



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANDRIELLY BORGES AZEVEDO FERNANDES

**ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA E O TRABALHO DO
PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR!**

Miracema do Tocantins, TO

2022

Andrielly Borges Azevedo Fernandes

**Abordagem histórica do curso de Pedagogia e o trabalho do pedagogo em espaço não
escolar!**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Miracema – para obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia sob orientação do Prof. Dr.º. Antonio Miranda de Oliveira.

Miracema do Tocantins, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- F363a Fernandes, Andrielly Borges Azevedo.
Abordagem histórica do curso de Pedagogia e o trabalho do pedagogo em espaço não escolar! / Andrielly Borges Azevedo Fernandes. – Miracema, TO, 2022.
63 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
Orientador: Antonio Miranda de Oliveira
1. Pedagogia. 2. Educação não escolar. 3. Pedagogia hospitalar. 4. Formação docente. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANDRIELLY BORGES AZEVEDO FERNANDES

ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA E O TRABALHO DO
PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR!

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Miracema – para obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia sob orientação do Prof. Dr.º. Antônio Miranda de Oliveira.

Data da defesa: 01 / 07 / 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, Orientador, UFT.

Profa. Dra. Brigitte Úrsula Stach Haertel, Examinadora, UFT.

Profa. Dra. Kethlen Leite de Moura, Examinadora, UFT.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a minha mãe Maria Das Dores Borges Azevedo que desde o início sonhou comigo e sempre me incentivou nesta caminhada. Esteve sempre me ajudando com palavras, puxando a orelha, aconselhando, nunca me deixando desistir, ela foi a expiração desse sonho, pois, foi vendo-a quando eu era pequena dando o seu melhor sempre como profissional que me surgiu o desejo de cursar esse lindo curso. Dedico também a minha filha Maitê Borges Azevedo Fernandes e meu esposo Rangel Fernandes Correia que são a base e fundamento de tudo, por eles tento ser a cada dia melhor e para que eu seja melhor preciso crescer cada dia mais uma etapa, e uma destas etapas é a conclusão do meu curso.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, quero agradecer: Primeiramente a Deus que sempre me deu forças para seguir em frente. Nesta caminhada passei por altos e baixos que me trouxeram muitos aprendizagens, Segundo lugar quero agradecer ao meu esposo Rangel Fernandes Correia por esta sempre ao meu lado me dando força me apoiando me ajudando de todas as formas possíveis quando na verdade eu só queria desistir de tudo, agradecer meus pais, amigos, entre outros amigos mais próximos que me ajudaram com palavras, carinho, enfim não posso deixar de citar alguns que foram muito especiais nessa jornada a Isthefane (Tete) uma amiga e irmã que queria até me bater quando falei em desistir obrigada por cada palavra, Celijane sempre perguntando e me dizendo que tudo iria dá certo, e minha fonte de força e expiração minha filha Maitê e por último e não menos importante meu orientador Dr^o Antônio Miranda de Oliveira que conseguiu me aguentar abusando ele pedindo ajuda falando que não iria conseguir, mas graças a sua ajuda e paciência conseguir até aqui chegar só tenho gratidão a todos vocês.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar estudo sobre a história da formação do curso de pedagogia no Brasil e o da UFT/Campus de Miracema e, em seguida observar a necessidade e importância do trabalho do pedagogo em ambiente não-escolar, especialmente o caso de uma instituição hospitalar. Optamos por uma abordagem metodológica do tipo qualitativa e estudo bibliográfico, em razão das dificuldades impostas pela pandemia. A educação acontece em todos os espaços onde há práticas humanas. O curso de pedagogia tem uma longa história de contribuições na formação docente para o trabalho docente em instituições escolares, mas isso não significa negar o debate da existência de educação e de práticas pedagógicas em outros espaços. O trabalho desenvolvido pelo pedagogo em espaço hospitalar deve ser diferente do que acontece na escola, pois as situações que os alunos se encontram são bem distintas sendo assim as metodologias e atividades devem ser elaboradas para cada situação. Considera-se importante que haja aprofundamento desse debate na formação do pedagogo e, na medida do possível, sua articulação no currículo do curso.

Palavras-chaves: Pedagogia. Educação não escolar. Hospital. Formação docente.

ABSTRACT

The present work aimed to present a study on the history of the formation of the pedagogy course in Brazil and that of the UFT/Campus de Miracema, and then to observe the need and importance of the pedagogue's work in a non-school environment, especially the case of a hospital institution. We opted for a qualitative methodological approach and bibliographic study, due to the difficulties imposed by the pandemic. Education takes place in all spaces where there are human practices. The pedagogy course has a long history of contributions in teacher training for teaching work in school institutions, but this does not mean denying the debate on the existence of education and pedagogical practices in other spaces. The work developed by the pedagogue in a hospital space must be different from what happens in the school, because the situations that the students are in are very different, so the methodologies and activities must be elaborated for each situation. It is considered important that there is a deepening of this debate in the formation of the pedagogue and, as far as possible, its articulation in the course curriculum.

