carreiros: • Diurno Presencial • Noturno Presencial • EAD
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	➤ Campus Central: • Diurno Presencial • Noturno Presencial • Localizados no <u>Campus</u> Central ➤ Campus litoral: • EAD com sede no campus litoral norte

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A pesquisa focou nos cursos de pedagogia ofertados de forma presencial e no turno noturno. A escolha pelo curso noturno justifica-se pelo fato de que nem todas as instituições pesquisadas oferecem cursos de pedagogia em ambos os turnos, além disso, os cursos noturnos abrangem um público significativo, composto por discentes que conciliam seus estudos com atividades profissionais, em busca de um futuro em diferentes perspectivas. E a escolha pelo curso ofertado no formato presencial foi motivada pela interação direta entre docentes e discentes, o que favorece um acompanhamento mais próximo das trajetórias discentes, sendo um aspecto fundamental na análise dessa pesquisa.

Para o primeiro recorte da pesquisa contemplou-se análises dos PPCs dos cursos de pedagogia das instituições federais, que possuem curso de pedagogia no RS, observando como vem sendo a oferta de disciplinas, com foco na pedagogia não formal, especialmente buscando entender quais são os principais objetivos que o curso busca desenvolver nos estudantes em relação à pedagogia não formal e quais oportunidades são oferecidas para que

eles se envolvam em projetos de pesquisa ou extensão nesse campo.

A segunda etapa da pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas, que são consideradas uma estrutura flexível, permitindo que se expressem “realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento de respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (Zago, 2003, p. 301).

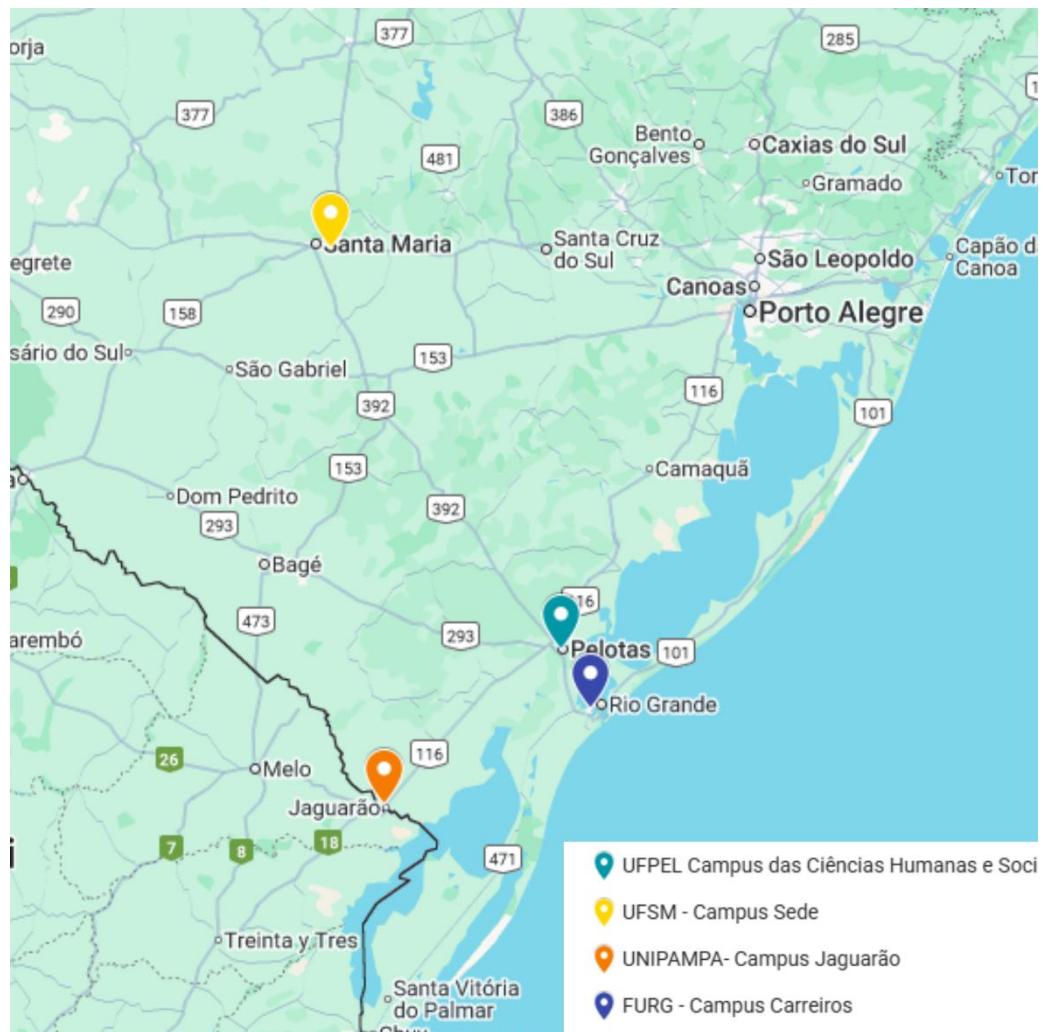
Para a escolha das instituições participantes da pesquisa, foram usados os seguintes critérios:

Critérios de inclusão: 1. Universidades federais do RS que possuam, em seus PPCs de pedagogia, pelo menos uma disciplina obrigatória voltada para a pedagogia não formal, ou, alternativamente, mais de duas disciplinas eletivas relacionadas ao tema. 2. Universidades federais do RS que não possuam nenhuma disciplina de pedagogia não formal em seus PPCs. Nesse sentido, os dois critérios de inclusão permitem a análise de comparação entre cursos que abordam e que não abordam a pedagogia não formal e qual a suas perspectivas diante de tal proposta pedagógica.

Critérios de exclusão: 1. Universidades federais do RS que possuem menos que possuam só 1 disciplina eletiva relacionada à pedagogia não formal em seu PPC. Para o critério de exclusão, entendemos que uma única disciplina eletiva é considerada insuficiente para estabelecer um compromisso curricular com essa abordagem e, portanto, também, da análise.

Observa-se na cartografia das universidades, a seguir, as instituições participantes da pesquisa:

Figura 7 — Cartografia Universidades participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024, através da base cartográfica: Map data Google, 2024

Desse modo, como sujeitos da pesquisa foram selecionados dois coordenadores, responsáveis por cursos que atendam as perspectivas da pedagogia não formal em seus PPCs, com pelo menos uma disciplina obrigatória e/ou duas ou mais disciplinas eletivas e dois coordenadores responsáveis pelos cursos que não atendam a perspectiva da pedagogia não formal em seus PPCs, com nenhuma disciplina disponível em seu repertório, analisando suas narrativas considerando a formação inicial do pedagogo, com viés para a pedagogia não formal, observando qual é o olhar de cada coordenação a respeito dessas disciplinas e da formação com mais abrangência de áreas.

Para melhor viabilidade da pesquisadora com os participantes, já que se encontram em cidades distintas, chegando até 600 km de distância, todas as entrevistas foram realizadas por intermédio de meios digitais, de forma on-line, pela plataforma *Google Meet*, e gravadas, caso houvesse permissão do participante, para assim transcritas, com a intenção de debruçar-se

em detalhes e “[...] colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Neto, 1994, p.63), contribuindo, para refutar a problemática investigativa, tendo, como base, as concepções em relação ao tema e ao contexto formativo dos pedagogos. As entrevistas¹⁰ tiveram duração de 45 minutos, de maneira individual com cada participante e dividida em três momentos: acolhida, reconhecimento do sujeito, desenvolvimento e encerramento.

O primeiro momento da entrevista teve, como foco principal, informar ao participante sobre o percurso da pesquisa e sobre quem é a pesquisadora, além de explicitar o TCLE, após, foi o momento de reconhecer o sujeito bem e suas trajetórias como professores e coordenadores, valorizando suas experiências profissionais.

No desenvolvimento, foi o momento de explorar as concepções dos coordenadores sobre a contribuição de seus cursos para a formação de pedagogos, na educação formal. Perguntas, como “Quais são os principais objetivos que o curso busca desenvolver nos estudantes em relação à pedagogia não formal?” e “Quais oportunidades são oferecidas para que eles se envolvam em projetos de pesquisa ou extensão nesse campo?” permitiram compreender como cada instituição integra essa perspectiva em seu cotidiano e qual a importância que se dá para ela. Por fim, o encerramento consistiu principalmente em agradecimento pelo aceite da contribuição da pesquisa.

Para viabilizar a pesquisa de campo, alguns processos foram remetidos, observando a questão ética das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012. Para assegurar a proteção de dados e a garantia da segurança dos entrevistados e da pesquisadora, a fim de contribuir com a integridade do processo, ela foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFFS. Esse, por sua vez, busca defender, consultar e deliberar “os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com a legislação vigente, com os princípios básicos da UFFS e com a defesa da vida, em sua diversidade” (UFFS, s.p).

É importante salientar que, todas as partes envolvidas tiveram conhecimento e concordaram com a realização e participação da pesquisa. Cada instituição envolvida nesse processo assinou e tomou como parte a Declaração de Ciência e Concordância. Além disso, contou também com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, elaborado pela pesquisadora e enviado por e-mail aos participantes, com a finalidade de formalizar os esclarecimentos dos benefícios, procedimentos e riscos realizados para com os participantes

⁹ No Apêndice B do projeto, encontra-se o TCLE base desta pesquisa.

da pesquisa, garantindo o direito de anonimato, comunicado e registrado.

5.6 Para Além da Superfície: Análise de Dados

A fase de realização da coleta, análise e interpretação dos dados obtidos, é uma etapa essencial e importante para efeitos de resultados, que “[...] combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional” (Minayo, 2001, p. 26).

Desse modo, para a análise dos dados, após a sua transcrição, seguiu-se o que recomenda Bardin (2016), quando indica o método de análise de conteúdo, como material de tratamento e de interpretações, considerando um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). A técnica de análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2016), estrutura-se em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Cada etapa conta com algumas sequências técnicas para auxiliar na análise, o que pode ser observado no quadro abaixo, de forma simplificada.

Figura 8 — Sequência técnica: análise de conteúdo (Bardin, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora (2024), através de Bardin (2016)

A pré-análise, a primeira etapa do processo, é uma etapa importante nas abordagens qualitativas de pesquisa, porque envolve a familiarização com o material para que sejam identificadas as codificações presentes e, assim, auxilie-se na interpretação dos dados. Nessa

etapa, foi realizada uma leitura flutuante após as transcrições das entrevistas, de modo a traçar o que se definirá o *corpus*¹¹ da análise da pesquisa. Para o tratamento dos resultados, atribuiu-se codinomes aos participantes das entrevistas.

Na sequência, há a etapa da exploração do material, em que se criam categorias, ou codificação, que correspondem a “[...] uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Bardin, 2016, p. 133). Desse modo, empregou-se, como estratégia durante o processo das unidades de registro, a repetição de palavras e frases, formadas diante daquilo que compartilham em comum, “[...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2016, p. 148).

Os agrupamentos foram construídos com base nas narrativas. Elas foram organizadas em três dimensões de análise: integração dos currículos em cada universidade e a percepção dos coordenadores sobre a organização curricular; percepção sobre o papel e a relevância do pedagogo nos contextos não formais; e os desafios para a inclusão da pedagogia não formal nos currículos.

Por fim, na terceira etapa, que se refere ao manejo dos resultados, inferência e interpretação, a análise contextualiza-se ao fundamentar-se teoricamente, de modo a identificar elementos de possíveis diálogos de interpretação. Assim, garante-se relevância às mensagens já identificadas e agrupadas, buscando identificar e justificar fatores e características que condicionam concepções identificadas nas entrevistas com os gestores sobre a temática.

Como resultado de “uma pesquisa aplicada a construção do conhecimento científico em relação direta a demandas sociais” (Sartori; Pereira 2019, p. 28), após o processo de análise, como pressuposto, o resultado contará com um produto educacional de pesquisa. Ele consistiu em um site educacional, informativo, chamado “Conecta Pedagogo”, com o objetivo de atingir um espaço de aprendizagem colaborativa para pedagogos, a fim de aproximar a pesquisadora dos pedagogos formados e em formação. Dessa forma, eles poderão buscar aporte teórico, principalmente, sobre a educação não formal no âmbito geral e sobre as possibilidades de atuação do pedagogo na pedagogia não formal.

Os próximos capítulos irão tratar a respeito das entrevistas, análise de documentos e daquilo que os permeia enquanto teoria.

