



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

RAIANE RODRIGUES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO EM AMBIENTES NÃO
ESCOLARES: DISCURSOS DE ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA,
CAMPUS CASTANHAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**Castanhal – Pará
2022**

RAIANE RODRIGUES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO EM AMBIENTES NÃO
ESCOLARES: DISCURSOS DE ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA,
CAMPUS CASTANHAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a): Dr(a) Raquel Amorim dos Santos

**Castanhal – Pará
2022**

RAIANE RODRIGUES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO EM AMBIENTES NÃO
ESCOLARES: DISCURSOS DE ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA,
CAMPUS CASTANHAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Raquel Amorim dos Santos

Orientadora- Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

Examinador- Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª. Dr. Eula Regina Lima Nascimento

Examinadora- Universidade Federal do Pará (UFPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora, pelo dom da vida e por me conceder saúde, forças e coragem para vencer todos os desafios vividos durante minha trajetória pessoal e acadêmica.

A minha mãe, Eliane Rodrigues, que diante de toda dificuldade me oportunizou estudar e me incentivou a lutar por meus sonhos, obrigada pelas tantas vezes que se absteve de si, para que eu continuasse a estudar.

A meu pai, Raimundo Santos, que desde de criança, me incentivou a estudar e entrar em uma universidade, obrigada por se desdobrar para garantir que eu chegasse até a conclusão do curso.

Aos meus avós, Maria de Nazaré, Maria das Graças e Antonio, que sempre estiveram rezando e torcendo por mim.

A minha família, irmão, tias, tios, e primas que sempre se preocuparam, me apoiaram e torceram por mim.

Ao meu namorado Marcus, que esteve ao meu lado antes e durante todo o percurso da vida acadêmica, me incentivando, me dando forças para continuar, obrigada pelo apoio, companheirismo, pela paciência, por tudo que fez e fazes por mim.

Aos amigos que se fizeram presente durante minha jornada acadêmica e que sempre deram apoio para continuar.

As minhas amigas de cursos, Carla, Erika, Gabrielly, Gilmara, Suzanny que foram mais que amigas de trabalhos acadêmicos, e que por diversas vezes me acolheram em suas casas com suas famílias. E em especial agradeço a Suzanny, que me suportou durante esses anos de curso, durante as aulas, as viagens de ida e volta para casa, que escutou minhas reclamações, alegrias e tristezas, que se preocupou e se fez presente durante o trancamento do curso, foi uma irmã que ganhei na universidade.

A turma do curso de Pedagogia 2018.2, que contribuíram direta ou indiretamente para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Docentes Raquel Amorim, Adriane, Madison Ribeiro, João Batista, Raimundo Nonato, Luizete Cordovil e aos demais docentes da UFPA, que foram essenciais nesse processo de formação, e que foram exemplos de educadores, foram sempre comprometidos e dedicados em repassar seus conhecimentos. Meus sinceros agradecimentos!

Aos profissionais de Educação e discentes de diversas instituições de ensino os quais encontrei durante o processo de desenvolvimento de estágios na rede pública e privada de ensino. Obrigada por contribuírem direta ou indiretamente com minha formação.

A minha orientadora, a Prof.^a Dra. Raquel Amorim dos Santos, o meu agradecimento mais que especial, obrigada por ter aceitado embarcar nesta produção, por compartilhar seus conhecimentos da melhor forma possível, obrigada pela compreensão e paciência durante o processo de produção, e pelo exemplo de profissional, e educadora que és. Meus sinceros agradecimentos pelos conhecimentos adquiridos.

A Universidade Federal do Pará – UFPA, minha segunda casa durante este 4 anos e meio, à direção, à administração e a todo corpo de colaboradores e seus docentes pelo empenho, comprometimento e dedicação, em formar profissionais comprometidos em realizar um trabalho de qualidade e transformador.

Tenho muito orgulho em ter cursado Pedagogia em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Obrigado por tudo!

RESUMO

Esse estudo analisa a formação do pedagogo para a atuação em Ambiente Não Escolares a partir dos discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará. O referencial teórico baseia-se em Libâneo (2001, 2010) para a discussão sobre a prática educativa em diversos contextos e Saviani (2012) para a incursão acerca dos aspectos históricos do campo da Pedagogia. Utilizamos Gonh (2010) para a discussão sobre educação não formal e o educador social e Jaccoud (2009) para as políticas de ações afirmativas. O estudo é de abordagem qualitativa, pois possibilita compreender o universo de significados sobre a formação do pedagogo para a atuação em contextos não escolares. Os participantes da pesquisa foram 06 (seis) alunos cotistas da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, sendo 01 (um) cota racial, hoje, Cota Pretos, Pardos e Indígenas - PPI, 04 (quatro) cota escola e 01 (um) PSE I/Q - Processo Seletivo Indígena e Quilombola. Para a geração dos dados utilizamos o questionário com perguntas semiestruturadas, enviadas via *WhatsApp* por meio do link do *Google Forms*. Para a análise dos enunciados discursivos de alunos cotistas utilizamos a técnica da análise do discurso de base teórico-metodológica na Teoria da Filosofia da Linguagem em Bakhtin (2003), particularmente, na utilização dos conceitos de dialogismo. Os resultados do estudo revelam que a pedagogia tem um papel fundamental para a formação humana e social dos indivíduos nos diferentes ambientes que se desenvolve a prática pedagógica e concluímos que a formação do Pedagogo para a atuação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares exige planejamento, didática e um processo de formação humana e social.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ambiente Não Escolares; Ações Afirmativas; Cotas Raciais; Curso de Pedagogia

Abstract

This study analyzes the formation of the pedagogue to work in Non-School Environments based on the speeches of quota students of the Pedagogy Course, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará. The theoretical framework is based on Libâneo (2001, 2010) for the discussion on educational practice in different contexts and Saviani (2012) for the incursion on the historical aspects of the field of Pedagogy. We used Gonh (2010) for the discussion on non-formal education and the social educator and Jaccoud (2009) for affirmative action policies. The study has a qualitative approach, as it makes it possible to understand the universe of meanings about the education of pedagogues to work in non-school contexts. The research participants were 06 (six) quota students from the Federal University of Pará, Castanhal Campus, with 01 (one) racial quota, today, Black, Brown and Indigenous Cota - PPI, 04 (four) school quota and 01 (one) PSE I/Q - Indigenous and Quilombola Selection Process. For data generation, we used a questionnaire with semi-structured questions, sent via WhatsApp through the Google Forms link. For the analysis of the discursive utterances of quota students, we used the technique of discourse analysis based on the theoretical-methodological basis of Bakhtin's Theory of the Philosophy of Language (2003), particularly in the use of the concepts of dialogism. The results of the study reveal that pedagogy has a fundamental role for the human and social formation of individuals in the different environments in which the pedagogical practice is developed and we conclude that the formation of the Pedagogue for the Pedagogue's performance in Non-School Environments requires planning, didactics and a process of human and social formation.

Keywords: Teacher Education; Non-School Environment; Affirmative Actions; Racial quotas; Pedagogy Course

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	18
3. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	22
3.1 A formação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares	22
3.2 Políticas de ações afirmativas e cotas raciais nas universidades públicas brasileira: breve histórico.....	30
4 DISCURSOS DE ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE.....	51

LISTA DE SIGLAS

ADIS	Assessoria da Diversidade e Inclusão Social
ANPOFE	Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DNC	Diretriz Nacional Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UENF	Universidade do Estado do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a formação do pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares, com foco nos discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, Campus Castanhal da Universidade Federal do Pará. Historicamente, a formação de professores esteve voltada para um sistema formal de educação e somente recentemente se tem avançado na atuação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares (SAVIANI, 2009).

Na Pedagogia em Ambientes Não Escolares, há uma prática educativa, pois a educação ocorre em diferentes lugares e ambientes, não somente nas escolas formais. Libâneo (2001, p.51), afirma que “[...] o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade”. O pedagogo se projetou para além da sala de aula, por meio de um processo de inserção nos mais diversificados lugares do mercado de trabalho. E hoje, os campos de atuação do pedagogo são bem diversos, não se resume somente à docência em ambiente escolar, se tem variados ambientes não escolares para a atuação do pedagogo, como: ONG's, hospitais, empresas, fóruns, sindicatos, assistência social, etc.

A temática do estudo surge a partir do interesse de atuação na área da Pedagogia em Ambiente Não Escolares, sobretudo a formação do pedagogo para atuação nesses espaços não escolares. No decorrer do Curso de Pedagogia, no Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará - UFPA, percebia que a formação do pedagogo era voltada mais para a docência e gestão em Ambiente Escolar, sendo que os Componentes Curriculares a respeito da Pedagogia em Ambiente Não Escolar, que compõe o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, na dimensão da Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares e Não Escolares era visto como um processo de ensino aligeirado em relação ao Estágio em Pedagogia Não Escolar e Pedagogia em Ambientes Não Escolares.

No levantamento bibliográfico em Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, realizado na Biblioteca David Sá, do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará, no recorte temporal de 2017 a 2022, a partir dos descritores Pedagogia em Ambiente Não Escolar, Educação Não Formal e Alunos Cotistas.

Outros estudos perscrutados versam sobre a atuação do pedagogo em Ambientes Não Escolares tais como: hospitais¹, Centro de Referência Especializado de Assistência Social –

¹ A pesquisa “Pedagogia em ambiente não escolar: a atuação do pedagogo no Hospital Municipal de Castanhal” de Edileuda Costa Pantoja tem como objetivo demonstrar como o profissional pedagogo está inserido no mercado de trabalho fora do ambiente escolar, neste caso, no hospital. (PANTOJA, 2018, p. 45); o estudo “O brincar e seus efeitos positivos no bem estar das crianças internadas no hospital municipal de Castanhal” de Elis Simone Dias de Sousa, Orientadora Professora Elianne Barreto Sabino, tem por objetivo analisar como as

CREAS², Centro de Referência de Assistência Social – CRAS³, Conselho Tutelar⁴ e Centro de Atenção Psicossocial - CAPS I⁵. Mas, nesse levantamento, optamos por aqueles trabalhos que tratam diretamente da formação do pedagogo para atuar em Ambientes Não Escolares. Nesse particular, localizamos 02 (duas) pesquisas que tratam sobre a Pedagogia em Ambiente Não Escolar, especialmente a identidade(s) de Pedagogos atuantes no município de Castanhal/PA e a outra que analisa o Curso de Pedagogia e a formação para a docência a partir da concepção dos ingressos de Pedagogia.

O estudo “Pedagogia em Ambiente Não Escolar: Identidade(s) de Pedagogos atuantes no município de Castanhal/PA” de Viviane de Souza Silva, Orientador Professor Carlos Renilton Freitas Cruz, teve como objetivo analisar a atuação e as possíveis identidades do pedagogo atuante em um ambiente não escolar, levando em conta a sua formação inicial. Esse estudo utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que “[...] a relevância da atuação do pedagogo em ambiente não escolar, sobretudo, admitindo que nesta perspectiva seja possível assumir não apenas a identidade de docente, mas, identidades, que vão além da docência, levando em conta a dimensão do trabalho pedagógico”.