Keywords: Pedagogy. Non-school education. Hospital. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Carga horária e atividades de formação do Curso de Pedagogia, segundo seu PPC de 2021.....	42
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONHECENDO O Curso de Pedagogia	12
2.1	O Curso de Pedagogia no Brasil.....	12
2.2	O movimento da ANFOPE e o Curso de Pedagogia.....	20
3	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE MIRACEMA.....	30
3.1	Antecedentes históricos da UFT e de seu Curso de Pedagogia.....	30
3.2	O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema de 2006 e 2021	37
4	O TRABALHO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÃO NÃO ESCOLAR.....	44
4.1	Discutindo educação não escolar	44
4.2	O trabalho do pedagogo em ambiente hospitalar	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é a monografia de conclusão do Curso de Pedagogia. Seu objetivo principal foi conhecer a história da formação do curso de pedagogia no Brasil e o da UFT/Campus de Miracema e ainda analisar a importância da atuação do pedagogo em espaço não escolar, tomando como referência o ambiente hospitalar.

A pedagogia ao passar dos anos vem expandindo cada dia mais seu campo de atuação, para isso é preciso que o pedagogo esteja pronto e preparado para trabalhar nos locais que houver necessidade para tal profissional, pois sabemos que educação não acontece apenas na escola, no seu formato formal.

O pedagogo não atua apenas em espaço formal, mas também em espaços não-formais. Esses espaços são considerados diferentes do ambiente escolar que tem a tarefa de pensar e articular, a partir de políticas públicas específicas, a formação humana e isso é feito no contexto do desenvolvimento burocrático de um currículo. No ambiente não escolar, pensa-se a educação a partir das relações sociais instituídas pelos homens em qualquer espaço onde as pessoas vivem.

O campo de atuação do pedagogo não se resume ao trabalho no ambiente escolar. A pedagogia é muito mais ampla e dá várias possibilidades de espaço de trabalho. Não devemos nos prender ao pensamento de que um pedagogo¹ só se forma para o trabalho em uma sala de aula, temos inúmeras instituições que necessitam e tem pedagogo exercendo trabalho pedagógico.

No caso de uma instituição que cuida da saúde das pessoas, observa-se que há muito de educação nas práticas cotidianas de um hospital. E o pedagogo como profissional da educação pode contribuir com seu conhecimento pedagógico nesse trabalho. Hospital é um ambiente que conta com a presença de profissionais com diferentes formações, além das pessoas que o procuram e que muitas vezes precisam ficar ali por mais tempo cuidando de recuperação, como crianças, adolescentes hospitalizadas, que interrompem seu vínculo com a escola e que precisam de acompanhamento especializado, sendo assim, o pedagogo pode proporcionar de forma profissional uma melhora na recuperação da sua saúde, emocional e psicológica, na medida em que pode contribuir com situações pedagógicas e de aprendizagem no interior desse espaço.

¹ Compreendemos, no entanto, que o Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, tem como objetivo principal a formação de profissionais para atuar no campo da educação, ou seja: o curso forma pedagogos para trabalhar com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Isto não invalida os debates que pensam o papel desse profissional e sua formação para atuar em outros espaços.

Do ponto de vista metodológico, para a realização desse trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico devido a pandemia que nos cerca desde 2020 com o vírus do Covid-19 não podendo colocar a nossa vida e a do próximo em risco, impossibilitando visitas de campo e o nosso desejo de fazer uma pesquisa de campo.

O trabalho está organizado em três seções. A primeira, fala um pouco sobre o curso de pedagogia no Brasil, suas origens, os debates e contradições que lhe acompanham nesse processo. A segunda seção, dedica-se a apresentar, no contexto do debate nacional, o curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema. Na terceira seção, apresenta-se os resultados das leituras que fizemos acerca da educação não escolar, do trabalho do pedagogo em ambiente não escolar, bem como mediamos a conversa com questões relacionadas ao trabalho do pedagogo em instituição hospitalar.

Nesta primeira seção nosso objetivo é apresentar uma leitura histórica da formação do curso de pedagogia no Brasil, como uma das principais referências para a formação de quadros para o magistério da educação ao longo dos anos, situando brevemente as principais mudanças vividas, do ponto de vista de sua construção legal, a partir do MEC e os encontros a este modelo de formação a partir do pensar dos pesquisadores e organizações criadas para tal fim.