6 PEDAGOGIA E PEDAGOGOS PARA QUÊ?

A trajetória do curso de pedagogia no Brasil evidencia diversas questões ligadas ao perfil profissional almejado para essa formação, o que suscita preocupações curriculares e formativas de diferentes ordens. Desde a primeira Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), vivenciamos diferentes proposições de currículo e formação do curso.

A publicação da primeira resolução impulsionou debates em torno do curso de pedagogia e do exercício profissional de pedagogos, consolidando-o como um campo de saber específico. Nesse contexto, Libâneo (2006) compartilha uma visão de que, quando se resume o curso de pedagogia apenas em licenciatura, reduz-se a pedagogia à docência. “A subsunção da pedagogia na docência reduziu a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico” (Libâneo, 2006, p. 845).

Apesar de se estabelecer principalmente na orientação para a formação de pedagogos professores, a primeira resolução de Diretrizes traz a atuação do pedagogo em ambientes não escolares, mesmo que em segundo plano, também sob o ponto de vista de que o mesmo curso pode contemplar as diversas áreas em suas matrizes curriculares. Esse princípio está expresso no 4º artigo, em que se encontra:

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e *em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos* (Brasil, 2006, grifo da autora).

Assim, também o segundo Parecer CNE/CP 02/2015, instaurado em seu art. 13º, estabeleceu diretrizes para as Formações Iniciais em Nível Superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Esse parecer, mais uma vez, reforçava a compreensão da docência como eixo principal de debates. Apesar disso, mais uma vez, a atuação do pedagogo em espaços não formais da educação é citada brevemente:

[...] formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos *processos educativos escolares e não escolares*, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e

educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (Brasil, 2015, p. 11, grifo da autora).

Seguindo nessa perspectiva, outro documento que atuou para uma reestruturação do curso de pedagogia mais recentemente é a Resolução 19 do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece, principalmente, que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC (Brasil, 2019, p. 1)”, propondo uma formação baseada por competências, orientada pela BNCC. As novas diretrizes são reducionistas, padronizam a formação, sem levar em conta a diversidade sociológica e da pedagogia, o que sugere uma formação de profissionais acríticos e tecnicistas. É importante destacar que essa conjuntura está diretamente relacionada ao contexto político vigente, de modo que “o projeto de formação docente contemplado no dispositivo legal é um mecanismo importante para atingir objetivos produzidos pelo próprio Estado” (Medeiros; Fortunato; Santos; Araujo, 2022, p. 692).

No parecer Resolução 19 do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, não foi possível identificar referências no texto curricular oficial que citasse a pedagogia não formal como campo de atuação.

A Diretriz em vigor é a DCN de 2024, diante do parecer Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de fevereiro de 2024, que altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que traz indicativos para considerar questões de gênero, raça, classe, deficiências, cultura local e valorização da diversidade em sala de aula. Apesar de reafirmar a centralidade da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil como eixo principal da formação do pedagogo, a nova diretriz amplia o escopo da formação, de forma a reconhecer e incentivar a atuação em outros campos educacionais:

[...] à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplina (Brasil, 2024, p. 26-27).

A DCN 2024, surge como uma tentativa de suavizar as tensões geradas pela versão de 2019, marcada por uma orientação tecnicista. Embora represente avanços nesse sentido, ainda é perceptível a ausência de menção explícita à educação não formal como campo legítimo de atuação e de formação do profissional da educação, o que mantém invisibilizada uma dimensão essencial da prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) visam orientar a elaboração dos

currículos. Desse modo, a distribuição curricular citada nas legislações deve estar pautada e organizada nos PPC's, que delineiam as suas ações educativas, seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como a estrutura organizacional da instituição, estratégias de avaliação e perfil de egressos. Esses planos devem articular “ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (Brasil, 2015, p. 5). Os PPCs funcionam como um “perfil” do curso, no qual se pode diagnosticar os objetivos educacionais, de forma pública, geralmente, acessível nos sites de cada instituição.

Diante dessa trajetória histórica das Diretrizes e em torno das normativas que regulamentam o curso de pedagogia, nota-se que a formação dos pedagogos é fortemente atrelada à docência, com pouca valorização de outros campos de atuação. Sendo assim, através de uma breve análise aos documentos norteadores, podemos dizer que o perfil profissional pedagogo, a nível nacional, é de um pedagogo para a docência, ainda que haja menções pontuais à pedagogia em espaços não formais, as estruturas curriculares indicadas permanecem predominantemente voltadas para a educação escolar.

No próximo subcapítulo, direcionamos nosso olhar à análise dos PPC's dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS, que tem oferta de curso noturno e presencial. Observar-se-á como a sua organização tem se dado e, principalmente, seus entrelaces em torno do campo da pedagogia não formal.

6.1 Identidade do Pedagogo e os PPCs Balizadores

Ao iniciar a jornada em um curso de graduação, é comum que os estudantes carreguem consigo uma mistura de expectativas e incertezas. Essa nova fase da vida desperta curiosidade e ansiedade pelo novo. Nas primeiras aulas, os professores envolvem os alunos com perguntas como: “o que você espera da graduação?” ou “o que motivou sua escolha pelo curso de pedagogia?”, a fim de estimular um processo de acolhimento e aproximação. Muitas respostas são iguais e se encontram nas palavras: “Pedagogia é o caminho para a transformação do sujeito/sociedade”. Outros respondem que ela é o caminho que traz aproximação, para especializações nas áreas em que muitas vezes se viam trabalhando, como a psicologia, ou no caso da especialização, a psicopedagogia.

Essa diversidade de motivações iniciais pode ser compreendida dentro da perspectiva de Freire (1996), que discute a educação como um processo de libertação e de transformação social: “A educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Freire, 1996, p. 67). Desse modo, compreender essas motivações iniciais se torna ainda

mais relevante quando observamos como o curso está estruturado.

Nesse sentido, um dos objetos de pesquisa deste estudo são as matrizes curriculares de quatro cursos de pedagogia das universidades federais do estado do RS, expresso em seus PPC's, de modo que a educação e currículo estão intimamente envolvidos com o processo cultural e na construção de identidades, o que evidencia a dimensão política e social presente na formação docente.

O PPC “é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos” (Seixas *et al.*, 2013, p. 114). Nos PPCs está prevista a identificação do curso, seus objetivos, o perfil do egresso e a estrutura curricular, o que inclui disciplinas obrigatórias e optativas, estágios supervisionados, TCC, atividades complementares e de extensão.

Algumas instituições organizam seus PPCs com foco em áreas pedagógicas específicas, geralmente, voltadas para a sala de aula, de modo que deixam de lado os processos formativos de outras áreas de atuação do pedagogo, como a gestão educacional ou a pedagogia não formal. Sob essa perspectiva, Freire (1991, p. 58) assinala que “ninguém nasce educador ou destinado a ser educador. Tornamo-nos educadores, formamo-nos como educadores, continuamente, por meio da prática e da reflexão sobre essa prática”.

Assim, entende-se como importante, que o profissional pedagogo esteja familiarizado com os diversos cenários educativos, de modo a relacionar o campo de estudos pedagógico na teoria e na prática, visto que, desse modo, racionaliza-se sistematicamente a prática pedagógica. Isso reforça a importância de considerar, nos PPCs, uma formação que contemple a diversidade dos campos de atuação do pedagogo.

[..] dada a natureza praxica da pedagogia, funciona como uma chave de reflexão e proposição educativa, dotando os sujeitos de recursos que lhes permitam formular estratégias de ação com base no reconhecimento de objetivos e fatores que exercem influências nas práticas que desenvolvem, racionalizando-as sistematicamente. Trata-se de um importante suporte que adquire sentido a partir da reflexão sobre a prática e que, ao mesmo tempo, opera, por meio da compreensão crítica da prática com base em princípios da pedagogia, a conversão de uma prática educativa em prática pedagógica (Severo, 2015, p. 571).

Ou seja, é operando por meio da compreensão crítica e com base pedagógica que o pedagogo relaciona o campo de estudos na teoria e na prática. Reforça-se, então, a importância de considerar, nos PPCs, uma formação que contemple a diversidade dos campos de atuação do pedagogo.

Diante disso, é importante observar como essas concepções e demandas formativas se materializam nos documentos oficiais que orientam a organização dos cursos de pedagogia, a fim de compreender de que maneira a formação voltada à atuação em espaços não-formais da educação tem sido contemplada em quatro universidades federais do RS, com oferta de curso de pedagogia noturno.

Nesse sentido, a análise presente no próximo subtítulo busca, de forma contributiva, ampliar os estudos sobre o currículo nos cursos de pedagogia do país, para reafirmar que o processo formativo nesse campo não deve se resumir à docência. Conforme sugere Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 3)

À Pedagogia como curso impõem-se demandas plurais de formação de educadores/as escolares e não escolares em um contexto de intensificação da agenda mercadológica na definição de suas finalidades. Todavia, como profissão, possui um estatuto fragilizado por representações que a restringem à esfera do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais ainda, a habilidades de execução de prescrições normatizadas por organismos de gestão das instituições escolares.

Em consonância com o autor supracitado, é importante destacar que, à pedagogia, enquanto curso de graduação, impõe-se demandas formativas plurais, a fim de formar pedagogos professores e pedagogos atuantes de e para espaços não formais da educação. Ideia também corroborada por Libanêo (2006, p. 851), quando pontua:

A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas.

Nesse contexto, para fim de análise, ganham destaque as estruturas curriculares, que são compostas pelas ementas das disciplinas, que explicitam objetivos a serem alcançados ao longo dos semestres. A análise em torno desses documentos permite refletir sobre informações e evidências que delineiam o perfil formativo do pedagogo, conforme balizado em cada instituição das universidades federais do estado do RS, que serão apresentadas no próximo subtítulo.

6.2 Análise dos PPCs de Quatro Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Mapear os sentidos da pedagogia não formal nos PPCs dos cursos de pedagogia permite compreender de que forma essa dimensão do fazer pedagógico é incorporada (ou não) à

formação inicial dos futuros pedagogos. A comparação entre os PPCs das quatro universidades evidencia diferentes graus de valorização e inclusão de práticas e saberes voltados à atuação em espaços educativos não escolares.

As análises¹⁰ se concentram na matriz curricular de cada curso, com o objetivo de compreender e analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal, visando identificar as práticas, os desafios e as potencialidades dessa abordagem, expressa em cada plano, ao observar-se de que modo se organizam, em suas diferentes instâncias, e, principalmente, se há disciplinas obrigatórias e/ou eletivas que indiquem a pedagogia não formal como campo de atuação profissional. Dentre a análise, observa-se: fase do curso; créditos; horas curriculares; objetivos e ementa.

Quadro 6 — Planos Pedagógicos Curriculares avaliados

UNIVERSIDADE	PPC
UFPEL	2021
UNIPAMPA	2023
FURG	2022
UFSM	2019

Fonte: Autora, com base nos PPCs das instituições, 2023

Com base nos dados sistematizados no Quadro 6, iniciou-se a análise dos PPCs das referidas instituições. A análise foi realizada sem o viés de *ranking* ou juízo de valor sobre suas características ou desempenho.

Para iniciar, contamos com a análise dos PPCs da UFPEl, cuja última versão é do ano de 2021. Na sua análise, permitiu-se observar que sua organização curricular é composta especialmente por disciplinas obrigatórias voltadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que representam cerca de 90% de sua matriz curricular. No entanto, conta ainda com disciplinas voltadas à gestão escolar, movimentos sociais e práticas no campo da pedagogia não formal.

No que se refere às disciplinas de caráter transversal e optativo, há duas que se relacionam diretamente com o campo de atuação do pedagogo em espaços educativos não formais. A primeira delas trata sobre a pedagogia hospitalar. Em sua ementa, justifica-se a discussão do papel e a relevância da atuação do pedagogo em ambientes hospitalares. Já a segunda, que trata sobre contextos e perspectivas do curso de pedagogia, traz em sua ementa a

¹⁰ Para a análise dos PPCs das instituições selecionadas, foram consideradas as versões mais recentes e disponíveis digitalmente, no site de cada Instituição.

justificativa do estudo dos diversos campos de atuação do pedagogo, bem como suas atribuições profissionais e outra chamada “Curso de Pedagogia: Contextos e Perspectivas” que trata do campo de atuação do pedagogo em sua totalidade.