A pesquisa “O currículo do Curso de Pedagogia e a formação para a docência: um estudo a partir da concepção dos egressos da turma de Pedagogia 2014 da UFPA/Mãe do Rio” de Aline Suely Rodrigues da Silva, orientada pelo Professor Madison Rocha Ribeiro analisa o desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia da UFPA/Mãe do Rio, evidenciando as implicações desse currículo para a formação em docência, considerando a concepção dos egressos da turma de Pedagogia, ano 2014, da UFPA, Polo Mãe do Rio. O estudo é de abordagem qualitativa com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas para egressos do Curso de Pedagogia da UFPA/Mãe do Rio.

A despeito de encontrarmos pesquisas sobre a Pedagogia em Ambientes Não escolares, não localizamos estudos que versam sobre a formação do pedagogo para a atuação

práticas pedagógicas desenvolvidas na brinquedoteca do Hospital Municipal de Castanhal, têm papel importante no bem-estar e na recuperação das crianças hospitalizadas. (SOUZA, 2018, p. 50).

² O estudo “O trabalho do pedagogo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS de Santa Izabel do Pará” de Tatiana Michiko Sousa Iwanaga...

³ Pedagogia social: desafios e possibilidades do pedagogo no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Ipixuna do Pará de CAMPOS, Tayane Ferreira do Amaral...

⁴ O pedagogo e a ressocialização : estudo de caso em um Conselho Tutelar em Belém-PA Gidalina Luzia Reis Costa...

⁵ O papel do pedagogo no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS I de São Miguel do Guamá : uma análise a partir de experiências no atendimento de crianças e adolescentes de Elizangela Peixoto de Lima, Orientada pelo Professor...

em ambientes não escolares a partir das discursividades de alunos cotistas do Curso de Pedagogia em diálogo com a Teoria da Filosofia da Linguagem em Bakhtin e seu círculo.

A pesquisa contribui para a ampliação dos estudos que versam sobre a pedagogia em Ambientes Não escolares a partir dos discursos de alunos cotistas e para a reflexão sobre a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a para além daquilo que prescreve a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Segundo Pimenta (2004, p. 11) o Pedagogo é “[...] um profissional que domina determinados saberes, [...] transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis [...]. O esperado é que o Pedagogo formado possa atuar em ambientes escolares e não escolares, para isso é necessário aporte teórico e prático com vista a consolidar sua atuação em diversos ambientes em que acontece o processo educativo.

O interesse em pesquisar a Formação do Pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares com foco nos discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará - UFPA, emergiu em meio às experiências de estágio supervisionado em ambientes não escolares com vista a compreender a formação do pedagogo nesses ambientes, a partir das enunciações de alunos cotistas, dando visibilidade às diferentes vozes que ecoam sobre essa formação em ambientes não escolares.

A política de ações afirmativas na Universidade Federal do Pará foi adotada antes da Lei nº 12.711/2012, a UFPA adotou a cota no ano de 2005, onde reservava 50% das vagas para egressos de escolas públicas, sendo 20% para negros, 2 vagas para indígenas, e 1 vaga para pessoa com deficiência.

A política de cotas e ações afirmativas historicamente tem empreendido esforços no sentido de visibilizar povos indígenas, comunidades tradicionais e Pessoa com Deficiência (PcD), adotando medidas de implantação de ações afirmativas em seus processos seletivos das Universidades. Nesse sentido, as “[...] políticas de ações afirmativas, [...] estão enraizadas em uma demanda histórica pela democratização do acesso à educação e pela construção de uma sociedade mais equitativa, tanto em termos socioeconômicos, quanto da diversidade racial” (JACCOUD, 2009, p. 184).

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social (SALES, 2005). Assim, as políticas de ações afirmativas possibilitam uma continuidade da formação a grupos étnicos que sofrem e sofreram o ônus das desigualdades sociais,

históricas e atuais da sociedade brasileira e promovem a verticalização do ensino, da pesquisa e da extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, com a implantação de políticas afirmativas.

As ações afirmativas são amparadas por um conjunto jurídico que visa combater a discriminação, a segregação social e promover a inclusão social de uma sociedade mais diversa e igualitária. Nesse sentido, destacam-se, dentre outras a Portaria Normativa nº 13/2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que trata da indução de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) das instituições de ensino superior brasileiras. O Decreto Federal nº 9.508/2018, que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em processos seletivos no âmbito da administração pública federal. Por meio da norma, ficarão reservadas 20% das vagas das seleções para cursos de pós-graduação para pretos, pardos e indígenas, e outros 10% para pessoas com deficiência. Soma-se a essas prescrições a Lei Federal nº 12.711/2012 – conhecida como Lei de Cotas – nos cursos técnicos e superiores. Desde junho de 2014, os concursos públicos da instituição também passaram a reservar vagas para negros, em cumprimento à Lei nº 12.990/2014.

No âmbito da UFPA, diversas ações já vêm sendo promovidas nos últimos anos, como a criação, em 2017, da Assessoria da Diversidade e Inclusão Social (ADIS), que possui um papel importante para a luta contra a discriminação dentro da Universidade, sendo responsável pelo planejamento, pela implementação e pelo acompanhamento das diversas políticas referentes às políticas de ações afirmativas desenvolvidas de forma integrada com as diversas unidades da UFPA.

A UFPA é pioneira na adoção de um sistema de reserva de vagas em seus processos seletivos e tem ampliado, cada vez mais, suas políticas de ações afirmativas que favorecem a promoção da diversidade na comunidade universitária. Hoje, além do Sistema de Cotas, a Universidade também possui dois processos seletivos especiais, um que oferta vagas exclusivas para candidatos indígenas e quilombolas, o PSE - Indígenas e Quilombolas; e outro voltado para candidatos estrangeiros(as) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, incluindo refugiados(as) de seu país de origem, ou de visto humanitário, ou imigrantes, asilados(as), apátridas e vítimas de tráfico de pessoas, o PSE-Migre⁶.

⁶ O PSE-Migre- Processo Seletivo Especial para Imigrantes, Refugiados, Asilados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas é uma iniciativa da Reitoria da UFPA, em ação conjunta com a Assessoria da Diversidade e Inclusão Social (ADIS) e com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG).

Além das políticas afirmativas já desenvolvidas na UFPA, para combater a discriminação e promover uma comunidade acadêmica ainda mais democrática, em 2020, o Conselho Universitário (Consun/UFPA) também aprovou a proposta de Resolução que institui a política de enfrentamento à discriminação, a assédios e a outras formas de violência dentro do ambiente universitário. Isso possibilita vivenciar uma troca de conhecimentos ainda mais rica, com a experiência de estudantes e docentes com diferentes vivências, que enriquecem o ambiente da pesquisa acadêmica, que atualmente conta com perspectivas de olhares ainda mais plurais, e favorecem o aumento da representatividade de diversos grupos na sociedade.

A importância das políticas de ações afirmativas desenvolvidas na UFPA tem o objetivo de combater a discriminação, a segregação social e promover a inclusão social e uma sociedade mais diversa e igualitária. Uma das formas mais efetivas para lutar contra essa discriminação que limita determinados grupos é facilitando para que todos tenham acesso às oportunidades por meio da adoção de ações que busquem possibilitar uma simetria de oportunidades, nos mais diversos meios, para os grupos sociais que têm sido historicamente discriminados (UFPA, 2021).

A partir dessas políticas de ações afirmativas e de seu conjunto jurídico o Campus Universitário de Castanhal, por meio das Faculdades e em consonância com as legislações em vigor vem empreendendo a inserção de alunos cotistas nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, realidade vivenciada pela Faculdade de Pedagogia, dentre outras. Atualmente, o Campus Universitário de Castanhal possui 1.312 alunos cotistas (sendo 28 discentes quilombolas, desses 248 fazem parte do Curso de Pedagogia (destes 8 discentes são quilombolas), conforme dados solicitados e enviados via Sagitta.

Diante desse interesse buscamos por meio das discursividades de alunos cotistas analisar a formação do pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares. Na Pedagogia em ambientes não escolares, há uma prática educativa, pois a educação ocorre em diferentes lugares e ambientes, não somente nas escolas formais. Para Libâneo (2001, p.51), “[...] o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade”.

O pedagogo se projetou para além da sala de aula, começou um processo de inserção nos mais diversificados lugares do mercado de trabalho, o que faz com que a sociedade exija cada vez mais deste profissional. Os campos de atuação do pedagogo hoje, é bem diverso, não se resume somente à docência em ambiente escolar, se tem diferentes ambientes não escolares para a atuação do pedagogo, como as ONG's, hospitais, empresas, fóruns, sindicatos, assistência social, entre outros em que o processo educativo acontece.

A Pedagogia tem como objeto de estudo a educação em espaços escolares e não-escolares, sendo “[...] responsável pela formação de profissionais da educação professores/as; “especialistas” e técnicos, sem fragmentar ou dissociar a formação e o trabalho (SILVA, 2021, p. 15). Nesse sentido, o “[...] pedagogo, por meio de uma visão de totalidade que consiste em compreender e perceber o conhecimento do todo, de modo a analisar ou interferir nesse conhecimento, consolida a sua atuação em diversos ambientes em que acontece o processo educativo [...]”. Assim, “[...] a formação de cunho filosófico e sociológico dá a este profissional a possibilidade de adoção de postura de intervenção na prática educativa em diversos ambientes” (SILVA, 2021, p. 16).

Brandão (2006, p. 9) corrobora que “[...] ninguém escapa da educação [...] não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor [...]”. Nesse sentido assegura que “[...] o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante”. A formação, portanto, deve estar voltada para “[...] a formação plena, única, referenciada no conceito de práxis”.

Para Freire (1987) a práxis pedagógica libertadora, insiste sempre na necessidade de ouvir o que os sujeitos falam, e fazer anotações inclusive do que parece não ter importância. Na concepção freireana o que se pretende investigar está relacionado ao “[...] pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo [...]”. (FREIRE, 1987, p.50). Isso reflete na práxis educativa em ambientes não escolares, pois é necessário olhar o outro a partir da realidade dos sujeitos situados historicamente.

De acordo com a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação o “[...] o curso de pedagogia forma o pedagogo, profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda, e que poderá atuar também para além da docência em outros espaços e funções educativas” (ANFOPE, 2004, p. 29). Isso exige uma nova concepção de formação do pedagogo e da licenciatura, devido ao conceito dado à docência, que vai para além do ministrar aulas (KOCHHANN, 2021).

A Resolução CNE/CP n. 01/2006⁷ que regulamentou o curso de Pedagogia quanto a identidade, a função, o currículo e outros elementos inerentes ao curso, confirma a docência como um processo amplo, complexo e dialógico. Nesse sentido o Art. 2º estabelece: § 1º

⁷ Segundo Saviani (2008, p. 64) após várias idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 (Brasil, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (Brasil, CNE, 2006).

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]”. Desse modo, desenvolve-se na “[...] articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”. (CNE/CP n. 01/2006). Nesse sentido, Libâneo (2001) corrobora que “[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

As discussões e críticas em volta da definição da identidade do Curso de Pedagogia e do currículo impulsionaram a criação das Diretrizes Curriculares definindo de acordo com o Art. 2º a formação inicial no âmbito da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, especialmente na “[...] área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

A Resolução ainda estabelece o repertório do estudante de Pedagogia, conforme Art. 3º “[...] trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. (BRASIL, 2006, p. 1).