Na segunda seção o objetivo é apresentar um histórico do Curso de Pedagogia da UFT – Campus de Miracema, situando-o no contexto dessa discussão e da própria Universidade Federal do Tocantins.

No entanto, antes de apresentar o Curso de Pedagogia da UFT – Campus de Miracema é preciso dizer algumas palavras sobre a própria UFT, o Campus de Miracema e, neste caso é necessário voltar a falar da UNITINS.

Terceira e última seção vamos apresentar os resultados das leituras que fizemos acerca da educação não escolar, do trabalho do pedagogo em ambiente não escolar, bem como mediamos a conversa com questões relacionadas ao trabalho do pedagogo em instituição hospitalar.

2 CONHECENDO E DISCUTINDO O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Nesta seção nosso objetivo é apresentar uma leitura histórica da formação do curso de pedagogia no Brasil, como uma das principais referências para a formação de quadros para o magistério da educação ao longo dos anos, situando brevemente as principais mudanças vividas, do ponto de vista de sua construção legal, a partir do MEC e os encontros a este modelo de formação a partir do pensar dos pesquisadores e organizações criadas para tal fim.

2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil

No momento em que há um intenso debate nacional acerca da formação docente, seja através de pesquisas nesta área ou do movimento articulado pela Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE) por um lado e, de outro o Conselho Nacional de Educação e o Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresentando instrumentos legais sobre o curso e a formação docente em geral, é importante situar historicamente a discussão sobre o curso de pedagogia.

O Curso de pedagogia que conhecemos hoje, com suas diferentes abordagens de formação e tendo como objetivo principal a formação para a docência, foi sempre assim?

Em que momento histórico, político o curso teve sua origem? E quais as principais mudanças de concepção formativa viveu ao longo de sua história?

Minha intenção não é contar a história do curso de pedagogia no Brasil, mas apresentar alguns elementos que contribuíram para a sua construção e conseqüentemente para os problemas de sua identidade.

As origens do curso de pedagogia estão localizadas na década de 1930, em um período denominado de “Estado Novo” que compreende de 1937 a 1945, quando o Brasil era governado por Getúlio Vargas. O Estado Novo foi um período de autoritarismo, época de consolidação de poder na história brasileira e teve início com o golpe de Estado, que deu a Getúlio Vargas a garantia de continuar no poder tendo apoio das lideranças políticas e militares.

Compreendemos que é importante situar as discussões que estavam ocorrendo naquele contexto no setor educacional e que podem ter contribuído para que o curso de pedagogia tenha assumido essa dúbia identidade que até hoje lhe acompanha. Para isso tomou-se como

referência duas importantes obras², uma específica do campo da história, Fausto (1995) e a outra da área de história da educação, Romanelli (1982).

Uma das grandes mudanças sócio-econômicas do período de 1890 a 1930 estão associadas ao conflito da primeira guerra mundial, período em que o Brasil recebeu “cerca de 3,8 milhões de estrangeiros, principalmente em função da forte demanda de força de trabalho para a lavoura de café”, conforme explica Fausto (1995, p. 275). O autor diz ainda que:

Nas últimas décadas de século XIX até 1930, o Brasil continuava a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões se dedicavam á agricultura, 1,2 milhão à indústria e 1,5 milhão aos serviços (FAUSTO, 1995, p. 283).

Outro fator importante em termos de contribuição para o desenvolvimento do Brasil, além da forte presença de imigrantes e do fortalecimento da agricultura, “foi à urbanização e no rastro desta, a industrialização”. Na compreensão de Fausto (1995), essas mudanças socioeconômicas também contribuíram para o acirramento das contradições internas, principalmente no caso de uma sociedade que está em formação como a brasileira. O autor vai afirmar que é “neste período que ocorre a formação da classe média urbana, nos centros urbanos, do colonato no meio rural e dos movimentos sociais no campo” (FAUSTO, 1995, p. 282).

O crescimento das cidades, o investimento na industrialização e as contradições da classe média nas cidades e os problemas do meio rural somado a um estado e a um governo autoritário centralizador contribuíram enormemente para a constituição de inúmeros movimentos sociais. De acordo com Fausto, esses movimentos sociais estão divididos em três grandes grupos:

1. Os que combinavam conteúdo religioso com carência social. Canudos e o movimento em torno do Padre Cícero são exemplos desse primeiro grupo; 2. os que combinavam conteúdo religioso com reivindicação social, e o movimento do Contestado é um exemplo de movimento desse grupo; 3. os que expressaram reivindicações sociais sem conteúdo religioso e as greves por salários e melhores condições de trabalho ocorridas nas fazendas de café em São Paulo, são exemplos desse terceiro grupo (FAUSTO, 1995, p. 295).