Quadro 7 — Disciplinas eletivas pedagogia não formal UFPEL

DISCIPLINA: CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS	DISCIPLINA: PEDAGOGIA HOSPITALAR: CLASSES HOSPITALARES
EMENTA: Princípios históricos e políticos da formação da(o) pedagoga(o). Campo de atuação da(o) pedagoga(o) e suas atribuições.	EMENTA: Aborda a importância do trabalho do/a pedagogo/a no ambiente hospitalar junto às Classes Hospitalares. Organiza elementos conceituais relativos ao atendimento pedagógico e educacional à criança e jovens hospitalizados
OBJETIVO: Analisar os contextos político e histórico dos cursos de pedagogia. Problematicar a permanente “crise” identitária do curso de pedagogia. Evidenciar as possibilidades de atuação do professor (profissional) de pedagogia.	OBJETIVO: Analisar a atuação do/a pedagogo/a no campo da pedagogia hospitalar identificando os saberes envolvidos na e para prática pedagógica nas classes hospitalares. Reconhecer as diferentes correntes didático-pedagógicas que servem para apoio à intervenção pedagógica, no intuito de preparar os/as estudantes de pedagogia para atuarem junto a equipe multidisciplinar que acompanha os pacientes pediátricos

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular (UFPEL, 2021, p. 28)

Ainda, a estrutura curricular da UFPEL, conta com eixo das “Práticas Orientadas”, presente ao longo de todo o curso e articulado com os diferentes componentes curriculares. Essas práticas têm como objetivo promover a observação, o planejamento e a avaliação de ações pedagógicas ao longo dos semestres. Segundo o PPC analisado:

[...] tem caráter teórico-prático e sua dinâmica formativa está articulada e vinculada a todos os componentes curriculares do semestre em que se situa. A Prática Orientada visa à constituição de espaços sistemáticos para a observação, o planejamento e a avaliação da ação educativa por meio da análise e da reflexão sobre as atividades decorrentes da inserção em contextos educativos, escolares e não-escolares (UFPEL, 2021, p. 28).

Quadro 8 — Disciplina obrigatória Pedagogia não formal UFPEL

DISCIPLINA: PRÁTICA ORIENTADA I - Espaços educativos e culturais	
EMENTA: Processos educativos em espaços não escolares e não-formais de educação. Pedagogia como área de conhecimento e a docência. Formação em diferentes espaços socioculturais. O pedagogo na produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações socioculturais. Projetos de extensão relacionados: Falando em Educação: Fazendo história na e com a FaE (4609); Compreensão de si mesmo, do outro e da sociedade em que vivemos: por um trabalho de integridade, valores, vivências e auxílio educativo na atenção a crianças do Instituto Nossa Senhora da Conceição (318); Jornadas multilinguagens (1814).	OBJETIVO: Compreender a pedagogia como área de conhecimento e a docência como prática educativa e sociocultural. Apropriar-se de elementos teórico-metodológicos de observação e análise de diferentes espaços educativos e culturais. Realizar inserção em campo.

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular (UFPeL, 2021, p. 68)

Desse modo, no primeiro semestre, os alunos de pedagogia da UFPeL, têm a oportunidade de estarem mais próximos do campo de atuação do pedagogo não formal, diante da disciplina “Prática Orientada I”. Ela propõe a compreensão da pedagogia como ciência da educação, com ênfase na observação e análise de processos educativos não escolares e não formais, integrando tanto atividades teóricas quanto vivências em campo.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da prática expressa na proposta curricular da UFPeL resgata a ideia de Freire (1983) sobre a aprendizagem como um processo em que todos os sujeitos presentes no processo fazem parte da construção do saber e que, através da troca entre educadores e educandos, a formação do sujeito acontece. Isso, já que “[...] um dos pressupostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado” (Gohn, 2001, p. 103).

[...] educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1982 p. 15).

Enquanto a UFPEL apresenta, já no primeiro semestre, a possibilidade de aproximação dos estudantes com o campo da pedagogia não formal por meio da disciplina “Prática Orientada I”, e também de suas disciplinas eletivas, a Unipampa adota uma abordagem diferente em seu PPC.

Publicado em 2023, o PPC da Unipampa é o mais atualizado dos quatro observados. Em suas justificativas da organização curricular, prevê uma reorganização do curso em atenção ao art. 11 da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui as DCN 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) (Unipampa, 2023).

Ao analisar a grade curricular da Unipampa, apresentada em formato de tabela em seus PPCs, percebe-se que não há, de forma explícita, disciplinas voltadas à atuação do pedagogo em espaços de educação não formal. No entanto, um olhar mais atento e aprofundado ao documento revela, no capítulo intitulado “Migração Curricular”, a menção à possível oferta da disciplina “Práticas educativas em espaços escolares e não escolares”, prevista para o sétimo semestre da graduação, com uma carga horária de 60 horas.

Apesar dessa referência, o PPC não apresenta a ementa nem os objetivos da disciplina, o que dificulta a compreensão com clareza de quais seriam suas abordagens e contribuições para a formação dos estudantes. Além disso, o modo como ela é mencionada sugere que sua oferta não é obrigatória, ou seja, ela pode depender de condições institucionais ou da disponibilidade no decorrer do curso. Essa indefinição também apareceu na entrevista com o coordenador do curso, que não soube informar se a disciplina vem sendo, de fato, ofertada, tampouco detalhes sobre sua proposta pedagógica.

Essa falta ou redução no sentido de disciplinas que abordem a atuação do pedagogo para além da sala de aula, nesse PPC em questão, pode ser resultado da revisão do currículo para se adequar à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Essa revisão prioriza os eixos estruturantes definidos pela nova normativa, que se pautam na educação básica em sala de aula.

Apesar das limitações em relação à educação não formal, o currículo da Unipampa demonstra certa diversidade ao contemplar diferentes áreas da pedagogia, abrangendo práticas sociais, gestão escolar e Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que é essencialmente importante. Nesse sentido, considera-se que “a constituição da identidade profissional docente é complexa e plural, envolvendo as tecituras das relações sociais, políticas, históricas e culturais sobre a docência, seus fazeres e saberes” (Moraes; Brito; Batista, 2024, p. 489).

Nos PPCs da Furg, em sua versão mais recente, publicada em 2022, encontramos limitações importantes ao foco da pesquisa. Isso difere dos currículos da UFPel e Unipampa que apresentam, de alguma maneira, os campos para além da escola.

No caso dos PPCs da Furg, a análise demonstra que o curso está exclusivamente centrado na formação para atuação em espaços escolares. As disciplinas estão baseadas em organização da escola, didática, planejamento escolar, processos de alfabetização e letramento e a gestão da educação básica, assim como há disciplinas eletivas que tratam de movimentos sociais. Ferreira, Sirino e Mota (2020, p. 593) criticam que “essa forma de classificação [...] desvaloriza os processos de ensino-aprendizagem acontecidos fora do ambiente escolar e tão necessários para o desenvolvimento do ser humano”

Essa orientação do PPC Furg resulta em uma formação do pedagogo para a escola, que aparece como o único espaço legítimo da prática pedagógica. Não se identificam, no currículo, disciplinas obrigatórias ou optativas que promovam oportunidades de estudo sobre a atuação do pedagogo em contextos não escolares. Nem mesmo projetos de extensão na prática.

No mesmo sentido, é possível observar, no PPC da UFSM, publicado em 2019, que apresenta um foco marcante e quase exclusivo na formação do pedagogo para atuação em sala

de aula, sendo esse o principal foco da proposta curricular.

Essa concepção de currículo mais restringe a formação do pedagogo à educação formal. Isso contraria perspectivas de autores como a de Libâneo (2005), que defende uma formação abrangente:

o curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades [...] (Libâneo 2005, p. 38),

Na matriz curricular da UFSM, encontramos, em duas disciplinas, abordagens relacionadas aos movimentos sociais, com destaque para os temas de direitos humanos e diversidade cultural. Esse, na mesma linha temática, conta com Seminário Integrador que trata da compreensão da educação em contextos sociais e políticos, na escola. No entanto, a presença de componentes curriculares que tratam diretamente da pedagogia em espaços não formais, como campo de atuação do pedagogo, é ausente.

A UFPel se destaca por garantir, desde o início do curso, uma aproximação com a pedagogia não formal através de disciplinas obrigatórias, optativas, oferecendo possibilidades de vivências *in loco* a esses espaços. Entretanto, a Unipampa oferece um caminho formativo que, apesar de ter considerado essa área em propostas curriculares passadas, na versão atual do PPC parece ter direcionado o foco principalmente para os eixos estruturantes da educação formal, como indica a BNC Formação.

A Furg e a UFSM indicam um recorte tradicional da formação do pedagogo, com ênfase quase que exclusiva na docência em sala de aula, isto é, sem espaço destinado à discussão para a atuação do pedagogo em ambientes não formais da educação. Nesse contexto, a visão tradicional de educação predominante nos currículos reflete a tendência de restringir a formação pedagógica ao ambiente escolar formal, de modo a não considerar a pluralidade da pedagogia.

Conforme já citado e destacado por Brandão (1995), a educação é plural e está presente em todos os momentos da vida humana, uma vez que é uma prática que transcende os muros da escola e que ocorre de maneira contínua e multifacetada em diversos contextos. Enquanto pedagogos aprendemos, ensinamos e aprendemos a ensinar, mesclando os diversos aspectos da vida com a educação, que se manifesta tanto no saber, quanto no fazer e nas relações de trocas, “pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (Brandão, 1995, p. 18).

Nessa perspectiva e a partir das análises dos PPCs, percebe-se que a presença da educação não formal nas grades curriculares dos cursos de pedagogia ainda é tímida e pouco

sistematizada. Em grande parte das universidades analisadas, a formação do pedagogo continua fortemente voltada para o ambiente escolar, com ênfase na docência e na gestão de instituições formais. Esse direcionamento limitado revela uma certa resistência dos currículos em reconhecer, de fato, os espaços não escolares como campos de atuação pedagógica.

Desse mesmo modo, Gomes e Silva (2022) pontuam que a pedagogia social e não formal ainda é vista como complementar e não estruturante na formação docente. Ainda que exista um reconhecimento tímido da importância da pedagogia em espaços não formais em alguns currículos, a sua consolidação enquanto parte do eixo estruturante está distante de acontecer diante da diretriz orientada pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. Nessa, a ênfase predominante está na docência, que tende a limitar a visibilidade e o aprofundamento teórico-metodológico sobre a atuação do pedagogo em ambientes não escolares.

Tal constatação gera dúvidas a respeito da abrangência da formação disponível para os pedagogos no RS, sobretudo no que se refere à pluralidade de sua atuação. A pedagogia não formal, embora reconhecida como uma dimensão importante da prática educativa, ainda ocupa um lugar secundário e muitas vezes tratada apenas de forma pontual ou como algo extracurricular. Esse cenário aponta para a necessidade de repensar os currículos dos cursos de pedagogia, a fim de incorporar os saberes e práticas da educação nesses espaços.

Nesse contexto, torna-se essencial olhar os debates dos colegiados e suas referências prática, na orientação e formação do pedagogo na organização e implementação dos cursos. Se, por um lado, observamos lacunas nos currículos que deveriam preparar pedagogos para uma atuação plural, por outro, é ouvindo esses profissionais que podemos entender como essas lacunas se expressam na prática.

A partir daqui, abrimos espaço para compreender como os coordenadores enxergam o papel da atuação do pedagogo, através do diálogo com autores como Nóvoa (1992), Freire (1996), Libâneo (2007; 2010), Gohn (2010; 2016), Tardif (2017) e outros, com foco na ampliação do entendimento sobre o papel do pedagogo e em sua identidade formativa, como um campo de debate fundamental, pois propõe uma reflexão crítica acerca de seus avanços e principalmente de suas limitações. Ao dialogar e refletir sobre a atuação do pedagogo em ambientes não formais, busca-se destacar a necessidade de formação profissional ampla, que prepare os profissionais para atuação em diferentes contextos, para além dos muros da escola.

6.3 Vozes dos Coordenadores: Pedagogos Para Quê?

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 15).

Os coordenadores acadêmicos ocupam uma posição estratégica que articula diferentes esferas institucionais no contexto do ensino superior. Em instituições públicas, a escolha pelo professor que vai ocupar esse cargo se dá através de indicação, com aprovação em colegiado e em alguns casos, através de eleição entre os professores do curso.

O professor coordenador geralmente é um professor efetivo, concursado. Desse modo, está encarregado por dois anos da gestão dos desafios e anseios de uma comunidade acadêmica, desempenhando tarefas, tanto pedagógicas, quanto administrativas,

em geral, uma posição específica, unipessoal, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição escolar. [...] é uma pessoa que ocupa um cargo, a posição mais alta na unidade organizacional em referência. À posição de diretor estão vinculadas outras funções subordinadas (Rezende; Vieira, 2012, p.150).