Assim, a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta a formação do pedagogo tendo a docência como sua base e que não se limita ao espaço escolar, portanto é preciso compreender a docência como trabalho pedagógico, que pode ser realizado em espaços sociais, sejam escolares e não-escolares com vista a formação docente mais humana, omnilateral e emancipadora.

A formação do pedagogo requer um olhar para aqueles que vivenciam essa formação, os estudantes, em especial os alunos cotistas do Curso de Pedagogia, dando voz àqueles que historicamente são invisibilizados nas Instituições de Ensino Superior e a partir deles compreender as discursividades sobre a atuação do pedagogo em ambientes não escolares.

Diante do contexto anunciado nos inquietamos e apresentamos o problema de pesquisa: Quais os discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, do Campus Castanhal, da Universidade Federal do Pará sobre a formação do Pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares?

A partir do problema de pesquisa elaboramos as seguintes questões norteadoras, quais sejam: a) Como tem sido empreendida a formação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares e como foram implementadas as Políticas de Ações Afirmativas e cotas raciais nas Universidades públicas brasileiras; c) Quais os discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, do Campus Castanhal, da Universidade Federal do Pará sobre a formação do Pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, do Campus Castanhal, da Universidade Federal do Pará sobre a formação do Pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares. Como objetivos específicos elencamos: a) Investigar a formação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares e a implementação das Políticas de Ações Afirmativas e Cotas raciais nas Universidades públicas brasileira; b) Identificar os discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, do Campus Castanhal, da Universidade Federal do Pará sobre a formação do Pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares.

Na Introdução deste estudo apresentamos as questões conceituais a respeito da formação do pedagogo em Ambientes Não Escolares, a relevância pessoal, social e acadêmica por meio do levantamento bibliográfico de Trabalhos de Conclusão de Curso realizado na Biblioteca David Sá, Campus Universitário de Castanhal e dialogamos com algumas legislações do Curso de Pedagogia visando compreender a formação do pedagogo a partir das Resoluções do Curso de Pedagogia.

Na segunda seção discurremos sobre o percurso metodológico, descrevendo a área de estudo, o lócus da pesquisa, os participantes, tipo de abordagem, geração e análise dos dados.

Na terceira seção dialogamos sobre a formação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares e a implementação das políticas de ações afirmativas e cotas raciais nas Universidades públicas brasileiras.

Na quarta seção analisamos a formação do pedagogo para atuação em Ambientes Não Escolares a partir dos discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, turma 2018.2, Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Área de estudo

O estudo foi realizado no município de Castanhal-PA, especificamente no Campus Universitário de Castanhal, Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará - UFPA. O município de Castanhal de acordo com o IBGE (2021), possui uma área territorial de

1.029,300 km² e uma população estimada em 205.667 pessoas, o município está distante 68 km de Belém, capital paraense, a cidade modelo como é conhecida, tem uma posição privilegiada geograficamente, pelo fato de ser cortada pela rodovia federal BR 316, uma das principais via de ligação entre a capital paraense e as regiões Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul, e ser uma das principais vias de escoação da produção.

Lócus de estudo

A pesquisa foi realizada no Campus Universitário de Castanhal, Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará - UFPA, localizado na cidade de Castanhal-PA, no bairro do Jaderlândia, próximo da BR 316, ao lado do Hospital Regional de Castanhal. A escolha do lócus se deu pelo fato da Faculdade de Pedagogia funcionar nesse espaço possibilitando acesso aos alunos cotistas do curso de Pedagogia, 9º semestre/2022.

Figura 1: Bloco de salas de aula do Curso de Pedagogia e outras Licenciaturas



Fonte: Google images⁸

O estudo é de abordagem qualitativa, pois corresponde a “[...] uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências em um nível de realidade que não pode ser quantificado”, assim como “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 21). Desse

⁸ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/sAwkqUPsWUXMU23H7> . Acesso em 26 de dezembro 2022

modo, a pesquisa qualitativa possibilita um entendimento mais completo sobre a formação do pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares.

Para Chizzotti (2005) na pesquisa qualitativa “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2005, p. 79). Esse tipo de abordagem viabiliza um estudo flexível sobre aspectos subjetivos e empíricos por meio de sua investigação e análise, sobretudo em Ciências Humanas ou fatos sociais, desse modo, concebendo conhecimentos acerca do objeto de análise.

Os participantes da pesquisa foram 06 alunos cotistas da Universidade Federal do Pará - Campus Castanhal, sendo 01 (um) cota racial, hoje, Cota Pretos, Pardos e Indígenas - PPI, 04 (quatro) cota escola e 01 (um) PSE I/Q - Processo Seletivo Indígena e Quilombola. A escolha dos participantes da pesquisa se justifica pelo fato de serem alunos cotistas e estarem no 9º semestre do Curso de Pedagogia e terem cursado a disciplina de Pedagogia em Ambientes Não Escolares e Estágio Obrigatório em Pedagogia em Ambientes Não Escolares. A seguir apresentamos a Tabela 1 com os dados dos participantes da pesquisa.

Tabela 1: Dados dos Agentes Enunciadores da Pesquisa do Curso de Pedagogia, 9º Semestre/2022

AGENTES ENUNCIADORES	SEXO/IDADE	PROCESSO SELETIVO	AUTOCLASSIFICAÇÃO RACIAL
Aluno cotista 1	MASCULINO 23 anos	ENEM/COTA RACIAL	NEGRA
Aluno cotista 2	FEMININO 21 anos	ENEM/COTA ESCOLA PÚBLICA	PARDA
Aluno cotista 3	FEMININO 24 anos	ENEM/COTA ESCOLA PÚBLICA	PARDA
Aluno cotista 4	FEMININO 23 anos	ENEM/COTA ESCOLA PÚBLICA	NEGRA
Aluno cotista 5	FEMININO 22 anos	ENEM/COTA ESCOLA PÚBLICA	BRANCA
Aluno cotista 6	FEMININO 29 anos	PSE I/Q ESPECIAL INDÍGENA E QUILOMBOLA	NEGRA

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário/2022.

Os participantes tem idades entre 21 e 29 anos, sendo um do sexo masculino e as outras cinco do sexo feminino, o aluno cotista 1 adentrou a Universidade Federal do Pará por meio do processo seletivo do ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, concorrendo na vaga reservada a Cota Racial, o mesmo se autoclifica negro. As alunas 2,3,4 e 5

ingressaram na UFPA pelo ENEM, por meio das vagas reservadas a alunos de escolas públicas, as alunas 2 e 3 se autoclassificam pardas, a aluna 4 se autoclassifica negra e a aluna 5 branca, a aluna cotista 6, adentrou a UFPA por meio do Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola, a mesma se autoclassifica negra.

Para a geração dos dados utilizamos o questionário com perguntas semiestruturadas, que foram enviadas via *WhatsApp* por meio do link na plataforma do *Google Forms*. O questionário contribuiu para compreendermos os discursos dos alunos cotistas sobre a formação de Pedagogo em Ambientes Não Escolares. Dessa forma, o questionário foi organizado a fim de termos dados para a análise dessa pesquisa.

Para Gil (2008, p. 12), “[...] A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Não existem, naturalmente, regras fixas para a elaboração do questionário”. O questionário define uma “[...] técnica de investigação composta por questões que são submetidas a pessoas com um propósito de obter informações sobre conhecimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações e comportamentos”.

Para o envio do questionário, primeiramente contactamos que a Faculdade de Pedagogia para a autorização da pesquisa e apresentação dos objetivos do estudo. Posteriormente, foi enviado aos alunos cotistas o questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas por meio do link do Google Forms, via *WhatsApp* para os 33 alunos da turma de Pedagogia da UFPA- Campus Castanhal, que estavam cursando o 9º semestre (turma concluinte).

Para a análise dos enunciados discursivos de alunos cotistas utilizamos a técnica da análise do discurso de base teórico-metodológica na teoria da linguagem de Bakhtin, particularmente, na utilização dos conceitos de dialogismo e enunciação manifestados nas discursividades de alunos cotistas da UFPA, Curso de Pedagogia. O discurso é o conjunto de enunciados marcados pelas regularidades, mas também se manifesta discursivamente com sentido diferente e se define na relação com o discurso ideológico a partir de um contexto social e histórico (BAKHTIN, 2009).

A concepção de discurso em Bakhtin (2009) é o de se compreender que a linguagem é o elemento constituinte das interações sociais, para ele a linguagem se estabelece na comunicação dialógica daqueles que a utilizam. A linguagem em qualquer campo de atuação, seja no dia a dia dos professores “[...] está impregnada de relações dialógicas”, ou seja, tem que se transformar em discurso, que precisam se materializar no enunciado, “[...] ganhar autor e criador do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 193).

A linguagem dialógica “[...] é no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia” (BAKHTIN, 1997, p. 86). Essas discursividades se cruzam e entrelaçam, elas formam a teia discursiva, que chega aos professores pelo processo de interação com outros sujeitos e com o meio social (BAKHTIN, 2009).

Em Bakhtin (2009) a concepção de discurso torna-se elemento importante para as análises dos discursos, pelo fato do autor compreender que a linguagem é o elemento constituinte das interações sociais, portanto, cabe aqui perceber como os conhecimentos escolares na interface com a avaliação da aprendizagem, ganham sentidos e significados na linguagem de alunos cotistas e determinam seus processos de interação com o contexto acadêmico.

3. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Essa seção descreve a formação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares e a implementação das políticas de ações afirmativas e cotas raciais nas Universidades públicas brasileiras. Esse estudo dialoga com matrizes teóricas diversas sobre a formação docente, a educação não escolar e a atuação do pedagogo em Ambientes Não Escolares e ganha formas particulares nas mãos de diferentes autores como Libâneo (2001, 2007) que trata sobre a prática educativa em diversos contextos e Saviani (2012) que aborda sobre os aspectos históricos do campo da Pedagogia, além Gonh (2010) que trata da discussão sobre educação não formal e o educador social e Jaccoud (2009) acerca das políticas de ações afirmativas.

3.1 A formação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares

Na concepção de Libâneo (2001) a Pedagogia compreende a relação teoria (realidade educacional, conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos) e a prática da educação. Assim, a Pedagogia, ao investigar a realidade educacional em constante transformação, estrutura-se e consolida-se servindo de embasamento para a formação do pedagogo. Nessa concepção o autor ainda afirma que o pedagogo é o profissional que exerce um papel político (GADOTTI, 2010) e que atua em várias instâncias da prática educativa, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação dos saberes, tendo em vista a formação humana, possibilitando atuar em diferentes ambientes escolares e não escolares (LIBÂNEO, 2001).

A esse respeito Kochhann (2021, p. 40) afirma:

A docência como base de formação do pedagogo não se resume em atuação escolar e nem somente pelo ensino. É preciso compreender a docência como trabalho pedagógico, que pode ser realizado em espaços sociais, sejam escolares e não-escolares.