Esses elementos foram exigindo mudanças no modo como o governo, as classes políticas e o estado brasileiro foram dando respostas aos problemas nacionais. Fausto (1995) ao analisar os fatos políticos, sociais e econômicos que tornaram possível a Revolução de

² Os interessados podem verificar: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 1982. E ainda: FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

1930, afirma que “um novo tipo de estado nasceu após 1930, distinguindo-se do estado oligárquico não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia como também por outros elementos” (p. 327). Na sequência, o autor cita três elementos:

1. a atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os, a seguir, a uma aliança de classes promovida pelo poder central; 3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo como fator de garantia da ordem interna (FAUSTO, 1995, p. 327).

A leitura da obra de Fausto (1995) indica que para entender o Estado Novo é preciso “voltar num tempo histórico e no movimento político social que ocorreu não somente no Brasil, mas também em outros espaços”, portanto, diz o autor, o que acontece no Brasil nos anos de 1930 guarda relação com a Primeira Guerra Mundial, com o que acontece na Itália de Mussolini, com o nazismo na Alemanha, com o poder de Stálin na União Soviética, com as crises do capitalismo.

Apesar do autoritarismo e do centralismo do Estado Novo, Fausto (1995, p. 367) afirma que este não é fruto somente da ação do estado, pois:

Podemos sintetizar o Estado Novo sob o aspecto socioeconômico, dizendo que representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. A burocracia civil defendia o programa de industrialização por considerar que era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional; os industriais porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do estado. (FAUSTO, 1995, p. 367).

Este autor sinaliza que o interesse do Governo Vargas em promover a industrialização do país, “a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional” (p. 367).

Ao tratar da questão da educação, Fausto (1995, p. 337) informa que “a política educacional ficou essencialmente nas mãos de jovens políticos mineiros. (...) É o caso de Francisco Campos, Ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932”. Condizente com sua postura autoritária, “o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade”. Uma das questões importantes deste período foi a criação de universidades, como a Universidade de São Paulo, em 1934. O debate que passa a ocorrer no interior das universidades coloca em evidência diferentes formas de pensar a educação e conseqüentemente os distintos grupos que disputavam o poder.

Fausto (1995, p. 339) chama a atenção para duas correntes opostas que disputam o comando da educação nacional: “a dos liberais e a dos pensadores católicos”. Para este autor, “a Igreja Católica enfatizava o papel da escola privada, defendia o ensino religioso tanto na escola privada como na pública; os educadores liberais sustentavam o papel primordial do ensino público e gratuito, sem distinção de sexo” (p. 339). Os liberais expressaram suas posições através do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1933.

Para Romanelli (1982), tão logo assumiu o poder nos anos de 1930, o Governo Provisório tratou de criar algumas condições para tornar possível o funcionamento dos princípios básicos em que se fundamenta o novo regime. Uma das medidas “foi a criação de novos Ministérios, e o da Educação e Saúde Pública, foi instituído em 1930” (p. 131). Algumas das primeiras ações desse Ministério foram os seguintes atos e decretos do seu primeiro ministro Senhor Francisco Campos e que ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos, como assinala Romanelli:

1. Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
2. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
3. Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
6. Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (ROMANELLI, 1982, p. 131).

O Decreto nº 19.851, de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil e que se transforma no Estatuto das Universidades Brasileiras, aponta em seu artigo primeiro³ os fins do ensino superior no Brasil, que são descritos de forma tão generalizante e abstrata que na avaliação de Romanelli: “A formulação de tão vastos e pretensiosos objetivos denuncia claramente uma visão distorcida, tanto da realidade educacional brasileira de então, quanto dos limites que comportam toda e qualquer instituição, sobretudo a instituição escolar” (1982, p. 133).

O artigo quinto do decreto que instituiu o estatuto do ensino superior, “previa a

³ Art.1º do Decreto nº 19.851, que define os fins do ensino universitário: “O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Romanelli, 1982, p. 133)”.

obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras, como denuncia Romanelli (1982, p. 134) afirmando ainda que esta perspectiva reforçava a velha concepção aristocrática de ensino e que apontava ainda contradições mais amplas de nossa vida política e social naquele contexto”.

Art.1º do Decreto nº 19.851, que define os fins do ensino universitário: “O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 1982, p. 133)”.