É nessa condição organizacional e multifacetada que os coordenadores se tornam sujeitos centrais desta pesquisa, visto que representam as universidades e lideram as ações relacionadas à organização dos cursos. Para além das suas responsabilidades formais, os coordenadores são fundamentais na conexão entre o saber acadêmico e as questões que norteiam esse espaço no contexto universitário. São eles que traduzem as diretrizes institucionais para ações concretas no cotidiano dos cursos, viabilizando a implementação de políticas acadêmicas curriculares e pedagógicas.

Assim, ouvi-los sobre os PPCs de suas instituições é essencial para compreender como esses documentos são interpretados, atualizados e desenvolvidos na prática, expondo conflitos, dificuldades e métodos existentes na administração e evolução do currículo, especialmente falando, no âmbito da pedagogia não formal, visto que “a construção da qualidade acadêmica passa necessariamente pelo fortalecimento da gestão curricular democrática e crítica” (Dias Sobrinho, 2017, p. 355).

Dessa forma, a escuta atenta aos coordenadores é uma forma de compreender melhor as dinâmicas dentro das instituições. Ao compartilhar suas experiências como campo da pedagogia e também ao dialogar com os PPCs, esses sujeitos revelam as mediações necessárias para a adequação das propostas curriculares às realidades locais, sociais e acadêmicas.

Estabelecer contato com os coordenadores foi um desafio importante ao longo da pesquisa. Os convites para participação da pesquisa começaram a ser enviados ainda em

dezembro de 2024, por e-mail, mas a confirmação das entrevistas acabou se estendendo pelos meses seguintes, devido à agenda dos docentes, dado o fim e o início de um novo período letivo nas universidades.

Com insistência respeitosa e uma escuta sensível às demandas institucionais, foi possível, ao longo dos meses de abril e maio de 2025, agendar e realizar as entrevistas de caráter semiestruturado (Apêndice A). Elas ocorreram de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, com horários previamente combinados de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado.

Assim, o movimento de entrevista foi realizado somente com três Universidades, das quatro que objetivamos e que analisamos os projetos pedagógicos curriculares. Esse processo foi estruturado em quatro blocos: Acolhimento; Reconhecimento do sujeito; Identificação da perspectiva formativa da pedagogia não formal nos cursos; Despedida. Essa estrutura buscou criar um ambiente acolhedor e propício ao diálogo. Como resultado, as entrevistas tiveram, em média, quarenta e cinco minutos de duração. Todas foram cuidadosamente transcritas, o que facilitou a análise posterior e permitiu uma leitura comparativa entre os depoimentos e a articulação com os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa.

Para garantir o anonimato e o sigilo ético da investigação, neste capítulo, os entrevistados foram identificados com codinomes, seguindo o padrão do capítulo anterior de análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares: a letra: “U” (universidade), seguido de um número (1, 2, 3).

Na Universidade 1 (U1), a entrevista foi concedida por um professor que ocupou por 12 anos o cargo de coordenador do curso e, atualmente, atua na gestão de todos os cursos da sua instituição. Na Universidade 2 (U2), o contato foi realizado com a coordenadora do curso de pedagogia. Na Universidade 3 (U3), o diálogo ocorreu com a coordenadora adjunta do curso. Em relação à Universidade 4 (U4), não foi possível estabelecer contato direto. Em retorno, U4 justifica sua ausência na entrevista devido ao curso em questão não ter como foco a pedagogia não formal, o que “limitaria” a possibilidade de contribuição para pesquisas nessa área. Indicou-se outras universidades que contemplem esse enfoque. Em resposta, procuramos pontuar que, mesmo entendendo o ponto de vista da coordenadora, gostaríamos de ouvi-los, referente a esse enfoque, mas não obtivemos retorno.

Assim, a partir das entrevistas, os agrupamentos de análise foram construídos com base nas narrativas, organizadas em três dimensões. A primeira diz respeito à integração dos currículos em cada universidade e à percepção dos coordenadores sobre a organização curricular. A segunda se trata da percepção sobre o papel e a relevância do pedagogo nos

contextos não formais. Então, a terceira diz respeito aos desafios para a inclusão da pedagogia não formal nos currículos, que observaremos a seguir.

6.4 Currículo em Foco: Percepções sobre a Organização e Integração Curricular

Refletir sobre o lugar do pedagogo nos espaços não formais exige considerar os processos formativos que contribuem para a construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) destaca que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Sob essa perspectiva, observamos que a organização e integração curricular tem se mostrado como temas centrais nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente nos contextos em que buscam promover uma aprendizagem plural. Como destaca Sacristán (2000), o currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como uma construção cultural e social, que orienta intencionalmente a formação dos sujeitos em sua totalidade.

Nesse sentido, a primeira categoria de análise mergulha nas percepções dos coordenadores sobre como o currículo é estruturado e articulado nas Universidades. Desse modo, os coordenadores foram indagados sobre a contribuição do curso para a formação de uma pedagogia plural, de modo a destacar a importância das disciplinas voltadas à pedagogia não formal. Além disso, foi explorado como o curso busca desenvolver os futuros pedagogos para essa área, assim como foi discutido sobre quais são as oportunidades oferecidas para que os discentes se envolvam em projetos de pesquisa e extensão relacionados à pedagogia não formal.

“U2” destaca que a atuação do pedagogo em contextos não escolares está muitas vezes vinculada a uma necessidade de adaptação dos saberes acadêmicos para a realidade concreta de diversos públicos. Em suas palavras: “O pedagogo deve ser preparado para atuar em espaços que não seguem a lógica da escola tradicional, onde a autonomia e a criatividade dos educandos são elementos-chave”. Nesse sentido, dialoga com Gohn (2010, p. 47) quando pontua

[...] há metodologias [...] que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com

alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal”.

Nesse contexto, formar pedagogos para esses espaços requer não só domínio teórico, mas também abertura para práticas educativas dinâmicas. Ao analisar a atuação dos pedagogos nesses espaços não escolares, “U2” reafirma a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que transcenda as fronteiras da pedagogia tradicional.

“U2” dialoga com a autora supracitada e indica que, para a atuação do pedagogo em contextos não formais, integrar saberes e práticas de diversas áreas do conhecimento, para oferecer experiências multifacetadas se torna o caminho. Isto é, “A educação nesses espaços deve ser entendida como um processo dinâmico e vivo, no qual o pedagogo exerce uma função mediadora e transformadora” (U2, 2025), pois, “quem forma, se forma e reforma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996). Assim, também dialogamos com a ideia do coordenador “U1” que destaca “é importante que a gente plante sementes que olhem né? Para a qualificação dos seres humanos”.

Nesse sentido, ao relacionarmos as primeiras percepções dos entrevistados, entendemos como evidente o fato de que a educação não formal exige mais do que adaptação metodológica, visto que demanda compromisso político e ético com a formação integral do sujeito. Afinal, como bem citado por eles, é entendido como um processo dinâmico, transformador e vivo.

Essas percepções iniciais de “U1” e “U2” dialogam com Libâneo (2007), ao afirmar que as práticas educativas ultrapassam o espaço escolar e, portanto, pauta-se também, de uma formação ampla, crítica e sensível às realidades da educação não formal.

[...] É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas se estendem às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (Libâneo, 2007, p. 51).

Dentro dessa perspectiva, a coordenadora “U2” relata a disciplina contida no PPC atual do seu curso que é ofertada no primeiro semestre atualmente. Desde a implementação do atual PPC, ela tem conduzido essa disciplina, cujo foco está nos espaços de educação formal, o que envolve uma abordagem metodológica diante da extensão universitária, além de articular teoria e prática.

Buscamos diferentes espaços de atuação do pedagogo na educação não formal. Então a primeira vez que a gente ofertou, eles foram atrás de diferentes movimentos sociais da cidade. A partir dessa busca, a gente entrou em contato com uma ONG, organização não governamental que tem num bairro periférico da cidade, porque tem toda uma história da população que ajudou a construir a cidade né, a população negra (U1, 2025).

Dentro dessa perspectiva, o projeto de extensão universitário, inclui a elaboração de diários reflexivos, nos quais os estudantes analisam o papel do pedagogo nos diferentes espaços. A coordenadora “U2” destaca que essas vivências têm provocado transformações perceptíveis nos alunos, ao passo que elas têm os levado à ampliação de suas concepções sobre o papel do pedagogo.

A gente tem visto, os alunos eles modificam assim parece alguns saem da bolha? Então, quando falas assim dessa importância da educação não formal, eu fico pensando assim, de conhecer esses espaços de educação não formal por 1 formação cidadã, né? (U2, 2025).

Ao complementar esse panorama, a coordenadora da “U3” menciona a oferta da disciplina descrita por ela como “Educação Popular”, que está sendo ministrada atualmente para as turmas do sétimo período, de forma optativa. Ela observa que a proposta do professor responsável pela disciplina “parece” se orientar também a educação não formal, ainda que isso não esteja declarado de forma explícita:

Tem uma listagem de disciplinas. Entre elas, Epistemologia da Educação Popular, que está sendo ofertado agora, para as turmas de sétimo período. Essa disciplina, ela está sendo ofertada por um professor que tem uma proposta para além da escola. Eu desconfio... não posso te afirmar isso (U3, 2025).

O relato da coordenadora “U3” reconhece que a educação não formal aparece pontualmente em iniciativas isoladas de professores, mas não está consolidada na estrutura curricular. Além disso, quando ocorre, é por meio da ação de docentes específicos, reconhecendo que o currículo ainda restringe tais possibilidades: “muito do que se faz aqui na Universidade, fora do curso de pedagogia é dos professores na pós-graduação... aquilo que eu tenho desejo de fazer, mas que não cabe dentro do curso de pedagogia”.

Essa fala revela uma importante limitação, a qual foi percebida durante esta pesquisa e que pode estar ligada a carga horária dos cursos de pedagogia nas últimas reformas das DCNs, o que implica escolhas sobre quais campos e práticas formativas que serão priorizados.

[...] sabemos que, nas práticas, a nomeação de um campo de saber educacional como prioritário (formal) movimenta esforços muito maiores das políticas públicas na

utopia iluminista de que o conhecimento formatado pelos currículos escolares irão resgatar os grupos sociais dos espaços de vulnerabilidade em que se encontram ou, mesmo, apaziguará as desigualdades sociais de forma imediata, deixando nas mãos dos educandos a única responsabilidade pelo seu sucesso, ou não [...] (Ferreria; Sirino; Mota, 2020, p. 593)

Como consequência, as experiências voltadas à educação não formal acabam por serem relegadas a atividades extracurriculares ou ao esforço isolado de docentes que tem mais afinidade com a área. Essa ausência de espaço curricular sistemático para a pedagogia não formal tem gerado uma lacuna na formação. Por conseguinte, isso dificulta a sua consolidação como campo legítimo de formação e atuação pedagógica.

Por sua vez, “U1” aponta que o curso conta com uma disciplina especificamente voltada para os espaços educativos formais e não formais é assim também denominado em algumas versões do PPC, que é geralmente ofertada entre o quinto e o sétimo semestre. Essa inserção, embora pontual, representa uma abertura importante no currículo, especialmente por valorizar práticas educativas colaborativas e alinhadas a uma perspectiva ampla da formação docente.

“U1” destaca que, devido às características sociais da região, essa disciplina costuma estar ligada à educação popular, com atividades comunitárias e solidárias: “é uma forma de organizar e propor atividades educativas colaborativas” (U2, 2025). Esse entendimento se alinha à concepção de Gohn (2016), que compreende que as práticas da pedagogia não formal se desenvolvem, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias e lutas contra desigualdades e exclusões sociais.

Do mesmo modo, o coordenador “U1” também mencionou a importância de pensar no conceito de pedagogia não formal em conexão com a curricularização da extensão. Para ele, essa mudança oferece oportunidades de integrar práticas de pedagogia não formal de maneira mais estruturada, destacando que a concretização desse ideal depende da ação intencional e comprometida dos profissionais envolvidos, o que sugere que esse é um ponto importante para ser considerado, já que pode influenciar diretamente em como e aonde a pedagogia não formal se realiza na prática. Segundo ele, esse movimento tem gerado muitas discussões e mudanças, embora ainda não se tenha resultados concretos. “Nada efetivo ainda, a gente mantém agora, a gente está passando por um processo de revisão do PPC”, completou.