A docência contempla o trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, posto em prática em todo o contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem. A docência, portanto como base da formação, está para além de ministrar aulas ou mesmo no momento em que o pedagogo está na escola, mas possibilita uma atuação ampla que contemple os diferentes ambientes sociais (escolares e não escolares) em que a prática pedagógica está presente.

Para Libâneo (2001), a Pedagogia é uma ciência que vai além da docência, ela não se limita a sala de aula, ela abrange diversos campos de atuação, e tem atribuições além da docência, mas isto não é uma negação do pedagogo à docência, mas uma forma de reconhecer e inserir novos campos de atuação, que são importantes para a transformação social, e o pedagogo necessita estar preparado e qualificado, para atender as necessidades do seu campo de trabalho.

Se entende que a formação de professores carrega todo um contexto histórico de formação para a docência, que a Pedagogia é vista como um sinônimo de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no entanto, Libâneo (2007) afirma que o pedagogo, deve atender as demandas socioeducativas dos diversos campos de atuação e que o trabalho pedagógico é identificado pela atuação do profissional em um conjunto de práticas educativas, assim, não se nega a importância dos processos educativos sociais.

Refletir sobre a formação do pedagogo em ambientes não escolares exige um olhar ainda que breve sobre o Curso de Pedagogia. De acordo com Saviani (2009), o Curso de Pedagogia na história da educação brasileira foi institucionalizado como campo de estudo, pela Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 e a partir de então passou a integrar cursos de formação universitária no país.

Para Saviani (2009) o Curso se organizou em duas modalidades, o Bacharel e a Licenciatura, dividindo a Pedagogia em Técnica e Docência. Já em 1961 o CFE - Conselho Federal de Educação, definiu que o Curso de Bacharel teria sete disciplinas em seu currículo, e mais duas definidas pela Instituição.

Em 1962 ocorreu a aprovação de uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, por intermédio do Parecer da CFE 251/62, onde foram realizadas alterações no currículo, como o tempo de duração e a definição de um currículo mínimo, para que se existisse unidade nacional no Curso.

O Curso de Pedagogia encerra a sua divisão entre bacharelado e licenciatura por meio da homologação do Parecer 252/69. Segundo Vieira (2007, p. 20) esse Parecer aboliu:

[...] a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ficou definido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações. Essa decisão derivou do entendimento de que “os portadores do diploma de pedagogia, em princípio, sempre deva ser professores do “ensino normal””. Dessa forma, determinou que a disciplina de Didática fosse incluída como obrigatória no currículo, inserida no Núcleo Comum do curso.

O pedagogo, dessa forma possuía um único diploma e a possibilidade de atuar em diversas habilitações que fosse de seu interesse. Vale ressaltar que esse Parecer não deu conta de todos os problemas do Curso, pois nesse novo formato, acabou por trazer alguns problemas que dentre outros destacamos: as escolas contratavam vários profissionais de diversas áreas que nem sempre tinham condições financeiras para isto, e na ausência desse profissional preenchiam as lacunas com um profissional sem habilitação, o que acarretava sérios problemas para o campo da formação (SAVIANI, 2009).

O Parecer 252/69, ainda deixa resquícios até a atualidade de que o Curso de Pedagogia é voltado somente para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Libâneo (1998, p. 246) corrobora: “[...] o que explica, ainda hoje, em algumas faculdades de educação, a identificação do termo “Pedagogia” com a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com o que a Pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino”.

O Parecer nº 161/86, afirmou a necessidade de redefinir o Curso de Pedagogia, e o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Ensino Superior (SESu) aprovou o Parecer, fazendo com que revogasse as habilitações e que se elaborasse um currículo com foco na formação de professores para o Ensino Fundamental e para docência no Curso Normal do Ensino Médio. Na concepção de Libâneo (2007) não havia mais pedagogos formados para pensar, analisar criticamente as ações pedagógicas e para criar políticas pedagógicas, com um currículo que tem por foco principal a docência.

A partir da CF/88 e a LDB nº 9.394/96 mudanças estruturais (concepções técnicas ou críticas) ocorrem no Curso de Pedagogia. A LDB nº 9.394/96 vem estabelecer a obrigatoriedade de que todos os professores do Ensino Básico fossem habilitados no nível superior (BRASIL, 1996). Kochhann (2021, p. 29) essa legislação educacional brasileira no “[...] Art. 62 trata da responsabilidade de Institutos Superiores e das Universidades sobre a formação de professores e ainda aborda a formação de professores pelo Normal Superior nos Institutos”. Assim, institui:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O Art. 63, por sua vez, institui que os Institutos Superiores de Educação ofertem o Curso Normal Superior enquanto responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Kochhann (2021, p. 29) “[...] entende-se que o curso de Pedagogia poderia ser extinto sem prejuízo para a formação de professores”.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão; cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN nº. 9394/96) (BRASIL, 1996).

O Art. 64 apresenta que os profissionais de educação para a área de gestão seriam formados em cursos de Pedagogia ou em pós-graduação. Mais uma vez a interpretação desse artigo provoca o entendimento de que poderia ser extinto o curso de Pedagogia (KOCHHANN, 2021).

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, art. 64).

Na concepção de Kochhann (2021, p. 30) a discussão sobre a nova LDB mobilizou educadores de todo o Brasil com foco nas implicações para o futuro do Curso de Pedagogia. A esse respeito afirma: “Se para atuar na sala de aula, poderia cursar o Normal Superior e para a área de gestão poderia cursar pós-graduação, de fato, não haveria necessidade do Curso de Pedagogia”. Nessa lógica, “[...] a interpretação da LDB aponta uma suposta extinção do curso de Pedagogia, esse fato foi contestado pelos representantes da ANFOPE, por demais entidades e profissionais da educação [...]”. Nesse processo de lutas e resistências foi “[...] formada uma comissão de especialistas para elaborarem projetos de regulamentação do curso de Pedagogia”.

A ANFOPE, naquele momento, tecia as discussões sobre os rumos do Curso de Pedagogia e na esteira dessas discussões surgiu o Decreto n. 3.276/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Assim, “[...] desencadeou-se um amplo processo de mobilização e resistência contra o Decreto nº 3.276, [...] que estabelecia o curso Normal Superior como locus exclusivo da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (LIMONTA, 2009, p. 120). Nesse contexto de lutas devido à primeira regulamentação, as

universidades e demais instituições fizeram pressão e foi sancionado o Decreto nº 3.554/2000 que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/1999, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente.

Nessa esteira das discussões, ainda surgiram a Resolução CNE/ CP n.1/2002 e a Resolução CNE/CP n. 2/2002, tratam da formação de professores (LIMONTA, 2009). A Resolução CNE/CP nº 1/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior e Cursos de Licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 2/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura. No entanto, essas Resoluções não foram homologadas (KOCHHANN, 2021).

Para Kochhann (2021, p. 31) “[...] ao longo de uma década, após a homologação da LDB, vários debates foram travados e vários projetos foram elaborados e discutidos, visando regulamentar a identidade profissional do pedagogo”. Na concepção da autora esse profissional “[...] desde a criação de seu curso, não tinha sua identidade reconhecida e agora com a LDB sofria a possibilidade de ser extinto”.

Em meio a efervescentes debates sobre a identidade do pedagogo e dos professores, muitas discussões foram travadas para normatizar definitivamente os cursos de formação de professores, sobretudo no período de 1996 a 2006. No bojo dessas discussões foi aprovado o Parecer nº 05/2005 que normatizaria o curso de Pedagogia. No entanto, esse Parecer foi alvo de contestação por não apresentar concordância com a LDB nº 9.394/1996 quanto à formação para a gestão educacional em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Segundo Saviani (2008):

Após várias idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 (Brasil, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (Brasil, CNE, 2006). (SAVIANI, 2008, p. 64).

Para Kochhann (2021) “[...] a intenção dos defensores dessa Resolução era de superar a formação tecnicista do pedagogo, de formação por um currículo fragmentado, que seguia o modelo da epistemologia da prática”. Assim, “[...] primavam por apresentar a construção de uma identidade e atuação de maneira crítica, com uma formação com base em um currículo mais interdisciplinar, flexível e crítico, que pode vir a ser pela epistemologia da práxis” (KOCHHANN, 2021, p. 33).

Nessa perspectiva de mudanças nas legislações do Curso de Pedagogia percebe-se que “[...] a Resolução CNE/CP nº 01/2006 poderia não atender aos interesses do capital, mas da

qualidade da formação do pedagogo ou seria ela a mais pura representação do neoliberalismo educacional” (Idem, 2021, p. 33). Assim, a Resolução nº 1/2006 regulamentou o curso de Pedagogia quanto a identidade, a função, o currículo e outros elementos, assim como a docência como processo amplo, complexo e dialógico. Desse modo, “[...] a formação dos pedagogos no Brasil se constitui de forma técnica com nuances de uma formação crítica nas últimas décadas, em que a docência é à base de formação do pedagogo, que pode atuar para além do espaço escolar” (KOCHHANN, 2021, p. 41).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por sua vez “[...] prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras” e, nesse bojo “[...] reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis [...]” e ainda “[...] subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola” (FELIPE, 2020, n.p).

Conforme prescreve o Conselho Nacional de Educação - CNE na Resolução nº 2/2019, nota-se que o Curso de Formação de Docentes ficou limitado, trazendo empobrecimento ao currículo e formação dos professores. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 368) essa Resolução “[...] caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo [...]”. Desse modo, “[...] acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos.”

É evidente que houve um retrocesso em relação à Resolução nº 2/2015, a ANFOPE, aponta que as Diretrizes Nacionais Curriculares da CNE/CP nº 2/2019 representam um retrocesso, declarando que “[...] as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores [...]” e revelam “[...] os impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais” (ANFOPE, 2004, n.p).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 diferente da Resolução atual, se preocupa com a formação inicial, continuada e na valorização dos profissionais do magistério, reconhecendo a educação como processo emancipatório e permanente. A formação inicial na Resolução nº 2/2015, se organizava em três núcleos, quais sejam: 1) estudos de formação geral; 2)

aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; 3) estudos integradores para o enriquecimento curricular, se preocupando desta forma com uma formação de qualidade.

Na visão de Gadotti (2010) “[...] a formação do pedagogo, considerando as questões históricas e rompendo com a visão técnica e mercadológica, deve ocorrer por um currículo alicerçado na docência por/para/na pedagogia revolucionária ou contra-hegemônica [...]”. Para o autor, a formação do pedagogo deve ser trabalhada com “[...] atividades indissociáveis entre pesquisa, ensino e extensão, alicerçadas em bases epistemológicas da práxis para a omnilateralidade e emancipação”. Destarte, é preciso um movimento para a compreensão dessa docência, que chamamos de ampliada, tanto no sentido de formação quanto de atuação do pedagogo, para espaços escolares e não-escolares (KOCHHANN, 2021, p. 41).

De acordo com Libâneo (2001, p. 38):

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 do tipo formal, não-formal e informal, decorrentes das novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais [...].

De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2006), o pedagogo deve estar apto a atuar para além do contexto escolar, já que o campo de atuação vem crescendo cada dia mais. Nesse sentido, limitar o pedagogo à docência, é limitar o exercício de sua profissão em todos os sentidos. Na visão de Libâneo (2001, p. 33) o “[...] pedagogo é responsável por atuar em várias situações da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, objetivando a formação humana”.