O poder que havia derrubado a antiga ordem social oligárquica era composto de forças antagônicas, que se sustentavam precariamente, pois só eventualmente se achavam ligadas. Enquanto não houve radicalização de posições entre progressistas e conservadores, entre tenentes e constitucionistas, foi possível o compromisso mútuo, a mútua tolerância e a mútua concessão. Dessa forma, o velho sobreviveu no novo, até na organização do ensino. É a velha concepção, ainda remanescente, que devem imputar a consagração e a obrigatoriedade de manter, na constituição de universidades brasileiras, esses cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais (ROMANELLI, 1982, p. 134).

Na compreensão desta autora a “primeira universidade a ser criada e organizada, segundo as normas do Estatuto das Universidades, foi a Universidade de São Paulo, em janeiro de 1934” (p. 132). E uma das primeiras instituições de ensino superior, com uma estrutura que apontava investimento na área de educação, mesmo com problemas:

Foi a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935 por Anísio Teixeira, como Secretário de Educação, com uma estrutura arrojada, pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Em 1939 esta Universidade foi extinta e incorporou-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937 (ROMANELLI, 1982, p. 133).

A criação das universidades contribuiu com o fortalecimento dos debates visando mudanças na educação para que esta se adequasse às exigências da sociedade urbanizada e em franco processo de industrialização. Por outro lado, ficou evidente que a educação foi um dos instrumentos da luta política ideológica de diferentes grupos políticos e sociais que procuravam influenciar a vida nacional. E é neste contexto que se situa o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que colocava em disputa dois grupos os: liberais progressistas e liberais católicos.

É no contexto dessas mudanças e continuidades no quadro político, econômico e cultural que se situa a origem do Curso de pedagogia. O Curso foi criado no ano de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, por Getúlio Vargas (CASTRO, 2005).

Para Silva (1999), na sua origem, o Curso de Pedagogia tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados em diversas áreas, sendo uma delas a área de educação.

Esta dupla função definida em sua origem acompanha a história do curso ao longo dos anos e tem contribuído para a formação de uma identidade que se apresenta sempre em crise, particularmente nos períodos mais recentes com o volume de cursos criados por instituições privadas de ensino superior⁴.

Na compreensão de Castro:

Esse primeiro Decreto-lei manteve a formação do professor primário na escola normal e a formação do professor secundário – 3 anos de bacharelado acrescidos de um ano de Didática – no Ensino Superior, e estabeleceu ainda que o bacharel em Pedagogia fosse reconhecido como “técnico em educação”, embora sua função nunca tenha sido bem definida. O licenciado, cuja licenciatura se completava com um ano a mais após o bacharelado, dirigia-se para o magistério nas antigas Escolas Normais. (CASTRO, 2005, p. 19).

Na verdade, o que vemos é um processo de indefinição da identidade do curso que coloca em jogo o pensar sobre o que é necessário para a formação do pedagogo e de outro lado a questão do mercado de trabalho e valorização desse profissional frente ao seu papel na sociedade.

A década de 1960 foi um período de muitas mudanças para a sociedade brasileira em todos os setores, pelo menos em sua primeira metade, pois em 1964 o país começa a viver um processo de longos vinte anos de ditadura.

Os militares presentes no governo procuram adequar o sistema educacional de modo que este responda aos desafios esperados pelo modelo econômico ancorado no desenvolvimentismo praticado na época, o que gerou em termos de política interna um processo de concentração de renda empurrando para a pobreza a grande maioria do povo brasileiro. Para cumprir seus objetivos os militares fazem reformas no sistema de ensino que passam a ser implementadas a partir de 1968. Não é mera coincidência o que vemos hoje ocorrendo no Brasil quando pensamos nos problemas vividos pela educação, especialmente

⁴ No ano de 2000 a UNITINS – Universidade do Estado do Tocantins, criou um projeto de curso de pedagogia bacharelado que funcionava no Campus Universitário de Miracema e que foi posteriormente assumido pela UFT, no contexto da federalização, não como bacharelado, mas como licenciatura e que deu origem ao Curso de Pedagogia ofertado atualmente pela UFT.

nos últimos quatro anos.

Neste sentido, o governo implanta o que ficou conhecido como “Reforma Universitária” através da Lei nº 5.540/68. Na visão de Castro (2005, p. 20), “Esta reforma constituiu, talvez, a mais importante reformulação do modelo, uma vez que desmanchou a situação vigente desde a década de trinta”.

No entanto, o que a história apresentou foi a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelos militares, tendo a Faculdade de Educação, conforme Castro (2005, p. 20) “de assumir a responsabilidade pela formação pedagógica e pelo curso de pedagogia”. Este dado aponta um dos elementos da crise de identidade do curso de pedagogia. Esta mesma autora afirma ainda que:

O artigo 3º da Lei nº 5.540/68 estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação para as escolas e os sistemas escolares, seriam efetuadas em nível superior. À Faculdade de Educação coube o papel de articuladora, com as demais Faculdades e institutos, de modo a superar a formação “3 + 1” e possibilitar a formação do bacharel e do licenciado, tendo em vista um único objetivo: a formação do magistério (CASTRO, 2005, p. 20).