Dentro desse processo de revisão, o coordenador refletiu sobre a importância de integrar disciplinas voltadas para a educação popular na formação dos pedagogos. Ele destacou que questões como o planejamento e a elaboração de planos de atuação em espaços não escolares exigem um conhecimento pedagógico específico. “Eu não sei, eles são planos de pedagogia não

formal, porque não estão no espaço da escola, mas demandam conhecimento pedagógico” relata U1. Por se tratar de um campo específico, “Tinha que ter um componente específico porque é uma realidade bem específica, e uma ação que precisa de um olhar na formação desse pedagogo sobre as relações institucionais e os espaços que têm que ser respeitados dentro desse campo” (U1, 2025).

É nesse cenário que Freire (1996) nos lembra que o processo educacional está relacionado ao respeito aos saberes dos educandos, o que inclui reconhecer e dialogar com os saberes que emergem dos territórios populares, das práticas comunitárias e das lutas sociais. Nesse sentido, a integração da pedagogia não formal na formação docente não deve ser vista apenas como uma adequação curricular, mas como uma possibilidade ética e política de formar educadores mais sensíveis, engajados e preparados para atuar nos contextos diversos da pedagogia, assim como cita o coordenador “U1”, em suas ponderações de adequação ao PPC.

A fala do professor “U1” traz uma reflexão importante diante dos currículos das Universidades: a importância de a pedagogia estar para além dos muros da escola. Essa reflexão aparece quando evidencia um currículo que reflita essas demandas e valorize experiências formativas que ocorram em contextos diversos, como comunidades, organizações sociais, hospitais e empresas. E, por se tratar de uma “realidade bem específica” (U1, 2025), a formação para atuação nesses espaços requer, portanto, a inserção de componentes curriculares que articulem teoria e prática de maneira interdisciplinar, sensível às realidades locais e à diversidade dos sujeitos.

Ao analisar os PPCs da U1 e U3, observa-se que não há, de forma sistematizada, disciplinas explicitamente voltadas para o campo da educação não formal. Essa ausência chama atenção, sobretudo quando contrastada com o discurso das coordenações, que reconhecem a importância de uma formação ampliada para os futuros pedagogos.

A ausência de participação da instituição “U4” na pesquisa, está motivada pela alegação de que a temática não dialoga com sua proposta curricular. Esse distanciamento revela um significativo desencontro com a valorização da educação não formal, que encontramos por exemplo no currículo de “U2” e no diálogo com “U1” e “U3”. Essa recusa explícita não apenas uma ausência, mas também evidencia o quanto ainda é necessário avançar na construção de currículos e principalmente de diálogos sobre a potência educativa dos espaços não formais de atuação do pedagogo.

Essa discrepância entre o reconhecimento discursivo da importância da educação não formal e sua efetiva presença nos currículos evidencia tensões que persistem na formação dos pedagogos. É nesse sentido que, no próximo subcapítulo, refletiremos sobre como os

coordenadores dos cursos de pedagogia percebem a pedagogia não formal, como um possível campo de atuação para o profissional pedagogo.

6.5 Entre Saberes e Práticas: O Lugar do Pedagogo nos Espaços Não Formais

Nessa categoria de análise, buscamos compreender como os coordenadores dos cursos de pedagogia percebem a pedagogia não formal como um possível campo de atuação para o pedagogo. Ao ouvir suas falas, procuramos compreender quais sentidos atribuem a esses contextos e como enxergam a presença desse profissional nesses ambientes. Mais do que identificar conteúdos não formais no currículo, interessa-nos perceber como os coordenadores dos cursos de pedagogia pensam a formação dos futuros pedagogos.

Ao analisar os PPCs e ao dialogar com os coordenadores sobre efetivas disciplinas da área, observamos que a pedagogia em contextos não formais ainda não é amplamente reconhecida como campo legítimo de atuação. “A educação não formal é uma área em expansão, à qual tem sido dada crescente atenção e importância. No entanto, é um setor do conhecimento, em geral, mal definido e ambíguo” (Marques; Freitas, 2017, p. 1). Na vivência, percebemos algumas tensões nesse quesito, pois a atuação do pedagogo nesses espaços tende a ser vista como complementar ou secundária, e não como parte constitutiva da profissão.

Para iniciar o nosso diálogo, a coordenadora “U2” ressalta esse entendimento ao comentar sobre a inserção dos estudantes da sua instituição em projetos comunitários ou em instituições culturais. Ela confirma que essas experiências ainda são vistas como “complementares” na formação, mas conclui: “acho que são esses espaços que a gente tem dentro da pedagogia, que às vezes não são questionados, é que podem produzir mudanças, viu?” Esse reconhecimento do coordenador, ainda que de forma pontual, indica uma abertura para a resignificação da formação docente da sua instituição, ao admitir que práticas desenvolvidas em espaços educativos não escolares possuem potencial dentro da perspectiva formativa da licenciatura.

Ainda que as experiências nos espaços não formais sejam, por vezes, tratadas como secundárias nos currículos dos cursos (analisados no subcapítulo 6.1) os depoimentos dos coordenadores revelam iniciativas e compreensões que apontam para a valorização dessas práticas.

A coordenadora “U2” revela essa importância ao pautar dos espaços sociais em que o pedagogo pode estar inserido. Ela relata que, muitas vezes, a gente se reconhece atuando nos projetos da pedagogia social, o que torna ainda mais significativo o contato com práticas

pedagógicas em territórios não formais: “a maioria dos nossos alunos são de origem mais pobre [...] muitos se reconhecem”.

Essa identificação permite ao sujeito, durante sua prática, perceber-se como agente ativo na transformação de realidades semelhantes a sua, o que confere sentido a esse campo pedagógico. “[...] Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária (Brandão, 1995, p. 34).

“U2”, ainda nesse sentido, destaca que muitos estudantes chegam ao curso com outras preferências, como a Psicologia, mas acabam permanecendo na pedagogia por se encontrarem nas possibilidades reveladas ao longo da formação: “o que muitas vezes não é a primeira opção para alguns, que é a psicologia, e tu sabe que depois dessa disciplina, eles têm se mantido no curso”. Logo, destaca-se que essas experiências, aplicadas através da disciplina que trata sobre os processos e espaços da educação e da pedagogia não formal no primeiro semestre, são essenciais para revelar “os mundos da pedagogia”, visto que ampliam a visão sobre as possibilidades de atuação do pedagogo em contextos diversos. Sua intenção, como afirma, é “mostrar a importância de o pedagogo estar inserido nesses locais [...] a gente se ver, a gente se reconhecer e a gente poder fazer a diferença nesses locais também”.

Os relatos de “U2” indicam que a experiência em espaços não formais da educação ampliam a visão do pedagogo sobre as possibilidades de atuação e os aproxima de realidades que ele busca transformar. De acordo com Gohn (2010), a educação não formal exerce um papel essencial na formação de educadores críticos e comprometidos com a transformação social e, uma vez que a pedagogia é a ciência da educação, torna-se importante o processo de reconhecer-se. Momento em que o sujeito toma consciência da dinâmica formativa que está a serviço da humanização (Severo, 2015), que constitui o sujeito e é por ele constituído (Pimenta, 2011).

Ao ampliar a discussão, nesse mesmo sentido, “U1” relata experiências em projetos na pedagogia empresarial e cita: “é porque a pedagogia no campo das empresas, eu vejo, ela é importante no sentido de trabalhar para educação recorrente”. U1 se refere a projetos desenvolvidos junto a motoristas e cobradores de uma empresa de ônibus, em que o pedagogo atuava na formação continuada desses profissionais, em sua cidade. Ao completar, “U1” ressalta a missão do pedagogo em qualquer contexto educativo: “é importante que a gente plante sementes que olhem né para a qualificação dos seres humanos”. Isso reforça a responsabilidade dos pedagogos de formar para a cidadania e o desenvolvimento humano, independentemente do espaço em que se atua, seja no campo formal ou não formal da educação. Enquanto “U2” complementa que a pedagogia “pode ser vista de várias formas e todas elas são importantes”:

eu vejo isso como algo aberto porque as pessoas não compreendem que nós temos também né uma necessidade de atuar em outros espaços não apenas com currículo fechado, mas com propostas que sejam ligadas àquele ao ambiente que for, né? Potencializando as capacidades dos sujeitos presentes né (U2, 2025).

Essa reflexão também vai ao encontro da fala de “U3” quando expressa valor na inserção do pedagogo em espaços de educação não formal, pois acredita que essa atuação permitiria uma “ampliação da forma de ver esses espaços”, além de favorecer uma formação mais sensível à realidade social. Tal perspectiva está alinhada ao entendimento de Libâneo (2010) que problematiza a centralidade da docência na identidade do educador e propõe uma concepção mais abrangente da forma de ver os espaços da atuação pedagógica quando indica que a base da identidade profissional do educador é em si a ação pedagógica e não a ação docente.

Os depoimentos dos coordenadores evidenciam que a atuação em espaços não escolares tem o poder de mobilizar afetos, sentidos e reconhecimentos. Muitos alunos se veem e se reconhecem nos territórios de humanização que estão para além da escola, pois compartilham histórias, desafios e contextos semelhantes, ao ponto que (re)conhecer-se é essencial para o desenvolvimento profissional (Tardif, 2017). Essa identificação fortalece o vínculo com o curso e ressignifica sua escolha profissional, ao perceberem que, por meio da pedagogia, é possível transformar suas realidades.

É nesse sentido que “U1” chama a atenção para ampliar o olhar sobre o fazer pedagógico. Para ele, o pedagogo precisa compreender-se como um sujeito da formação humana em sua totalidade, como já citado, ou seja, alguém que educa nos diferentes espaços onde existam relações, histórias e pessoas. Como afirma: “a gente precisa olhar para os sujeitos em qualquer espaço. Não importa se é dentro da escola ou numa empresa. O que importa é qual formação a gente está propondo, né? A gente está formando para quê?”.

O educador tem a intenção de provocar, despertar e direcionar o aprendizado dos sujeitos, de maneira consciente e planejada, pois, como bem citado pelo entrevistado, em ambos os cenários, seja na escola ou em ambientes de educação não formal, como uma empresa, por exemplo, que pode ir do viés mais tecnicista para o mais humanizado, através da educação e da intencionalidade, promove-se o desenvolvimento integral, assim como cita Marx e Engels (2010, p. 38).

A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação.

Ainda, “U1” pontua sobre a questão de a educação popular estar ligada a esses processos: “a educação popular tem essa característica não formal [...] trabalha com demandas relacionadas às necessidades de muitos sujeitos que o movimento social agrega”. A fala de “U1” dialoga com os princípios da pedagogia freiriana, que nos convida a pensar que educar não é apenas transmitir saberes, mas criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo em que vivem (Freire, 1996). Para Freire, a educação só se realiza plenamente quando promove a autonomia e a emancipação. Nesse sentido, os espaços não formais estão como lugares de escuta, do diálogo e, para além disso, da presença e do encontro com o outro.

A esse respeito, Arroyo (2004) se articula à perspectiva de Freire (1996) ao destacar que os espaços educativos não formais são territórios de resistência. Neles, o saber pedagógico se reinventa a partir das necessidades reais das comunidades, assim como citado pelos coordenadores no sentido de que, ao atuar nesses espaços, o pedagogo passa a compreender que sua função vai além do ensino de conteúdos, uma vez que exige uma práxis pedagógica comprometida com os sujeitos.

O desafio que se impõe aos cursos de pedagogia é o de incorporar, de forma mais orgânica e crítica essa dimensão em seus projetos formativos, a fim de reconhecer que é justamente na pluralidade dos espaços e das práticas educativas que se fortalece a potência do fazer pedagógico, como cita Libâneo (2002, p. 67):

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se, pois, o conhecido mote “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo — a educação. Somente com esse entendimento é possível formular uma concepção de formação do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa (grifos da autora).

Dessa forma, compreende-se que fortalecer a formação do pedagogo exige reconhecer que sua identidade profissional está enraizada na ação pedagógica em sua totalidade, e não exclusivamente na docência. Assim, no próximo subcapítulo, trataremos dessa perspectiva

entre os desafios e as possibilidades da pedagogia não formal na curricularização educacional.

6.6 Desafios e Possibilidades: A Pedagogia Não Formal nos Currículos Universitários

A aprendizagem acontece em diferentes espaços, os quais podem estar além dos muros da escola. Desse modo, é importante que os futuros pedagogos estejam preparados para atuar em diferentes realidades. Essa ampliação do campo de atuação traz desafios importantes para as universidades, que precisam repensar suas estruturas curriculares e metodologias de ensino.