A educação não formal detém de uma intencionalidade. A esse respeito Gohan (2010) afirma:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico da formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro e a sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p.33).

A educação não formal tem uma intencionalidade independente do contexto de atuação e deve formar para emancipação e cidadania do sujeito. desse modo, a educação não formal acaba por ser um espaço de transformação, que exige do pedagogo uma atitude frente a realidade, no contexto em que se encontra.

O pedagogo alcançou lugares, que antes eram restritos a outros profissionais, espaços como empresas, hospitais, associações, emissoras de TV e rádio, assistência social, ONGs, entre outros que compõem esse campo vasto da Pedagogia.

Na visão de Libâneo (1999. p. 25):

O campo educativo é bastante vasto, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política. Com isso, cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades da prática educativa tais como a educação informal, não formal e formal.

Segundo Brandão (2006) a educação não tem uma forma única, nem o professor é o único praticador, ela está presente em todos os lugares, e nós fazemos parte dela, em nossas intenções, vivências e convivências, portanto a educação se entrelaça o tempo todo com a vida.

A atuação do Pedagogo se espraia por diferentes ambientes educacionais, nesse sentido a Pedagogia na área empresarial exige do pedagogo, conhecer a cultura organizacional da empresa em que está atuando. A esse respeito Ribeiro (2010, p. 58) corrobora: “Este profissional deve conhecer bastante da cultura organizacional da empresa em que trabalha porque dessa forma entenderá as relações internas verticais e horizontais e as condutas pessoais isentas e a título do cargo”.

O pedagogo tem o papel de fazer avaliações processuais evitando o acúmulo de dificuldade do trabalhador, promovendo a autoestima do colaborador e assim o aumento da produtividade, estimulando a autonomia emocional e cognitiva dos trabalhadores. Nesse sentido, o trabalho do pedagogo está ligado ao desenvolvimento profissional e no melhoramento interpessoal do colaborador.

A partir dessa breve incursão teórica sobre a formação do pedagogo com o foco nos ambientes não escolares, apresentamos a seguir um breve histórico sobre as ações afirmativas e as cotas raciais nas Universidades brasileiras, considerando que esse estudo trata da formação do pedagogo em ambientes não escolares a partir das discursividades de alunos cotistas do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus Universitário de Castanhal.

3.2 Políticas de ações afirmativas e cotas raciais nas universidades públicas brasileira: breve histórico

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que

impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, 2007, p. 30).

A política de ação afirmativa teve início nos Estados Unidos, em 1961 durante um estudo de oportunidade igualitária de emprego, em 1968 houve a aprovação da Leis de Direitos Civis (Civic Rights Act), que baniu todo tipo de discriminação. Um dos principais líderes do Movimento por esses direitos civis foi Martin Luther King Júnior, que veio a ser assassinado em 1968, a política de ação afirmativa começou na área de empregos e depois chegou às instituições de ensino.

De acordo com Oliven (2007), a implementação das ações afirmativas nos Estados Unidos a medida em que os negros foram ganhando esse espaço, outros grupos que também se consideravam discriminados foram se organizando para conquistar os mesmos direitos, como o African-Americans (negros nascidos nos Estado Unidos), Asian-Americans (Descendentes de Asiáticos, oriundos do período migratório), Hispanics (Migrantes dos países da América Central e do Sul, podendo ser indígenas, negros ou brancos), Native-Americans (descendentes de índios de vários grupos), levando a adquirirem um percentual de representação nas políticas de cotas .

No Brasil a política de ação afirmativa é muito nova considerando o contexto mundial, ela ganhou força a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu na África do Sul, em Durban em 2001, e onde o Brasil se posicionou a favor da criação de política públicas que favorecesse os grupos descriminalizados. O Ministro do Desenvolvimento Agrário, criou uma portaria que havia uma cota de 20% para negros, a serem inseridos no Ministério e no INCRA -Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no entanto, o Ministro da Justiça, determinou no fim de dezembro de 2001, que até o final de 2002, esse percentual fosse acrescido de forma que contemplasse mulheres, deficientes e os negros para o assessoramento do Ministério, dessa forma se dividiu a contratação em 20% de mulheres, 5% de Portadores de deficiência e 20% para negros.

De acordo com Jaccoud (2009), as ações afirmativa, tem por objetivo garantir o acesso promover oportunidades a pessoas que pertencem a grupos discriminados diante da sociedade, a política de ação afirmativa na universidade, segundo Moehlecke (2002, p.209), entre os anos de 2002 e 2003, no estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei estadual, reservava 50% das vagas para alunos da rede pública de ensino. Em 2006, houve dois manifestos junto ao

Congresso Nacional, onde debatia sobre as ações afirmativas nas Universidades Públicas, um contra a Política de Ação Afirmativa e o outro a favor da lei de cotas. O primeiro manifesto defendia que todos tinham direitos iguais na República Democrática, igualdade esta constituída e baseada na Constituição Federal de 1988, alegava-se que isso feria a legitimidade da Constituição e que isso poderia até mesmo aumentar o racismo na sociedade, o manifesto almejava um Brasil sem discriminação, seja por cor, religião ou sexo, e que todos tivessem acesso aos serviços públicos, e que todos fossem valorizados pelo que eram e pelo que eram capazes de fazer, mas sem a política de ação afirmativa.

Segundo Amorim (2021), no manifesto a favor das cotas, foram apresentados estudos em que se trazia resultados mostrando o quão desigual era o Brasil, em que por geração as pessoas pretas e pardas tiveram muito menos oportunidade de escolaridade, trabalho, condição de moradia comparada a parcela branca da população brasileira, documento criticava o manifesto contrário, apontando as dimensões de desigualdade racial no Brasil..

De acordo com Munanga (2019), o racismo no Brasil é disseminado e camuflado, e na maioria das vezes silencioso, porém sempre atinge potentemente o seu objetivo. O brasileiro não se considera racista quando comparado a outros países, e quando não se tem esse reconhecimento, acha que não tem o porquê discutir tal assunto. No entanto, a ação afirmativa tem por função, “[...] a promoção de oportunidades iguais para pessoas vítimas de discriminações. Seu objetivo é, portanto, é o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho”. (CONTINS, SANT’ANA, 1996, p.210).

A Política de Cotas Raciais se tornou realidade no ano de 2003, quando as universidades estaduais como, a Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio de Portarias de implementação, destinaram 50% das vagas para alunos da escola pública em seus vestibulares, dentro destas vagas se inserir as pessoas pretas, se tornando as primeiras universidades a adotarem uma vertente da Política de Ações Afirmativas que já permeava no Brasil, no ano de 2004 a Universidade de Brasília (UnB) se torna a primeira universidade a adotar o sistema de cotas.

Em 2003, no início do Governo do Presidente Lula, foi sancionada a Lei 10.639/03, que “altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003). No ano de 2008, a Lei 11.645 veio contemplar a temática indígena.

Santos (2014, p. 77) afirma que a “[...] Lei 10.639/03 contribui para inserir a questão étnico-racial no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira [...]”, e deve ser inserida de modo estrutural no currículo escolar, Projeto Político Pedagógico e nos planos de ensino dos professores, a fim de ampliar as políticas públicas educacionais e reformular os currículos para o fortalecimento das relações étnico-raciais.

O processo de implementação de cotas influenciou na adesão de outras universidades até o ano de 2010, 84 universidades já haviam aderido a política de cotas.

As cotas foram aprovadas no Brasil em agosto de 2012 pela Lei 12.711. É uma política de ação afirmativa da educação superior onde universidades e institutos destinam 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Sendo que dentro deste percentual existem reservas para estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas. A partir da aprovação da Lei das cotas as instituições de ensino superior tiveram um prazo de até quatro anos para se adequar. (PEREIRA, 2021, p.21)

Esta Lei tem alguns critérios relevantes, para os ingressos dos alunos cotistas como: Haver estudado em escola pública; Ter renda per capita que caracteriza a família como socialmente vulnerável, com valores de referência definidos conforme cada região; Ter a identidade étnica autodeclarada no ato da inscrição. Algumas universidades ainda podem definir outro critério de avaliação.

É importante ressaltar que as cotas são um tipo de ação afirmativa, que reserva um percentual de vagas ao um determinado grupo, vejamos:

[...] as ações afirmativas são, de modo geral, definidas como políticas públicas e/ou privadas que objetivam neutralizar os efeitos de discriminações sociorraciais e valorizar a diversidade étnica da sociedade brasileira. São, também, políticas de inclusão social com o intuito de garantir a criação de oportunidades a grupos de indivíduos específicos que se encontram desfavorecidos em razão da sua cor/raça e etnia, na fruição de bens, recursos, serviços e direitos sociais. Assim sendo, não se pode conceber as ações afirmativas como sinônimo de cotas. As cotas são um tipo de ação afirmativa que reserva um percentual de vagas a certos grupos sociais (negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e/ou baixa renda,) em universidades federais e concursos públicos. (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018, p. 301).

A política de cotas nas universidades brasileiras, em nada prejudicou a educação, como alguns argumentam contra as cotas, pois as cotas diminuíram a desigualdade, promoveu mais oportunidades, mas não sanou totalmente os problemas sociais, nem a dívida que o país tem com o povo.

Jaccoud (2009) destaca, que a experiência das cotas nas universidades públicas brasileiras é uma conquista muito importante para a população beneficiada, pois a presença dos cotistas nas instituições, promove avanços no desracialização, por meio de lutas e debates sobre o enfrentamento, assim como promove o maior equidade racial e social.

A partir das políticas de ações afirmativas, promovidas nas universidades brasileiras, com recorte para a Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, Curso de Pedagogia foi possível dialogar com os alunos cotistas e analisar suas concepções a respeito da formação e atuação do pedagogo em Ambientes Não Escolares.

4 DISCURSOS DE ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Essa seção analisa a formação do pedagogo para atuação em Ambientes Não Escolares a partir dos discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia, turma 2018.2, Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará. O Pedagogo atua em ambientes escolares e não escolares, sendo um profissional que pode atuar como professor, pesquisador, gestor, podendo também realizar o seu fazer pedagógico em várias outras áreas como: Empresas, Hospitais, Presídios, Espaços Assistenciais, Espaços Agrários, Editoriais, entre outras.

Para compreendermos a atuação do Pedagogo nos espaços não escolares, questionamos: *O que você acha da atuação do Pedagogo em outros espaços que não seja o escolar?* A esse respeito os alunos cotistas enunciaram:

Aluno cotista 1: A Pedagogia em ambientes não escolares é algo muito importante, porém pouco valorizado. Não se vê tantos pedagogos atuando fora dos muros das escolas, o que acaba gerando um paradigma, neste sentido é de que podemos atuar em outros setores e não só no escolar. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 2: Creio que é difícil encontrar um pedagogo atuando em sua área em um ambiente não escolar. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Espaço para trabalhar a educação em vários lugares de forma social. (Questionário, 2022).

Aluno cotista 4: Onde o profissional vai atuar em várias instâncias da prática educativa, tendo como objetivo a formação humana. Desse modo, pode realizar sua prática pedagógica em ambientes como empresas, hospitais, etc. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: É de extrema importância para a organização e dinâmica dos ambientes de trabalho. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Atuação do pedagogo fora da sala de aula. (Questionário Google Forms, 2022).