Estes foram elementos que afetaram bastante a educação brasileira e principalmente o Curso de Pedagogia, que até antes da votação e aprovação das novas diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, suportou o dilema da sua estrutura formativa dentro do modelo “3+1”, embora a dinâmica da produção do conhecimento nesta área e as experiências práticas de projetos formativos, de outro lado, foram apontando outro curso de pedagogia, mas não livre de problemas. E não podemos deixar de considerar o papel que teve neste processo o que consta na LDB Lei 9394/96, nesta matéria.

Depois de 30 anos de sua criação no ideário da Reforma Universitária da Lei 5.540/68, o Conselho Nacional de Educação, aprova em 1969 o parecer nº 252/69 instituindo o “currículo mínimo para o curso de pedagogia e suas tradicionais habilitações”: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção escolar. Mais à frente verifica-se que o curso de pedagogia da UNITINS, assumido pela UFT em Miracema, assim como outras licenciaturas, ainda está imbuído deste ideário de formação. O projeto pedagógico do curso ofertado hoje será tomado para reflexão um pouco mais a frente neste trabalho.

Quais foram as consequências do parecer 252/69 para o curso de pedagogia? O curso passa a formar o especialista, nas funções específicas da escola e da educação, tornando-se um curso profissionalizante, conforme exigia o mercado de trabalho e as concepções políticas dominantes naquele momento. A partir do parecer 252/69 o Curso de pedagogia assume a

responsabilidade prioritária de formar o especialista para as escolas de 1º e 2º graus em detrimento da formação do professor e do trabalho docente nas séries iniciais e no 2º grau – magistério (Castro, 2005).

Neste contexto, o curso de pedagogia assume a função de formar o especialista fragmentando ainda mais a formação do educador. Freitas (1996, p. 63) indica que neste período era necessário superar as discussões que colocavam em disputa especialistas versus generalistas e, citando Saviani, a autora vai dizer que:

(...) ao invés de especialista em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida formação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios de nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de pedagogia ou não. (FREITAS, 1996, p. 63 apud SAVIANI, 1980, p. 62).

Castro expressa assim sua compreensão da crise de identidade do Curso de Pedagogia:

Vê-se então, diante deste quadro, que o Curso de Pedagogia, desde sua gênese até a década de setenta, foi marcado, entre outras questões, pela procura de definição de seus conteúdos e de sua função, isto é, de sua identidade. O curso não era percebido como um campo de conhecimento, mas, sim como um espaço de preparação de profissionais em educação, o que instaurou uma dicotomia entre o fato de não ter conteúdo próprio, mas formar os profissionais em educação, situação que levou ao extremo de pretender-se extinguir o curso. (CASTRO, 2005, p. 21).

Em 1975, o mesmo autor do parecer nº 252/69, Valmir Chagas, retoma as discussões em relação ao curso de pedagogia e apresenta três novas regulamentações e conforme assinala Castro (2005; p. 22) dizem respeito: “(...) as áreas pedagógicas (CFE nº 67/1975) a preparação dos especialistas em educação (CFE nº 70/1976) e uma outra que discorria sobre a formação do professor das séries iniciais em nível superior (CFE nº 68/1975)”. Para esta autora essas medidas significavam a “extinção do curso de pedagogia”.

Diante da possibilidade do fim do curso de pedagogia, pois o MEC estava disposto a retomar o Parecer 252/69 para regulamentar o curso, docentes e pesquisadores do Brasil inteiro se manifestaram durante a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo em 1980 e criam o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o objetivo de mobilizar professores e alunos dos cursos de pedagogia, que desde 1975, colocavam em debate e confrontavam os pareceres de Valmir Chagas (ANFOPE, 2000).

De acordo com Silva (1999, p. 92) o trabalho mais importante do Comitê foi a discussão em torno da concepção de bacharelado e de licenciatura, fundamentada na ideia

“(…) de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos⁵ de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira”.

Para esta autora, foi neste universo que nasceram os cursos de educação, articulados em torno de um núcleo comum de estudos, sobre o qual se assentava a formação específica dos diferentes cursos, oferecidos em nível de graduação e voltados para a formação de professores para os diversos níveis do ensino (SILVA, 1999).