Um dos principais desafios para a inserção efetiva da pedagogia não formal na grade curricular das universidades está na persistência de uma visão tradicional da formação do pedagogo em âmbitos gerais e que podemos observar principalmente diante da própria Diretriz atual para o curso. Essa perspectiva acaba refletindo tanto os conteúdos das disciplinas quanto as práticas formativas, que acabam focando em uma concepção limitada do papel do pedagogo.

Diante disso, esse tópico busca refletir sobre os principais obstáculos enfrentados, na percepção dos coordenadores, diante da ideia da inclusão da pedagogia não formal nos seus PPCs. Ao mesmo tempo, apontar-se-ão caminhos e possibilidades para uma formação conectada com os saberes da pedagogia enquanto ciência da educação.

Quando questionados sobre quais são os principais desafios enfrentados pelo curso em relação à promoção de práticas formativas relacionadas à pedagogia não formal, os coordenadores relatam aspectos estruturais e relacionais, que observaremos a seguir.

A coordenadora “U2” relata que o principal entrave é o trabalho coletivo dos docentes, para que a disciplina teórica prática encontrada em seu currículo possa efetivamente acontecer. Ela ainda ressalta a importância das relações afetivas e do respeito mútuo no desenvolvimento dessas atividades.

No caso da disciplina prática, que é essa que eu que eu tinha lá, sempre foi muito assim o espaço de respeito, de construção afetiva, mesmo assim a gente já não observa em todos esse espírito, nem todos vão concordar que é bom e tal, mas eu considero que assim, é uma virtude, é muito bom (U2, 2025).

Do mesmo modo, encontramos a perspectiva na fala de “U1” [...] “nem todos os colegas demonstram o mesmo envolvimento ou concordância em relação à relevância dos espaços de formação não formal[...]”. A resistência e as dificuldades em implementar essas práticas estão relacionadas tanto às questões estruturais quanto às dinâmicas interpessoais e de colaboração entre os docentes. Isso fica claro enquanto se observa entrevistas da pesquisa e também a partir da vivência da pesquisadora, que é pedagoga não formal. A gente sempre sente que há uma

certa falta de informação sobre a área como um todo e até mesmo um certo preconceito entre professores acadêmicos e colegas, que também está ligado a essa falta de informação.

Isso indica a percepção de que os desafios vão além de entraves estruturais, como a organização do currículo e a carga horária disponível, pois, em alguns casos, como da “U2” que tem em seu repertório a oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas que dialogam com a pedagogia não formal, isso também se apresenta. Os principais desafios, nesse sentido, dizem respeito à dimensão subjetiva e relacional do fazer pedagógico, especialmente no que se refere à abertura dos docentes e discentes para experiências educativas que estejam para além da sala de aula tradicional.

Essas observações se confirmam nas entrevistas, nas quais a maioria dos participantes coordenadores demonstraram não ter clareza sobre o que é a pedagogia não formal e de que maneira ela ocorre, dado ao fato de que essa abordagem não está integrada ao fazer pedagógico desses docentes, visto que eles são de áreas distintas a esse campo, além do fato de não contemplar também em sua matriz curricular. Em determinados momentos, percebemos a confusão entre os termos “pedagogia não formal” e “pedagogia informal”, sendo que “a grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação” (Gohn, 2014, p. 40).

Essa ausência de compreensão e de formação voltada à pedagogia não formal revela também uma fragilidade na identidade profissional do pedagogo. Ao não reconhecer plenamente todos os campos legítimos de sua atuação, corre-se o risco de limitar o papel desse profissional a espaços escolares formais, reforçando uma visão restrita e reducionista de sua função social. Tal fragilidade se manifesta, sobretudo, quando o próprio pedagogo ou nesse caso, os coordenadores, não se percebem ou não são percebidos como capazes de intervirem pedagogicamente em contextos educativos diversos, o que compromete tanto sua autonomia quanto o reconhecimento social de sua profissão.

Com isso, fica evidente que os desafios vão além das questões estruturais: envolvem também a ausência de familiaridade, tanto teórica quanto prática, com a educação não formal: “te digo assim, que pouquíssimo vi sobre educação não formal, sobre a pedagogia nos espaços não formais; exceto algum projeto, alguma coisa que ia acontecendo” (U3, 2025).

A curricularização da extensão também aparece como um ponto alto dos desafios. Ao mesmo tempo em que é vista como uma oportunidade de integração entre universidade e sociedade, sua concretização ainda enfrenta barreiras. Como aponta a entrevistada, “esse movimento da comunidade da extensão tem feito a universidade repensar muitas coisas [...] mas nada efetivo ainda”. Embora a curricularização da extensão seja vista como uma estratégia

para aproximar a universidade da sociedade e tornar o ensino mais contextualizado, ainda há alguns entraves. “U3” pontua a curricularização da extensão e as novas diretrizes como o principal impasse para que o fazer pedagógico no campo da pedagogia não formal, aconteça de forma efetiva.

Tem um elemento bem importante nessa nossa conversa aqui. Que é aquele espaço que a gente tinha, da curricularização da extensão. Onde a gente tivesse desejo. E aí a gente poderia ir para os espaços talvez da educação não formal, mas que agora foram cortados e então a gente precisa fazer extensão. Dentro da escola (U3, 2025).

Em conversa com “U3”, evidencia-se que, apesar do interesse crescente por esses espaços alternativos de atuação do pedagogo, a estrutura curricular atual e as exigências legais têm se constituído como barreiras. Ela afirma que o maior desafio hoje é a própria legislação. Em suas palavras: “qualquer braço que a gente poderia ter fora da escola... foi podado pelas diretrizes”.

As DCNPs, em suas últimas versões (2019 e 2024), acabam indicando tensões entre a formação plural do pedagogo. A DCN de 2019 já havia reduzido o campo de atuação desse profissional, ao enfatizar a atuação na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, o que reforça uma concepção tradicional da atuação do pedagogo. Na prática, as últimas diretrizes acabam por desconsiderar a pedagogia não formal e a demanda da atuação desses profissionais atualmente, em que a presença de um pedagogo poderia promover transformações significativas em projetos sociais, ONGs, fundações, museus, hospitais e empresas etc.

Essa orientação curricular, como dialogado pelos coordenadores entrevistados, limita tanto a construção de PPCs quanto a própria valorização das experiências de extensão universitária que dialogam com diversos territórios educativos. Portanto, as DCNs mais recentes, ao não valorizarem de forma efetiva os espaços de educação não formal, colaboram para a manutenção de uma formação escolarizada do pedagogo. Conforme Libâneo, (2010, p. 64) aponta:

Com efeito, a negação da existência de conhecimentos teóricos e práticos próprios da ciência pedagógica (em conexão com as demais ciências da educação) e a recusa de admitir-se um campo de atuação profissional mais amplo ao pedagogo abriram flancos a toda sorte de reducionismos, à intransigência e intolerância das posições estabelecidas nos campos do conhecimento, resultando no empobrecimento da investigação pedagógica específica, no vazio teórico da formação profissional, na desvalorização da formação pedagógico-didática dos licenciandos.

Além da questão legal, há também questões de tempo e carga horária. Nesse sentido,

“U3” explica que “tem que dar conta da educação infantil, anos iniciais e mais EJA... tudo isso em quatro anos”.

Essa questão levantada acaba indicando uma formação generalista e limita a exploração mais aprofundada de áreas específicas como a educação não formal. Isso reforça o que Gohn (2006) já apontava ao afirmar que a educação não formal, embora crescentemente reconhecida em práticas sociais, ainda sofre resistência institucional quando se trata de ser incorporada às políticas de formação docente.

As DCNPs, em suas versões mais recentes (2019 e 2024), evidenciam tensões quando se trata da formação plural do pedagogo. Como já apontava Gohn (2010), a educação não formal, embora presente em diversas práticas sociais, ainda enfrenta resistência para ser incorporada de forma efetiva nas políticas de formação docente.

A versão das Diretrizes de 2019 já havia traçado limites para esse campo de atuação, ao indicar, quase que de forma exclusiva, a formação para a docência da educação básica, baseado na BNC Formação. Logo depois, a Diretriz de 2024 veio e não representou avanços nesse sentido, ao reforçar a centralidade da docência escolar como eixo total do curso de pedagogia. Essa limitação preocupa, diante de uma realidade em que a presença do pedagogo é essencial em múltiplos contextos já citados: ONGs, projetos sociais, movimentos populares, culturais, ambientes corporativos, museus, hospitais e tantos outros territórios educativos.

Ao não reconhecer esses espaços como legítimos e necessários, as diretrizes comprometem a formação inicial dos profissionais pedagogos e também o reconhecimento social da profissão, que fica evidente na fala dos coordenadores. Esses, por vezes, admitem não ter conhecimento sobre a atuação do pedagogo nesses espaços. Desse modo, isso também se evidencia nos PPCs analisados, indicando assim um certo “perfil” formativo.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre o acompanhamento dos egressos para entender seu perfil formativo, de modo que diante deste acompanhamento é possível aprofundar o entendimento sobre a identidade formativa construída ao longo do curso. Ao dialogar com esses profissionais que já estão inseridos no mercado de trabalho, é possível captar as nuances da aplicação dos saberes adquiridos, as adaptações realizadas frente aos desafios reais e as contribuições que a formação inicial promove em suas trajetórias. Essa escuta ativa possibilita identificar pontos fortes e fragilidades da formação oferecida, revelando como os conteúdos, metodologias e valores transmitidos são apropriados, ressignificados ou até mesmo questionados pelos próprios pedagogos em sua prática diária.

Considerando isso, os coordenadores foram questionados sobre se o curso acompanha e avalia a inserção e o impacto do trabalho dos pedagogos egressos, especialmente em espaços

não formais da educação e ambos relatam não possuir esse dado de forma sistematizada. Contudo, ao serem instigados, indicam experiências de alguns pedagogos conhecidos, que atuam ou já atuaram com algum projeto na área não formal, mas não indicam experiências de egressos de sua instituição.

O acompanhamento dos egressos permite compreender como os saberes adquiridos na formação inicial estão sendo apropriados e ressignificados nas práticas profissionais. Portanto, essa ausência indica uma lacuna nos processos avaliativos dos cursos, o que dificulta uma importante compreensão sobre o perfil formativo dos pedagogos do estado do RS, assim como indica Nóvoa (1995), conhecer as trajetórias dos professores e pedagogos é fundamental para pensar uma formação amplamente crítica.

Diante desse cenário e da escuta sensível com os coordenadores, entendemos como evidente que a formação pedagógica ainda carece de um olhar mais atento à diversidade de contextos educativos em que o pedagogo pode atuar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (Freire, 1996, p. 82-83).

Em consonância com o que foi apresentado neste estudo, revisitamos o objetivo principal de analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS, com vistas à identificação das práticas, dos desafios e das potencialidades dessa abordagem pedagógica no contexto acadêmico, diante de uma abordagem qualitativa, que inclui pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que envolve o levantamento de estudos e teorias relacionadas ao tema. A metodologia da pesquisa visou responder à problemática de qual é a perspectiva formativa da pedagogia não formal dos cursos de pedagogia das universidades federais do RS ofertados no formato presencial e no turno noturno de cada instituição. Através dela, buscou-se construir um panorama sobre como o campo da pedagogia não formal, ainda em consolidação, tem sido (ou não) incorporado nas formações iniciais de pedagogos.

Em busca de respostas, observamos quatro projetos pedagógicos curriculares, de cursos de pedagogia de universidades federais do estado do RS, que fossem ofertados de maneira presencial, no turno noturno. Assim, dialogamos, através de entrevistas semiestruturadas, com três coordenadores, também das universidades federais do nosso estado.

A investigação documental dos projetos pedagógicos curriculares se pautou entre as Universidades Federais de Santa Maria (UFSM), do Pampa (UNIPAMPA), do Rio Grande (FURG) e de Pelotas (UFPEL). Neles, buscou-se examinar como a abordagem da pedagogia não formal era expressa, com foco especial na existência de disciplinas obrigatórias e/ou optativas que sinalizassem a sua presença (ou não).

Os resultados da análise documental demonstram que a oferta de disciplinas na área diante das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia analisados ainda é bastante tímida, fragmentada e pouco sistematizada. Em sua maioria, os currículos permanecem centrados na formação voltada para os contextos escolares, apresentando quase que em sua totalidade do repertório, com ênfase na docência na educação básica e na gestão de instituições formais de ensino. Ainda que os documentos mencionem, em alguns casos, a diversidade de campos de atuação do pedagogo, a ausência de componentes curriculares específicos, ou aprofundados sobre a pedagogia não formal, revela-se uma lacuna importante na formação inicial.