Os alunos cotistas entendem que a Pedagogia está para além do contexto escolar, por isso consideram importante, pois tem o papel fundamental para a formação humana e social dos indivíduos nos diferentes ambientes que necessitam de práticas pedagógicas. No entanto, revelam algumas adversidades, como a falta de valorização do profissional, a inversão de papéis do pedagogo nesses ambientes e até mesmo a dificuldade de se encontrar pedagogos atuando fora do espaço escolar.

Segundo o PPC de Pedagogia (2010), o pedagogo nos ambientes não escolares deve correlacionar os princípios e as práticas pedagógicas para a organização das instituições, assim como, compreender, elaborar, executar e avaliar ações pedagógicas nas instituições, portanto a escola deixa de ser o único espaço do pedagogo a medida que novas perspectivas da prática pedagógica surgem, trazendo consigo vários desafios e possibilidades, visando contribuir para a formação humana e não somente para o ensino de forma isolada (SILVA, ALMEIDA; BARBOSA, 2021).

Para que a Pedagogia seja socializadora em outros âmbitos, em outras áreas de atuação, é necessário, efetivamente, a definição de identidade voltada, antes de tudo, ao âmbito educacional. Nesse sentido indagamos: *Como você avalia a formação do Curso de Pedagogia para a atuação em ambientes não escolares?* Os discursos enunciativos dos alunos afirmam:

Aluno cotista 1: A atuação do pedagogo está atrelada ao planejamento e planos de intervenção. (Questionário Google Forms, 2022)

Aluno cotista 2: Geralmente está em outras funções, mas não é valorizado como profissional. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Desafiadora (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: O pedagogo em ambientes não escolares desempenha um papel fundamental para a formação humana e para promover a integração e inclusão social. Entretanto, o profissional ainda é pouco reconhecido em espaços não escolares, devido a isso na maioria das vezes não atua no ambiente de acordo com a sua real função. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: É de extrema importância no funcionamento das instituições, porém ainda há poucas vagas para estes profissionais no mercado de trabalho. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Atua em planejamentos, orientações e estratégias para melhorar a relação na empresa e melhorar o desempenho da equipe. (Questionário Google Forms, 2022).

De acordo com os alunos, é desafiadora a formação do Curso de Pedagogia, assim como a atuação, pois o profissional de Pedagogia tem que se envolver diretamente no planejamento, nas estratégias dos ambientes em que estarão atuando, precisam ter habilidades específicas para o ambiente em que está inserido.

Libâneo (2001, p. 12), afirma:

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação.

O pedagogo, durante o Curso de Graduação, necessita de uma formação de qualidade, que atenda as especificidades necessárias de seu campo de atuação. Dessa forma, o pedagogo tem cada vez mais adentrado espaços não escolares, atendendo às demandas pedagógicas existentes nesses ambientes, pois passa a ser mediador e articulador da aprendizagem com vistas ao crescimento humano. A formação do pedagogo na maioria das vezes tem foco na docência, mas compreendemos que essa formação também contempla os ambientes não escolares, visando a qualidade do processo educativo. A esse respeito perguntamos: *Como você vê a formação do Curso de Pedagogia para a atuação em ambientes não escolares?* Os enunciados dos alunos cotistas revelam:

Aluno cotista 1: Vejo que existe uma falta grande na formação do curso nesse aspecto, pois não se é trabalhado com frequência, e quando é, é somente uma vez, como na disciplina de estágio em ambientes não escolares, entretanto o tempo é bem curto. Não tendo tantos proveitos. (Questionário, Google Forms, 2022)

Aluno cotista 2: Seria necessário abranger mais sobre o assunto (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Transformadora, porém pouco explorada em várias empresas e instituições (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Percebo que ainda é insuficiente (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Acredito que deveria existir uma melhor preparação dos pedagogos para atuarem nesses espaços, pois durante o curso todo, a maior preparação dos discentes foi para atuação em sala de aula. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Pouco tempo de experiência nesse campo no qual não tem um aprofundamento com isso ficando uma certa deficiência nessa parte. (Questionário Google Forms, 2022).

Os alunos cotistas enunciaram que a formação para os ambientes não escolares, não ocorre como deveria, o curso é muito voltado à docência, a sala de aula, deixando a desejar em outros aspectos como a formação de qualidade para ambientes não escolares, que faz parte da carreira de um profissional de Pedagogia, consideram ainda que uma ou duas disciplinas não são o suficiente para agregar os conhecimentos necessários para atuação nesses ambientes não escolares, tornando na visão deles uma formação insuficiente.

A fragilidade na formação pode ocasionar diversas dificuldades para o Pedagogo e para a sociedade, pois é necessário uma sólida formação que contemple a unidade teoria e prática (SAVIANI, 2009). No ambiente não escolar o pedagogo participa de uma equipe de multiprofissionais com capacidade técnica, humana e pedagógica para realizar as atividades, contribuindo para o processo ensino/aprendizagem.

A prática educativa e a formação humana, portanto, ocorrem em qualquer espaço. De acordo com Frison (2004, p. 88), a educação ocorre,

[...] na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. [...]. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

A educação ocorre nos diferentes espaços sociais por meio das diferentes culturas, diferentes conhecimentos, etc. Nessa lógica, a presença do pedagogo é fundamental, pois toda prática pedagógica tem uma finalidade, um objetivo visando a transformação e reconstrução de uma educação de qualidade e uma visão crítica de mundo. Isso exige uma reflexão para a formação do pedagogo, sobretudo para o currículo do Curso de Pedagogia. A esse respeito questionamos: *Qual a sua percepção sobre o currículo do Curso de Pedagogia em relação ao componente curricular Pedagogia em Ambientes Não Escolares a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da Faculdade de Pedagogia, Campus Castanhal/UFPA?*

Aluno cotista 1: Deveria ser mais trabalhado essas disciplinas que trabalham assuntos fora da escola [...]. (Questionário Google Forms, 2022)

(Aluno cotista 2: Necessita de mais uma disciplina ou algo que envolva além da escola. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Crítico, porém escasso de outras complementações para poder discutir e redescobrir novos espaços para o pedagogo não escolar. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Percebo que deve ser melhorado, pois é pouco discutido esses temas no curso e nos estágios, não é possível conhecer todas as possibilidades de atuação do pedagogo. (Questionário Google Forms, 2022)

Aluno cotista 5: Limitado (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Não li o currículo. (Questionário Google Forms, 2022).

Na percepção dos alunos cotistas, o PPC é limitado quando se trata da Pedagogia em ambientes não escolares, segundo os alunos as disciplinas são voltadas para a escola, e as disciplinas de ambientes não escolares, não conseguem dar conta das discussões e habilidades necessárias, acabam sendo apresentadas como possibilidade de atuação, sendo necessário melhorar o currículo.

O PPC engloba as disciplinas de Pedagogia em Ambientes Não Escolares e o Estágio em Ambiente Não Escolares, no Núcleo de Aprofundamentos e Diversidades de Estudos, na dimensão de Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambiente Escolares e Não escolares, onde tem 12 disciplinas e destas, somente 02 discute sobre os ambientes não escolares, as demais são todas voltadas ao ambiente escolar, a educação regular, das 720 horas do Núcleo, somente 120 horas são voltadas a Pedagogia Não Escolar, o que nos leva a perceber que as discussões teóricas ainda necessitam ser ampliadas visando um aporte teórico que dê conta dessas discussões nos ambientes não escolares.

A esse respeito, indagamos: *De que forma o componente curricular de Pedagogia em Ambientes Não Escolares têm sido inserido nas discussões sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?*

Aluno cotista 1: Tivemos alguns debates sobre essas leis, mas em outras disciplinas. (Questionário, 2022)

(Aluno cotista 2: Durante o período de estágio não foi comentado sobre estas leis (Questionário, 2022).

Aluno cotista 3: Roda de conversa, vivências e realidade escolar (Questionário, 2022).

Aluno cotista 4: Na minha opinião, no âmbito da pedagogia não escolar, ainda tem sido pouco discutida essa temática (Questionário, 2022).

Aluno cotista 5: Através de projetos e programas (Questionário, 2022).

Aluno cotista 6: Não vejo aplicabilidade quanto a esse componente curricular, somente fazendo alusão ao dia da consciência negra (Questionário, 2022).

Segundo os alunos enunciadore, não há discussões sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas disciplinas de ambientes não escolares, o que se teve, foi apresentado em outras disciplinas, mas ainda assim, de maneira superficial, ou na vivência de projetos, nas escolas de forma alusiva ao Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra.

É preocupante a ausência desta discussão no curso e nos componentes curriculares, é prejudicial tanto para o ambiente escolar, como para os espaços não escolares, já que faz parte da nossa cultura, e quebrar tabus é importante, faz parte da prática pedagógica uma educação transformadora, crítica, que enxergue para além de paradigmas já impostos a sociedade. Enquanto não houver essa quebra de paradigmas, reconhecimento, valorização e aprofundamento dessa temática, seja na escola ou em outros espaços não escolares, não há um pleno cumprimento dessa legislação antirracista na sociedade.

A partir das discussões sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2018, dialogamos sobre os saberes da docência em relação aos ambientes não escolares. Assim, questionamos: *Quais os saberes necessários para a atuação do Pedagogo em ambientes não escolares?*

Aluno cotista 1: São diversos, porém o mais importante é saber fazer planejamento. Ele deve ter um olhar social, um olhar de quem precisa estar preparado para diversas situações. (Questionário Google Forms, 2022)

Aluno cotista 2: Atitude, paciência e didática (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Planejamento, conhecer a instituição em que se trabalha, relacionar a formação na Graduação com as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Deve compreender sobre os processos da formação humana, sobre a diversidade cultural e social. Além disso, é importante o profissional saber planejar e avaliar para que se tenha um bom desenvolvimento da sua prática. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Desenvolver um bom trabalho em equipe, ter um bom planejando, um bom diálogo e estar sempre em formação profissional e pessoal. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Saber organizar, articular, mediar a aprendizagem em relação ao comportamento humano. (Questionário Google Forms, 2022).

Os enunciadores apresentam alguns pontos dos saberes necessários para a atuação do pedagogo nos ambientes não escolares, como o planejamento, a didática, a importância de conhecer a instituição, compreender o processo da formação humana e social, ter um olhar humanizado, a avaliação da prática, a organização, mediação da aprendizagem. São saberes básicos que fazem parte deste campo.

Para Tardif (2011) os saberes da docente não deve se separar das outras dimensões do ensino e nem do trabalho realizado, os saberes estão relacionados com os seus condicionantes e com o contexto de trabalho, pois o saber está diretamente ligado a identidade do profissional, no relacionamento com os sujeitos e a história profissional.

Segundo o PPC, o Pedagogo deveria saber identificar a dimensão sócio-política do espaço, e relacionar a prática pedagógica e os princípios da organização das instituições não escolares. No que diz respeito, a organização do processo e coordenação desenvolvida nos ambientes não escolares, o PPC destaca a compreensão, a elaboração, a execução e a avaliação da ação pedagógica realizada pelo Pedagogo, pois é substancial compreender os princípios e finalidades do trabalho pedagógico, para que possa ser implementado a avaliação dos processos educacionais.