O movimento dos educadores passa a acompanhar as iniciativas oficiais do MEC sobre a reformulação dos cursos de formação do educador e, de acordo com Freitas em:

Um Encontro Nacional, após vários encontros regionais, foi organizado pelo MEC em novembro de 1983, em Belo Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação, iniciado em 1978. Nesse encontro os educadores tomam para si a condução do processo de discussão e rompem as amarras que atrelavam o movimento de reformulação ao MEC. Foi então formada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE -, que substituiu o Comitê Nacional criado em 1980. (FREITAS, 1996, p. 66).

2.2 O movimento da ANFOPE e o Curso de Pedagogia

O Curso de pedagogia tem sua história construída no interior das Faculdades de Educação e Centros de Educação em todo o país e na perspectiva desta entidade, “o Curso de Pedagogia, nos anos 90, emergiu como o principal lócus de formação docente dos educadores para atuar na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (ANFOPE, 1998).

Ao discutir a história e a identidade do Curso de pedagogia no Brasil, Silva (2003) assinala que é possível identificar quatro períodos importantes na formação do curso: o primeiro está articulado com o “Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, que instituiu o Curso no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil”; o segundo marco importante “foi o Parecer do x, que estabeleceu o currículo mínimo e duração do curso”; o terceiro marco legal importante na organização do curso de pedagogia “foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969, que fixa o currículo mínimo e a duração do curso”; e o quarto que apresenta a história mais recente do Curso de Pedagogia que “é a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 1, de 10 de abril de 2006,

⁵ O Colegiado do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema, no período de 2005 a 2007, procurou acompanhar as discussões nacionais e realizou vários encontros com o objetivo de subsidiar a construção de um novo projeto pedagógico para o curso de pedagogia, a ser implantado a partir de 2008/1. Este debate sempre esteve presente nas discussões. Para a realização dessa monografia tive acesso a material escrito sobre essa questão.

que fixa as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia”. Atualmente não podemos deixar de acrescentar aqui a Resolução do CNE n 02 de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de professores.

Como em nossa compreensão já apresentamos em nosso texto três destes marcos referenciais da criação do curso de pedagogia, vamos agora centrar nossa atenção no quarto período que é marcado exatamente pela ação do movimento dos educadores organizados em torno da ANFOPE que tomam para si a responsabilidade de repensar a identidade do curso de pedagogia e da formação do educador no Brasil. E vamos tratar do curso de pedagogia da UFT na segunda seção deste trabalho.

A luta política dos educadores fazendo o enfrentamento das posições do MEC é fortalecida quando estes passam a utilizar-se das conferências brasileiras de educação como espaço privilegiado para a discussão das reformulações e da identidade do curso de pedagogia. Freitas (1996, p. 67) assinala que, durante a III CBE, realizada em Niterói em 1984, no calor das discussões sobre a formação do educador “é a primeira vez que a categoria chama para si a função de modelar o curso de pedagogia e a formação dos licenciados”.

Em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE -, que substituiu o Comitê Nacional criado em 1980 é transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, fazendo com que o movimento dos educadores adquirisse mais consistência teórica podendo assim, contribuir qualitativamente com a discussão da problemática da formação do profissional da educação no Brasil (FREITAS, 1996).

Esse movimento docente, além da luta política mais ampla em prol da democratização da sociedade brasileira, organiza-se e fortalece a luta na “defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador”⁶. Em todos os documentos da ANFOPE que tivemos acesso, aparece essa ideia de docência como base da formação e essas concepções foram se fortalecendo no interior do movimento docente, mas principalmente em algumas Faculdades de Educação que começaram a rever o currículo de seus cursos e passam a “suprimir as habilitações referentes aos especialistas” e centram sua atenção “na formação do professor, incluindo o das séries iniciais do ensino fundamental” como informa o documento da ANFOPE (2006).

O que se viu na sequência, foi que o Conselho Federal de Educação, a partir das pressões do movimento dos educadores, passou a receber propostas curriculares que

⁶ A este respeito confira o Documento Gerador do 13º Encontro nacional da ANFOPE, que foi realizado de 16 a 18 de setembro de 2006, na UNICAMP.

apresentassem alternativas aos instrumentos legais existentes, especificamente o Decreto nº 252/69. As universidades foram, na prática concentrando seus cursos de pedagogia na formação para a docência na educação, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e como diz Tanuri (2006), “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista” (p. 74).

Estamos percebendo que o curso de pedagogia foi criado no contexto do estado novo, especificamente em 1939 e tendo como objetivos “formar bacharéis para atuarem como técnicos de educação e licenciados nas então denominadas Escolas Normais”, conforme assinala Castro (2005, p. 18).