Das quatro universidades observadas, somente uma delas contava com disciplina obrigatória como oferta em seu repertório, a qual é uma disciplina teórico prática, que

possibilita a ampliação de horizontes dos discentes. Em outra universidade, havia disciplinas eletivas e/ou transitórias da área com possibilidade de oferta durante os semestres ou não. As outras duas universidades não dialogavam em seus documentos sobre esse campo de atuação de nenhuma maneira e nem se quer comunicavam em alguma área de seu PPC as palavras “não formal”.

Essa realidade pode ser compreendida, em grande parte, como um efeito direto da estrutura da Diretriz Curricular Nacionais (DCNs), para o curso de pedagogia, especialmente nas edições de 2019 e 2024, que reforçam uma percepção limitada ao fazer pedagógico. Tal direcionamento normativo contribui para uma formação inicial focada no ambiente escolar, desconsiderando outras faces da profissão que são igualmente relevantes no campo pedagógico.

Para aprofundar o entendimento dessa lacuna, como parte deste estudo, foi realizada pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três coordenadores dos cursos de pedagogia cujos PPCs já foram observados. Nessas entrevistas, evidenciou-se que o conhecimento sobre o campo da pedagogia não formal ainda é limitado, inclusive entre os próprios coordenadores. A escuta dos coordenadores revelou falta de conhecimento teórico sobre a pedagogia não formal e confusões conceituais recorrentes, apesar de reconhecerem a importância dessa dimensão e demonstrarem interesse na ampliação dessa demanda aos seus currículos. Desse mesmo modo, demonstram insegurança quanto aos espaços, metodologias e estratégias que poderiam ser adotadas para fortalecê-la nos cursos.

Um dos fatos bem aparentes, tanto na análise documental, quanto nas entrevistas com os coordenadores é o de que a pedagogia não formal pode até ocupar um lugar de interesse em seus repertórios. Contudo, isso geralmente acontece em segundo plano, ou seja, surge mais como extra do que como foco central na formação do pedagogo. Essa percepção destaca a urgência de atualizar os currículos, de ir além do ensino tradicional e de valorizar o pedagogo como agente de diversas práticas nas quais ocorrem a educação intencional, como movimentos sociais, ONGs, empresas, hospitais e outros cenários. Como destaca Libâneo (2010), o trabalho pedagógico possui uma abrangência maior do que o trabalho escolar e docente, ainda que toda atividade docente se configure, necessariamente, como uma prática pedagógica. Nesse sentido, inverte-se a ideia de que a docência constitui a base da identidade do educador, uma vez que é, a ação pedagógica, na verdade, o verdadeiro núcleo dessa identidade profissional.

As falas dos entrevistados evidenciam o quanto a experiência em espaços não formais pode transformar a percepção dos estudantes sobre sua própria identidade profissional, promover reconhecimento, pertencimento e engajamento social, como citam os entrevistados “U1” e “U2”. Porém, o estudo revela uma importante dissonância entre o discurso de

valorização da educação não formal e sua efetiva incorporação nos PPCs. Enquanto os coordenadores observam a importância desse campo pedagógico, não encontram respaldo para a integração efetiva dele.

Percebe-se que ainda temos muito a avançar para que a pedagogia não formal seja vista e aplicada como parte essencial da identidade profissional dos pedagogos. É preciso revisar currículos, aprofundar discussões teóricas e políticas, investir em práticas pedagógicas libertadoras e fortalecer redes de formação que mostrem e validem as experiências educativas na área da pedagogia não formal.

Em decorrência disso, criou-se um site educativo colaborativo, idealizado como ponto de encontro para compartilhar ideias, promover a formação contínua e conectar teoria e prática na pedagogia não formal. Essa ferramenta surge para responder às questões levantadas, a fim de incentivar uma cultura de aprendizado aberta, democrática, reflexiva e que busca quebrar certos estigmas existentes na área, tanto na formação inicial quanto na permanente de pedagogos.

Vale aqui ressaltar que valorizar a pedagogia não formal não significa ignorar ou competir com a educação formal, mas, sim, reconhecer o campo pedagógico e o compromisso do pedagogo com todos os lugares onde existe uma intenção de educar. Com isso, almeja-se que esta pesquisa contribua não só para a reflexão no meio acadêmico sobre a pedagogia não formal, mas também para o fortalecimento de políticas e práticas de formação que valorizem a diversidade dos ambientes educativos e a complexidade do trabalho pedagógico como um todo.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

O MPE reflete uma ação participativa na formação acadêmica, de modo a assentir a produção de pesquisas aplicadas em larga escala, viabilizar a oportunidade de os profissionais explorarem, bem como, por meio de um processo sistemático de pesquisa, recomendarem novos procedimentos à realidade na qual estão inseridos, o que se dá por intermédio do chamado “Produto Educacional”. Para Sartori e Pereira (2019, p. 31), “[...] a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional [...]”.

Assim sendo, o produto educacional representa uma oportunidade de questionar, analisar e refletir acerca da sua própria atuação profissional, além de ser uma forma de refletir acerca da sua própria formação acadêmica. Esse movimento “[...] promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação e possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos” (André; Princepe, 2017, p. 106) ao integrar a teoria e a prática. A teoria reflete no corpo da dissertação, enquanto a prática se manifesta no Produto Educacional em si, que é o elemento que, de fato, materializa um Mestrado na modalidade Profissional (MPE), ou seja, a sua ciência aplicada. É ele que responde o “para quê?” da pesquisa, frente a um planejamento e à sua aplicabilidade.

A vista disso para responder ao “para quê” da pesquisa, o Produto Educacional deste estudo consistirá em um site educacional, informativo, que se chama “Conecta Pedagogo”. O objetivo é de atingir um espaço de aprendizagem colaborativa para pedagogos, a fim de aproximar a pesquisadora dos pedagogos formados e em formação, que buscarão aporte teórico, principalmente, sobre a educação não formal no âmbito geral e sobre as possibilidades de atuação do pedagogo na pedagogia não formal.

O *Conecta Pedagogo* busca:

- Aproximar os pedagogos e discentes da pedagogia à temática da educação não formal, ainda pouco explorada nos currículos dos cursos de pedagogia;
- Apresentar e socializar os principais dados analisados na pesquisa, para contribuir para o debate sobre a formação docente voltada à atuação em contextos não escolares;
- Estimular a reflexão crítica sobre a prática profissional, de forma a reconhecer a diversidade de espaços educativos existentes na sociedade;
- Criar um espaço colaborativo, que incentive o intercâmbio de ideias, experiências e saberes entre profissionais da educação;

- Fornecer apoio teórico e bibliográfico, a fim de ampliar o acesso a materiais de estudo e pesquisa sobre pedagogia em espaços não formais.

A seguir, há uma imagem ilustrativa da logomarca desenvolvida para identidade visual do site, desenvolvida pela pesquisadora, que quer informar através do uso da palavra “Conecta” a ideia de rede, aproximação, vínculo e diálogo. Assim, sugere-se que o projeto se propõe a unir pessoas, ideias ou experiências na pedagogia.

Figura 9 — Identidade visual site Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A ideia visual é um logo descontraído, jovem, plural e diverso. O fundo com formas e curvas orgânicas que indicam os processos de aprendizagem que não são lineares, mas, sim, cheios de possibilidades e caminhos, como na educação não formal.

O site contará com oito sessões:

- Página inicial: nesta aba, o pedagogo visualiza o *layout* geral, com uma seta indicativa para rolar a página e encontra uma apresentação prévia sobre o intuito do site, sua origem e informações prévias sobre quem somos.
- Sobre nós: esta aba visa apresentar e aproximar a pesquisadora e o orientador da pesquisa com os leitores do site. Nela, serão encontradas informações detalhadas

sobre as nossas trajetórias acadêmicas, experiências profissionais e contribuições para o campo específico em que atuamos. Esse espaço não apenas apresenta quem somos, mas também aponta como as nossas experiências profissionais moldam o trabalho que realizamos e os projetos em que nos envolvemos.

- **Pedagogia não formal em foco:** essa seção apresenta os principais dados analisados durante a pesquisa referente aos cursos de pedagogia e da educação não formal das universidades federais do estado do RS. Nessa seção, serão discutidos os avanços e desafios para o pedagogo nos espaços não formais da educação.
- **Pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar, pedagogia social:** essa aba oferece as informações indispensáveis sobre os principais campos de atuação do profissional pedagogo no âmbito não formal da educação. Destina-se a pedagogos interessados em ingressar nas áreas não formais da pedagogia, fornecendo aportes teóricos direcionados a cada segmento. Além disso, inclui uma aba para contato direto com a pesquisadora, permitindo suporte e interação via e-mail.
- **Estante virtual:** essa aba contém textos e aparatos teóricos recomendados para os interessados em estudar e pesquisar a área, de modo a contribuir com possíveis melhorias para a formação inicial e continuada dos pedagogos. A iniciativa busca facilitar o acesso a aportes teóricos essenciais de uma área que ainda carece de pesquisas.
- **Contato:** essa aba conta com formulário de contato padrão com nome, *e-mail* e mensagem. Conta, também, com formulário para sugestões que servirão para enviar propostas de melhorias para o produto educacional e para facilitar qualquer suporte, aproximando a pesquisadora dos pedagogos que buscarão aporte no site.

Em suma, o produto educacional¹¹ desta pesquisa é materializado por intermédio de um site informativo, destinado a criar um espaço de aprendizagem colaborativa para pedagogos, com objetivo de fornecer aportes teóricos sobre a pedagogia não formal e de estabelecer um canal direto de interação entre a pesquisadora e visitantes. Assim, busca-se enriquecer a formação dos pedagogos, de modo a promover um ambiente em que se encontra a teoria para que a prática se desenvolva de forma reflexiva e inovadora.

¹¹ Para melhor entendimento, aqui se encontra o *link* para navegação no site: <https://conecta-pedagogo--portal-educacional-para-a-pedagogia-nao-forma.webnode.page/>

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/abstract/?lang=pt> Acesso em: nov. 2023
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Almedida Brasil, 2011.
- BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Aprova na Íntegra o Texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, Relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 17/10/1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 5 de 13 de dezembro de 2005**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: maio 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 2 de 09 de junho de 2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: maio 2024
- BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019. **Ministério da Educação (Portal)**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: maio 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: maio de 2025
- CADINHA, M. A. Conceituando Pedagogia e Contextualizando Pedagogia Empresarial. In: LOPES, I. (Org.). **Pedagogia Empresarial: Formas e contextos de atuação**. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p. 15-36.
- CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, São Leopoldo,

v. 12, n. 2, p. 73-81, maio-ago. 2008

CASTRO, M. Z. Humanização e escolarização hospitalar: transformando a realidade nas pediatrias. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion. **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011. Cap. 12, p. 231-249.

CATINI, C. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e222980, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/> Acesso: 04 mai. 2024

CAZELLI, S; COSTA, A. F; MAHOMED, C. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11360/6597>. Acesso em: 02 mai. 2024

CRUZ, G. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: e col. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FERREIRA, T. S.G. A mulher pedagoga nos centros de referência de assistência social e atenção psicossocial. In: ROCHA, Carlos José Trindade; RIBEIRO, Madison Rocha (Orgs.). **Temas pedagógicos e formação profissional**. 1ª ed. Curitiba-PR: Editora BAGAI, 10 Aug. 2023. *Google Books*. Disponível em: [<books.google.com.br/books?id=b8PUEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>](https://books.google.com.br/books?id=b8PUEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 1 jun. 2024

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, A. V; SIRINO, M; B; MOTA, P. F. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e pedagogo: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12> Acesso em: 04 mai. 2024

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRISON, L.M.G. **Auto-regulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2739/1/000385720-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024

FUHRMANN, N.; PAULO, F. S. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educ. Soc**, Campinas, v. 35, p. 551–566, abr./jun. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/gRpPHLfYXJW77zhD96t9xqm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 mai. 2024

GATTI, B. A. Natureza investigativa da Pedagogia. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo V. (org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S de S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JR, P. **O que é Pedagogia?** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GOHN, M.G. **Educação não formal e cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 98-99

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

GOHN, M.G **Educação não formal e o educador**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M.G Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOMES, R; SILVA, A. P. **Educação Social e espaços não escolares**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.

GONÇALVES, J. P.; CORREA, A. M. O pedagogo em âmbitos não escolares: perspectivas, entraves e possibilidade de atuação em empresas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 193–209, 2 set. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e qualidade na educação superior: entre a regulação e a emancipação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 349-370, 203. Disponível em

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em abril de 2025.