Faz parte também da prática pedagógica desenvolver trabalhos coletivos e assessorar todos os profissionais da Instituição, de forma que se tenha um real comprometimento no processo educativo de formação cidadã, humana e profissional dos envolvidos, e que esta prática favoreça as relações de cooperação. Assim, a partir dos saberes que um pedagogo precisa dominar, perguntamos aos alunos: *Quais foram as dificuldades encontradas por você na disciplina Pedagogia em Ambientes Não Escolares?*

Aluno cotista 1: Conhecer esses devidos ambientes (Questionário Google Forms, 2022)

Aluno cotista 2: Encontrar pedagogos atuando na área. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Nenhuma (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Por ser pouco reconhecida a pedagogia não escolar, tem -se a dificuldade de encontrar locais para estagiar. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Nenhuma (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Poucos dias para aprofundar e aprimorar as práticas docentes no ambiente não escolar. (Questionário Google Forms, 2022).

Os alunos cotistas 3 e 5 afirmaram que não encontraram dificuldades nessa disciplina, já os alunos 1, 2, 4 e 6 revelam que há pouco tempo de aprofundamento e aprimoramento da prática, ainda relatam haver dificuldades de conhecer e de realizar até mesmo Estágio em

ambientes não escolares, mas compreendem que é pelo fato da Pedagogia Não escolar ser nova em relação a Pedagogia em Ambiente Escolar.

A partir dos discursos dos alunos cotistas percebemos que no PPC do Curso de Pedagogia da FAGED/UFPA, existe uma carga horária mínima da disciplina em Ambientes Não Escolares se comparada aquelas disciplinas voltadas para o contexto escolar, assim os alunos enunciaram que existe pouco o tempo de aprofundamento dessa disciplina, pois a carga horária de 60 horas não é suficiente para dar conta desse amplo campo que é a Pedagogia em Ambientes Não Escolares.

A partir das dificuldades encontradas na disciplina de Pedagogia em Ambientes Não Escolares, questionamos: *Quais foram as dificuldades encontradas por você na disciplina de Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares?*

Aluno cotista 1: Encontrar pedagogos que exercem a sua função. (Questionário, 2022)

Aluno cotista 2: Encontrar pedagogos atuando na área. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Lugares que se atuam o pedagogo (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Encontrar ambientes que aceitam estagiário de pedagogia. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Encontrar um local com atuação de um pedagogo (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Poucos dias para aprofundar e aprimorar as práticas docentes no ambiente não escolar. (Questionário Google Forms, 2022).

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares, os alunos encontraram algumas dificuldades como a falta de lugar para a realização do Estágio, ausência de pedagogos nos espaços não escolares, atuando na área. Eles também anunciaram que foi difícil conseguir o Estágio e quando encontravam um ambiente em que tinha um pedagogo, este não atuava nessa área, apenas era formado em Pedagogia.

O tempo de estágio é insuficiente para conhecer os ambientes não escolares, pois a disciplina é composta de uma carga horária de 60 horas, o que dar em média 15 dias com a carga hora de 4 horas por dia, tempo este que os alunos têm para orientações básicas sobre o estágio, encontrar um lugar para estagiar, pois a Universidade precisa ampliar suas parcerias, projetos que facilitem essa inserção dos discentes nas Instituições Não Escolares, e ainda há a questão das dificuldades de encontrar pedagogos atuando nessa área.

A carga horária não possibilita conhecer mais de um ou dois ambientes, não permite o aprofundamento da prática, não permite que o aluno explore e encontre um ambiente em que se identifique, e possa vivenciar, aprender, e aprofundar a prática pedagógica.

O PPC destaca que a disciplina de estágio supervisionado é compreendida como:

[...] momento de síntese criadora do ensino, pesquisa e extensão e marca o contato crítico com os diferentes espaços de inserção profissional do Pedagogo. Esse contato será efetivado através de diferentes procedimentos tais como: estudos do cotidiano, pesquisa-ação, organização de grupos de discussão, grupos focais, história de vida, análise de projetos pedagógicos e outros documentos relevantes, pesquisa qualitativa e quantitativa de questões suscitadas no campo, dentre outros. (PPC, 2010, p. 21)

Desta forma, o que se entende é que ao final do Estágio o aluno deve ter as habilidades necessárias para a atuação nesses ambientes não escolares, uma vez que aproximou a teoria da prática. Segundo o PPC, no período do Estágio o aluno deve desenvolver habilidades como: elaboração, planejamento, organização, gestão, execução e avaliação do trabalho pedagógico na Instituição. Vale destacar que no PPC (2010) uma das competências que o Estágio deve desenvolver é o reconhecimento e o respeito das manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos na relação individual e coletiva.

Pensar o aluno cotista é refletir sobre o plexo de cor , raça e classe, a esse respeito indagamos: *Na sua concepção de que forma a cor, raça e classe social tem contribuído para invisibilizar o pedagogo em ambientes não escolares?*

Aluno cotista 1: Uma pena é que ainda existem locais que medem a capacitação do profissional a partir de sua cor, raça e classe social, evidenciando o racismo estrutural e/ou discriminação existente em nossa sociedade. (Questionário Google Forms, 2022)

Aluno cotista 2: Ainda há certo preconceito de cor ou classe social em algumas situações (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Contribui de forma negativa, pois se tem um julgamento prévio. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Percebo que ainda existem fortes resquícios do preconceito e exclusão social devido às desigualdades sociais que se perpetuam ao longo da história. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Não sei responder a esta pergunta (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: O preconceito estruturado é uma das maiores barreiras para o negro seja ela no âmbito educacional ou em qualquer outro. (Questionário Google Forms, 2022).

Na concepção dos alunos ainda há preconceito, quanto a cor da pele e quanto a condição de classe social, o relato é que existe um pré-julgamento da capacidade profissional dos alunos , o que acaba por contribuir de forma negativa, pois promove a desigualdade e cria barreiras no âmbito educacional e profissional.

A discriminação e o racismo ainda está muito presente na sociedade, segundo Almeida (2018), quando o racismo se faz presente no cotidiano da sociedade, e as instituições

não tratam de forma ativa e como um problema, isso coopera para a reprodução de práticas racistas e discriminatórias, vista como normais pela sociedade. O que nos leva a ter uma concepção de que dentro das instituições ainda há uma ótica de poder e dominação, de privilégios e desvantagens a partir da cor ou classe social do indivíduo ou profissional, levando a invisibilidade dos envolvidos na maioria das vezes.

Para Guimarães (1996, p.91) “[...] o maior obstáculo à luta antirracista no Brasil continua sendo a invisibilidade do próprio racismo para os brasileiros brancos”. Coelho (2012, p.119) assegura que “[...] o sistema educacional tem sido um dos grandes responsáveis – sabemos não ser o único – pela perpetuação de índices de exclusão alarmantes [...] separando as populações branca da não branca [...], um campo em que as diferenças são estruturadas pelas hierarquias sociais (GUIMARÃES, 1999; COELHO W.; COELHO, 2013; SANTOS, 2014).

A esse respeito Santos (2014, p. 93) afirma: “Essas relações hierárquicas demarcadas pelas funções associadas à cor, raça, características físicas, padrões estéticos, sexo, lugares sociais, cultura com fortes viés eurocêntricos servem para “naturalizar” as relações de dominação [...]”. Ainda corrobora: “Desnaturalizar tais hierarquias (racismo) é uma demanda dos movimentos sociais negros (entre outros agentes) [...]”.

A partir das concepções reveladas pelos alunos cotistas, indagamos: *Na sua formação de que maneira a Pedagogia em Ambientes Não Escolares tem contribuído para o enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito racial?*

Aluno cotista 1: Tem contribuído um tanto quanto pouco, já que esta área não é tão trabalhada na formação. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 2: Durante a formação, a disciplina não falou sobre esta situação (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: De forma crítica, porém em um processo gradual (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: Por meio dos debates e movimentos que tem como intuito conscientizar e combater o racismo. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Através do estudo das leis e formas de se trabalhar para o enfrentamento dessas formas de discriminações (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Não percebi muitas ações tão afirmativas para desfazer esse cenário de discriminação no ambiente não escolar. (Questionário Google Forms, 2022)

De acordo com os alunos cotistas 1, 2 e 6, a temática do enfrentamento contra o racismo e a discriminação na formação da Pedagogia em Ambientes Não Escolares quase nada foi trabalhado. Já os alunos 3,4 e 5 relatam que ocorreu, no entanto, de forma gradativa durante toda formação em debates de conscientização e em estudos das Leis vigentes.

As Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, fazem parte da luta e do enfrentamento do racismo, a inclusão da temática no currículo oficial das escolas brasileiras e no Ensino Superior a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Isso significa um enfrentamento contra as práticas racistas e discriminatórias propagadas desde o período colonial, no entanto, detectamos que ela não é obrigatória no currículo do Ensino Superior, o que consequentemente tem gerado uma lacuna na formação dos pedagogos e dos alunos e da sociedade.

Segundo Santos (2014, p. 17), a Lei nº 10.639/2003 contribui para “[...] inserir a questão racial no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e as desigualdades “raciais” [...]” (SANTOS, 2014, p. 78). Desse modo, a Lei 10.639/2003 “[...] indica alterações com relação ao estudo do continente africano, que indiscutivelmente foi, mais do que qualquer outro, laureado pelo pensamento ocidental com imagens particularmente negativas e excludentes”.

Assim, se não há um estudo sobre as relações étnico-raciais na formação do Pedagogo, um debate aprofundado, esse profissional não tem um aporte teórico que dê conta de subverter as estereotipias cristalizadas no imaginário social das Instituições de Ensino (SANTOS, 2014), sobretudo quando nos reportamos a Pedagogia em Ambientes Escolares e Não Escolares essa discussão ainda é esvaziada.

Por fim, questionamos aos alunos cotistas: *De que forma o seu ingresso na Universidade pelas cotas raciais contribuiu para a construção da identidade negra positiva no decorrer da disciplina Pedagogia em Ambientes Não Escolares?*

Aluno cotista 1: Lidar com o cabelo, com os meus traços, cor de pele, enfim, lidar com as minhas características enquanto pessoa negra sempre foi uma relação de luta, tentar me aceitar em meio de pessoas que dizem que pelo fato de ser diferente não mereço estar em algum lugar, ou vou deixar o lugar “feio” com a minha presença. Ao entrar na Faculdade pude me ver com mais afetividade e amorosidade de Paulo Freire. Me enxergar como ser único e subjetivo. Enfim, devo a minha vida ao curso de Pedagogia, tenho certeza absoluta. (Questionário Google Forms, 2022)

Aluno cotista 2: As cotas são uma obrigação, para nós que somos pardos, somos essa mistura de raças, e poder saber que é um direito nosso (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 3: Compreendo a minha ancestralidade e relacionando com as experiências como aluna tanto da Educação Básica como na Graduação. (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 4: De maneira que pude conhecer a história da identidade negra e valoriza-lá, reconhecendo direitos que devem ser garantidos aos negros (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 5: Não utilizei esta cota (Questionário Google Forms, 2022).