LAPADULA, M. F. **Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos(as) na Região dos Inconfidentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Educação, Mariana, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, G. B de A; ORTIZ, H. P; FERRARI, D. F. M. Dinâmicas e vivências como ferramentas para a pedagogia empresarial. **Revista Scientia Alpha** — Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade ALFA Umuarama - UniALFA. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/download/99/91> . Acesso em: 1 jun. 2024

LOSS, A. S. **Para onde vai a Pedagogia?** Os desafios da atuação profissional na pedagogia hospitalar. Curitiba: Appris, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MORAES, M.M de; BRITO, B. B. M; BATISTA, E. R.M. Formação inicial de pedagogos: saberes-conhecimentos da profissão. **Revista EDUCAMazônia — Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 17, n. 2, p. 488–500, jul./dez. 2024.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087–1110, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024

MATOS, E. L. M e MUGIATTI, M. M. T. de F. Pedagogia hospitalar: a importância do apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças. **e-FACEQ** (Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós), ISSN 1111-1122, ano 1, n. 1, junho de 2012. Disponível em: https://unesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170427174227.pdf Acesso em: 05 abr. 2024

MEDEIROS E. A., FORTUNATO I., SANTOS, J. M. C. T., e ARAÚJO, O. H. A. (2022). O curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019: Formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

MINAYO, M. C. de S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 25 out. 2023

MOROSINI, M.; SANTOS-KOHL, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHECO, M. W. F. **Educação sem fronteiras**: espaço virtual de discussão sobre a atuação do pedagogo na educação não-formal. Orientadora: Marianne Kogut Eliasquevici. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12160>. Acesso em: fev 2024

PASCOAL, M. O Pedagogo na Empresa e a Responsabilidade Social Empresarial. **Teoria e Prática**, Campinas, v. 17, n. 29, p. 87- 102, dez. 2007.

PIMENTA, S.G et. al. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G; PINTO, U. de A. SEVERO, J. L. R. de L.; Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, p. 1-17, 2022.

QUEIROZ, M.G. A Pedagogia Empresarial Na Sociedade Contemporânea. *In*: ROCHA, Carlos José Trindade; RIBEIRO, Madison Rocha (Orgs.). **Temas pedagógicos e formação profissional**. 1ª ed. Curitiba-PR: Editora BAGAI, 10 Aug. 2023. *Google Books*. Disponível em: <books.google.com.br/books?id=b8PUEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 1 jun. 2024

RIBEIRO, A. E do A. **Pedagogia empresarial**: atuação do pedagogo na empresa. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SACRISTÁN, G, J. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. C. **O papel do pedagogo no espaço escolar**. 2014. 23 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

2014.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (org.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 17-34.

SEIXAS, P. S; COELHO-LIMA, F; SILVA, S. G; YAMAMOTO, O. H. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfKvBkzVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em abr. 2025

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERO, J. L. R, QUEIROGA, N. S. Atuação do(a) pedagogo(a) em práticas de promoção da saúde em contextos educativos não escolares. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju v. 8, n. 3, p. 55–68, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6613/3818> Acesso em: 02 mai. 2024

SEVERO, J. L. R. **A Sociedade Pedagógica: Demandas e Possibilidades Contemporâneas de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Pedagogia Social**. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 143-158, 2014. Disponível em: <http://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1291/889> Acesso em: 05 abr. 2024

SEVERO, J. L. R. Educação Não escolar Como Campo de Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 576, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso Acesso em: 05 abr. 2024

SEVERO, J. L. R. O trabalho pedagógico na perspectiva de pedagogas/os que atuam na educação não escolar. **Acta Scientiarum Education**, [S. l.], v. 44, p. e48662–e48662, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48662/751375153213> Acesso em: Mai, 2024

SEVERO, J. L. R. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988

TRILLA, J. A Educação Não-formal. In: ARANTES, V. A. (Org). **Educação Formal e Não-Formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

TUFFI, E. B. O perfil do professor do hospital – Em um outro contexto, um novo desafio. **EDUCERE**, [S. l.], 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4749_2462.pdf Acesso em: 02 mai. 2024

VEIGA, A.G. **Grupo Cultura Popular**: A Cultura Negra Como Educação Não Formal Em Erechim. Dissertação (Mestrado em Educação) — PPGPE, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2023.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 287.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA



ROTEIRO ENTREVISTA

Título: Pedagogia não formal em foco: um olhar sobre a formação de pedagogos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

Objetivo Geral: Compreender e analisar a perspectiva formativa da pedagogia não formal nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, visando identificar as práticas, os desafios e as potencialidades dessa abordagem pedagógica no contexto acadêmico

Quadro 1 — Roteiro de Entrevista

CARACTERIZAÇÃO DOS BLOCOS	QUESTÃO NORTEADORA
1. Acolhimento	Informar o participante sobre o percurso da pesquisa e quem é a pesquisadora; Declarar a importância do depoimento do participante para o sucesso da pesquisa; Certificar o participante da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao participante autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento; Solicitar ao participante a autorização para a gravação da entrevista
2. Reconhecimento do sujeito	1. Você é coordenador do curso de Pedagogia há quanto tempo? 2. É professor do curso de Pedagogia a quanto tempo? 3. Qual a sua formação inicial? 4. A instituição a qual você fez a sua graduação contribuiu para sua atuação hoje? 5. Você possui experiência prática ou ministrou disciplinas relacionadas à atuação em espaços não escolares? Poderia compartilhar um pouco sobre essa experiência?

3. Identificação da perspectiva formativa da Pedagogia não formal nos cursos	6. Você considera que o curso que você coordena, contribui efetivamente para que os pedagogos atuem com segurança tanto na área formal quanto na área não formal da educação? 7. Na sua opinião, qual é a importância das disciplinas que abordam a Pedagogia não formal na formação do futuro pedagogo? 8. Como você percebe a atuação do pedagogo nos espaços não formais da Pedagogia nos dias atuais? 9. Quais são os principais objetivos que o curso busca desenvolver nos estudantes em relação à Pedagogia não formal? E quais oportunidades são oferecidas para que eles se envolvam em projetos de pesquisa ou extensão nesse campo? 10. O curso acompanha e avalia a inserção e o impacto do trabalho dos pedagogos egressos? Especialmente em espaços não formais da educação? Sabe dizer se há egressos atuando nessa área. 11. Quais são os principais desafios enfrentados pelo curso em relação à promoção de práticas formativas relacionadas à Pedagogia não formal?
4. Encerramento	Agradecimento e solicitação de que se o participante tem algo para complementar

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Pedagogia não formal em foco: Um olhar sobre a formação de pedagogos nas
Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Pedagogia não formal em foco: Um olhar sobre a formação de pedagogos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, desenvolvida por Brenda Carolina Brugnera, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Almir Paulo dos Santos.

O objetivo central do estudo é compreender e analisar a perspectiva formativa da Pedagogia não formal nos cursos presenciais de Pedagogia, ofertados no turno noturno, nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, visando identificar as práticas, os desafios e as potencialidades dessa abordagem pedagógica no contexto acadêmico. Desse modo, o convite a sua participação deve-se à sua ligação como coordenador de Curso de Pedagogia, trazendo sua história e suas percepções, nesse âmbito, que são essenciais para esta pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é de essencial importância para a reflexão sobre a formação dos pedagogos no âmbito da Pedagogia não formal nas Universidades Federais do Rio Grande Do Sul. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Você terá garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder perguntas em uma entrevista semiestruturada. O tempo de duração da entrevista

é de 30 a 40 minutos. No momento da entrevista, que será do formato *online*, o participante será convidado a relatar sobre alguns aspectos da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional que se ligam à contribuição para a formação dos pedagogos no âmbito da Pedagogia não formal. O encontro da entrevista será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Caso, durante a entrevista, você sinta algum desconforto de ordem emocional ou psicológica, imediatamente, comunique à pesquisadora se deseja continuar com a entrevista. A participação na pesquisa não causará riscos físicos, porém poderá causar riscos de constrangimento e/ou desconforto psicológico/emocional ao fazer autorreflexão e autocritica da sua trajetória. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente das emoções, a pesquisadora tomará o cuidado com a forma de conduzir os momentos, sendo solidária às sinalizações de desconforto do participante. O participante pode interromper a sua participação a qualquer momento. Para prevenir o reconhecimento dos participantes, a pesquisadora tomará cuidados de prevenção, adotando codinomes aos participantes, não caracterizando de maneira que possa permitir a identificação dos participantes. Quanto ao armazenamento digital se dará em um único *notebook* em que somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso por um período de cinco anos.

Os resultados serão apresentados por meio de um produto educacional que se trata de um site informativo voltado para a área de Pedagogia não formal. Esse site será divulgado e enviado aos coordenadores participantes da pesquisa, com o objetivo de fornecer informações, promover a apropriação dos dados e incentivar o diálogo em relação ao currículo.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos a sua participação!

CAAE: 83849624.4.0000.5564

Data de Aprovação: 03/11/2024

Brenda Carolina Brugnera

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54) 99925-5041

E-mail: brugnerabrenda@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel: (49) 2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS

- Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul,
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

☐ Autorizo gravação de imagem e voz, para fins de análise de conteúdo.

☐ Não autorizo gravação da entrevista

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

Erechim, _____ de _____ 2025.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA UFSM



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Gabinete do Reitor

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Luciano Schuch, o representante legal da instituição Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), envolvida no projeto de pesquisa intitulado PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Santa Maria, 03 de outubro de 2024.

LUCIANO
SCHUCH:67782825
091

Assinado de forma digital por
LUCIANO SCHUCH:67782825091
Data: 2024.10.10 08:42:30
-03'00'

Luciano Schuch
Reitor

Documento assinado digitalmente
gov.br BRENDA CAROLINA BRUGHIERA
Data: 10/10/2024 14:22:40-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA FURG



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROESP - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA Nº 0283459, DE 01 DE OUTUBRO DE 2024

Declaramos, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), anuência para que a pesquisa “Pedagogia Não Formal em Foco: Um Olhar sobre a Formação de Pedagogos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul” seja desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sob coordenação da pesquisadora responsável **Brenda Carolina Bragnera**.

Esta anuência é condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora e sua equipe, dos requisitos das Resoluções CNS 466/12 e 510/16, bem como de suas complementares, comprometendo-se a utilizarem os dados dos participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidade. Ainda, esta anuência é condicionada à inserção da FURG como Instituição Coparticipante ou Participante na Plataforma Brasil, para que o CEP-FURG realize a apreciação ética, devendo a pesquisadora e sua equipe, antes de iniciar a coleta de dados, apresentar os pareceres consubstanciados aprovados emitidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente e da Instituição Coparticipante/Participante.

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação FURG



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Resende Secchi**, **Pró-Reitor**, em 01/10/2024, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.furg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0283459** e o código CRC **066DFC5B**.

Referência: Caso responda este documento Termo de Anuência, indicar o Processo nº 23116.013898/2024-96.

SEI nº 0283459



Documento assinado digitalmente
Assinado eletronicamente pelo(a) signatário(a)
Data: 01/10/2024 às 15:42
Verifique em: <https://brasil.gov.br>

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA UFPEL

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Isabela Fernandes Andrade**, o representante legal da instituição **Universidade Federal de Pelotas** envolvida no projeto de pesquisa intitulado **PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

 Documento assinado digitalmente
ISABELA FERNANDES ANDRADE
 Data: 27/09/2024 14:07:58 (GMT)
 Verifique em: <https://validar.br.gov.br/>

Assinatura do Pesquisador Responsável


ISABELA FERNANDES ANDRADE 090213840
 1
 Autenticado digitalmente por
ISABELA FERNANDES ANDRADE 090213840
 Data: 2024.10.02 16:07:00 -0500'

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, 30 de setembro de 2024

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA UNIPAMPA

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humano **Francéli Brizolla**, o representante legal da instituição **Universidade Federal do Pampa**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **PEDAGOGIA NÃO FORMAL EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Documento assinado digitalmente
 **BRENDA CAROLINA BRUNERA**
Data: 04/10/2024 08:53:14-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura do Pesquisador Responsável

Digitally signed by FRANCÉLI BRIZOLLA 7208110000
DN: cn=FRANCÉLI BRIZOLLA 7208110000, c=BR, o=ICP-
Brasil, ou=ICP-Brasil, email=franceli@unipampa.edu.br
Reason: Concordo com partes específicas deste documento
Data: 2024.10.04 15:56:55 -03'02'

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, 04 de outubro de 2024