Aluno cotista 6: Contribuiu como forma de luta, resistência e ocupação de espaço de Direito enquanto negra. (Questionário Google Forms, 2022).

Os discursos dos alunos cotistas revelam a importância das cotas raciais e da Universidade na vida e na construção de identidades positivas, pois eles tiveram muitas lutas para conseguir se identificar como negros, para reconhecer sua ancestralidade, seus direitos, e poder de resistência para ocupar diferentes lugares historicamente negados a população negra, considerados pelas “elite pensante” como lugares de difícil acesso.

O aluno cotista 1 revela ainda que ao entrar na Faculdade vivenciou outra prática pedagógica voltada para a afetividade e amorosidade de Paulo Freire. Desse modo, compreendemos que a Pedagogia freireana, possibilita uma ação pedagógica libertadora, pois “[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer [...]”. Nesse sentido, afirma que “[...] falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.” (FREIRE, 1996, p. 11).

A Pedagogia Libertadora possibilita a formação do sujeito sociohistórico-culturais, isso possibilita olhar o outro e as suas diferenças nos diferentes ambientes escolares e não escolares. Essa construção não é fácil, uma vez que o indivíduo é ensinado desde criança a negar-se porque a sociedade não o aceita como ele é, a sociedade vive em uma constante negação, um racismo deletério marcado por seus corolários o preconceito e a discriminação racial que afeta cotidianamente crianças, adolescente, jovens, adultos e idosos. Esse constructo tem seu nascedouro pelo ideário de branqueamento advindo do processo de miscigenação e pelo mito da democracia racial.

De acordo com Santos, Neves e Pereira (2020, p. 4) a “[...] miscigenação operada no Brasil tinha como intuito uma identidade nacional baseada na superioridade branca [...]”. Nesse sentido, alguns aspectos estruturais subjazem: “[...] o primeiro correspondendo a progressiva diminuição da população negra em relação à branca e o segundo refere-se à miscigenação, que “naturalmente” produziria uma população mais clara”. Em síntese, “[...] buscava-se uma identidade nacional baseada na herança de características europeias em detrimento da negra e indígena” (SKIDMORE, 2012).

A Pedagogia em Ambientes Não Escolares e outras disciplinas, exige da formação Pedagogo e a inserção de temáticas historicamente invisibilizadas pela lógica do colonialismo, pela não existência do ser. Portanto, é necessário rever os Projetos Pedagógicos

de Curso de Licenciaturas, currículo e outros, assim como exige a formação específica acerca dessa temática no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

Por meio da formação e da prática pedagógica, o pedagogo deve se desconstruir e reconstruir a partir da sua formação e da prática pedagógica, essa é a uma das bases da pedagogia em ambiente não escolares, pois a depender do espaço que o pedagogo adentre, ele viverá todo tipo de situação e terá que lidar com todo tipo de sujeitos, sujeito estes que tem sua particularidade, sua cultura, crença, identidade, condição social, entre tantas outras questões particulares.

Em síntese, as discursividades de alunos cotistas sobre a Formação do Pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares revela que a pedagogia está para além do espaço escolar, e mostra a necessidade de reconstrução do currículo, para haver uma melhor contemplação da atuação do pedagogo nos Ambientes Não Escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou entender a formação do pedagogo para a atuação em Ambientes Não Escolares, a partir de discursos de alunos cotistas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal.

Inicialmente, apresentamos um breve histórico da formação do Pedagogo para a atuação em ambientes não escolares e abordamos de modo sumarizado a implementação das políticas de ações afirmativas e de cotas raciais nas universidades brasileiras. Posteriormente, demos voz aos alunos do Curso de Pedagogia que por meio de suas discursividades expuseram as concepções a respeito da formação e atuação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares.

Assim, evidenciamos a necessidade de uma formação que contemple a atuação do pedagogo em Ambientes Não Escolares e a necessidade de mudanças na construção do PPC do Curso de Pedagogia no tocante a formação do Pedagogo para a atuação nesses espaços não escolares.

Os resultados do estudos revelam que a Pedagogia está para além do contexto escolar e tem um papel fundamental para a formação humana e social dos indivíduos nos diferentes ambientes que se desenvolve a prática pedagógica. desse modo, a atuação do pedagogo é desafiadora, contudo asseguram que o Curso é mais voltado à docência, a sala de aula, deixando a discussão sobre a Pedagogia em Ambientes Não Escolares, na maioria das vezes somente para as disciplinas de Pedagogia em Ambientes Não Escolares e o Estágio em

Pedagogia em Ambientes Não Escolares, tornando na visão desses alunos uma a formação insuficiente.

No Estágio de Pedagogia em Ambientes Não Escolares os alunos denunciam algumas dificuldades relacionadas à ausência de lugar para a realização do Estágio, assim como de pedagogos para atuarem nesses espaços não escolares.

O estudo conclui que a formação do Pedagogo para a atuação do Pedagogo em Ambientes Não Escolares exige planejamento, didática e um processo de formação humana e social na perspectiva da humanização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Coleção Feminismos Plurais, Letramento, 2018.

AMORIM, Francisco Higo de. **Cotas Raciais nas Universidades e alunos cotistas: Representações sociais em textos da mídia online ao longo da primeira década da Lei 12.711/12.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior** In: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: 1997a. p. 23-215.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer no 251/1962.** Currículo Mínimo e Duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, 1963a. p. 59-65.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer no 252/1969.** Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de Conteúdos e Duração para o Curso de Graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, no 100, 1969a. p. 101-179.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documenta no 1, 1962.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/castanhal.html>

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), O Censo da Educação Superior.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>

BRASIL. **Lei no 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968.** Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média, e dá outras Providências. Brasília, Diário Oficial da União, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras Providências. Brasília: Diário Oficial da União de 12/8/1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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 Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, de 17/10/1995

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

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social:** contribuições para a evolução de um conceito. In: Silva, R. et al (Org). Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social. São Paulo. Expressão e Arte, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Hierarquias em perspectiva na escola: música, raça e preconceito no Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía.; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). **Trajetórias da Diversidade na Educação:** formação, patrimônio e identidade. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p.227-253

CONTINS, Marcia; SANTANA, Luis Carlos. **O Movimento negro e a questão da ação afirmativa**. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

FELIPE, Eliana da Silva. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores**: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. GT08 - Formação de Professores, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares**: novos desafios. Ciência. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A resolução CNE/PC n 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. Formação em movimento, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor, raça e status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Centro Cultural Banco do Brasil, 1996, p. 143-58.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: Uma análise dos últimos 20 anos. Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Brasília , 2009

KOCHHANN, Andréa. A Formação de pedagogos no Brasil: historicidade e legislação vigente. In: KOCHHANN, Andréa (org.). **Pedagogia em espaços não-escolares**: uma discussão à luz do trabalho pedagógico. – Goiânia: Kelps, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) Pedagogia, Ciência da Educação? 32 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Tese de doutorado em Educação. UFG, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, C. J.; GUIMARÃES, G. T. D. **A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas**. Argumentum, v. 10, n. 1, p.293-308, jan./abr., 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n.117, p.197-217, novembro/2002.

MUNANGA, K. **O Anti-racismo no Brasil**. In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, p.79-111, 2019

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Educação, n. 1 (61), p. 29-51, Porto Alegre/RS, jan./abr. 2007.

PEREIRA, C, S. **Pedagogia em Espaços não Escolares**. Dissertação (Curso de Pedagogia)- Faculdade de Pará de Minas – FAPAM. Pará de Minas. 2016.

PEREIRA, Luciney Freitas. **Cotas nas universidades: um olhar sobre as políticas de acesso permanência e sucesso de estudantes cotistas no contexto amazônico**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: Atuação do Pedagogo na Empresa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Autores Associados, Campinas SP, 2009

SANTOS, Raquel Amorim dos; NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; PEREIRA, Morgana da Silva. Representações sociais de docentes sobre relações étnico-raciais na educação básica na amazônia. **Revista Teias** v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 • Seção Temática Raça e Cultura.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de Política Curricular do Estado do Pará (2008-2012): A enunciação discursiva sobre relações “raciais”**. 2014. 272f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6220>. Acesso em: 23 de dez 2022.

SANTOS, Willian Lima. **O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário**. Revista Científica da FASETE, São Francisco, v. IX, n 9, 103-113, 2015.

SILVA, Iasmyne Karla Guimarães; ALMEIDA, Marcilene José; BARBOSA, Paula Cristina Vieira. Pedagogia em Espaços Não-Escolares: um jeito doce de produzir conhecimento. In: KOCHHANN, Andréa (org.). **Pedagogia em espaços não-escolares**: uma discussão à luz do trabalho pedagógico / Andréa Kochhann (org.). – Goiânia: Kelps, 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Prefácio.. In: KOCHHANN, Andréa (org.). **Pedagogia em espaços não-escolares**: uma discussão à luz do trabalho pedagógico. – Goiânia: Kelps, 2021.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930); tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, [1976] 2012.

UFPA. **Resolução N. 4.075, de 24 de novembro de 2010** que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia de interesse do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará, 2010.

VIEIRA, Suzane Rocha da. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC, 2007. www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/textonrectbpedagogo.doc. Acesso em 04 de agosto de 2009

APÊNDICE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

QUESTIONÁRIO

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO EM AMBIENTES NÃO
ESCOLARES: DISCURSOS DE ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA, CAMPUS CASTANHAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Perfil Identitário e Profissional

1- Nome (não será divulgado na pesquisa):

2- Codinome:

3- E-mail:

4- Idade:

5- Sexo: Masculino () Feminino ()

6- Autoclassificação Racial

() Branca

() Parda

() Preta

() Amarela

() Indígena

() Quilombola

4- Curso de Graduação _____ Semestre: _____ Turma: _____

5- Formas de ingresso na UFPA

- () ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- () Sistema de Seleção Unificada (SISU)
- () Cotas Raciais (negros ou pardos)

Pedagogia em Ambientes Não Escolares

1. Como você define a Pedagogia em Ambientes Não Escolares?
2. Como você percebe a atuação do Pedagogo em espaços não escolares?
3. Como você percebe a formação do Curso de Pedagogia para a atuação em ambientes não escolares?
4. Qual a sua **percepção** sobre o currículo do Curso de Pedagogia em relação ao componente curricular Pedagogia em Ambientes Não Escolares a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), da Faculdade de Pedagogia, Campus Castanhal/UFPA?
5. De forma o componente curricular Pedagogia em Ambientes Não Escolares tem inserido a discussão sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?
6. Quais os saberes necessários para a atuação do Pedagogo em ambientes não escolares?
7. Quais as dificuldades encontradas por você na disciplina Pedagogia em Ambientes Não Escolares e no Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares?

Dificuldades na Disciplina Pedagogia em Ambientes Não Escolares	Dificuldades no Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares

8. Na sua concepção de que forma a cor, raça e classe social tem contribuído para invisibilizar o pedagogo em ambientes não escolares?

9. Na sua formação de que maneira a Pedagogia em Ambientes Não Escolares tem contribuído para o enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito racial?
10. De que forma o seu ingresso na Universidade pelas cotas raciais contribuiu para a construção da identidade negra positiva no decorrer da disciplina Pedagogia em Ambientes Não Escolares?