O Decreto 1.190, de abril de 1939 que criou o curso apresentou a formação docente, naquele momento, com a seguinte estrutura: o professor primário seria formado na escola normal e a formação do professor secundário (o licenciado) seria feita em três anos de bacharelado acrescido de um ano de didática, e é daí que se retira a ideia do 3 + 1.

Embora os tempos sejam outros e as discussões sobre a formação do educador tenham passado por mudanças, inclusive em função das mudanças sociais e políticas porque passou a sociedade brasileira, até pouco tempo, no final da década de 1980 haviam cursos de licenciatura estruturados conforme este modelo do 3 + 1. Ou seja, a formação era realizada com base numa estrutura curricular que previa 3 anos de estudos gerais acrescidos de mais um ano de estudo de disciplinas pedagógicas.

Embora a crise de identidade esteja presente no foco das discussões, (BRZEZINSKI,1996, p. 86) informa que “(...) as universidades federais brasileiras adotam, desde o final da década de 1980, a docência como base de formação do pedagogo, com ênfase na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Embora isto não tenha impedido a existência de cursos que reforçam essa dicotomia já apontada acima.

Mais recentemente, particularmente na segunda metade da década de 1990 e até 2006, as discussões em torno da redefinição do curso de pedagogia são retomadas, agora mediadas por outros elementos que influenciam decisivamente esse processo.

Um desses elementos foi o apoio dado, através das ações do MEC, no período dos dois mandatos do Governo FHC⁷ que contribuiu para a criação de alguns instrumentos legais normativos (LDB/Pareceres) que funcionam na lógica de um Estado que se distancia do compromisso com uma educação pública de qualidade.

⁷ Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, no período de 1995 a 1999 e de 1999 a 2003.

O que diz a LDB⁸ sobre estas questões? Basicamente três artigos e seus incisos tratam desta questão, que são os artigos 62, 63 e 64. No Título VI que trata “Dos Profissionais da Educação”, no Artigo 62, a LDB estabelece que:

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 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 63 e incisos, a LDB informa a natureza dos cursos que serão mantidos nos institutos superiores de educação, voltados para a formação de professores:

- I. 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;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

A LDB retoma ainda a discussão da formação dos especialistas, pois em seu artigo 64 define que:

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).

Esta legislação vai ter consequências para a formação docente, principalmente para o caso do curso de pedagogia. Alguns desses artigos se desdobram ou exigem pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação para que se efetive na prática em termos de projetos de cursos nas instituições de ensino superior no Brasil inteiro.

Neste período o MEC separou a formação dos professores dos demais profissionais da educação. Do ponto de vista prático propôs que a formação dos professores para atuar nas séries iniciais e na educação infantil, deveria acontecer nos “Institutos Superiores de Educação no Curso Normal Superior” e deixa para o curso de pedagogia o bacharelado. Isto significou a retomada das antigas habilitações, como assinala Freitas (1996).

Com base nesses instrumentos legais e de forma acrítica, inúmeras instituições

⁸ LDB é a Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União nº 248, seção 1 de 23 de dezembro de 1996. A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

públicas e privadas de ensino superior, de qualidade duvidosa, criaram os cursos denominados de Normal Superior supostamente em substituição aos cursos de pedagogia que, ou foram extintos ou passaram a ser ofertados como bacharelado, como foi o caso da UNITINS com os cursos de pedagogia que existiam no Campus de Tocantinópolis e Miracema no período de 2000 a 2003.

Isto significa que neste período, as iniciativas do MEC, a partir do que afirmou a LDB 1996 sobre formação de professores e especificamente em relação ao curso de Normal Superior e Pedagogia, induziram a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado e, em instituições públicas estaduais, tomou corpo a ideia da formação em serviço, para profissionais dos sistemas estaduais e municipais, em cursos de Normal Superior e Pedagogia, no formato bacharelado, o que só contribuiu para a redução da qualidade da educação básica no país.

O movimento dos educadores acompanha de perto o que acontece com a formação do educador e a partir de 1998 realiza uma série de Encontros Nacionais, Regionais, via Anfope⁹ visando fazer o enfrentamento do quadro de política de formação de professor instalado após a aprovação da LDB e a instituição de alguns pareceres e decretos regulamentando estas propostas de formação.

Em 1999, durante o IV Seminário Nacional e o I Encontro nacional dos Fóruns de Licenciaturas realizado em Recife, conjuntamente pela ANFOPE e FORUNDIR, foi elaborada a Carta de Recife, quando estas entidades tiveram de “recusar a proposta da Conselheira do CNE Eunice Durhan, que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e Educação Infantil dos Cursos de Pedagogia” (Carta de Recife, ANFOPE/FORUNDIR, Novembro de 1999).

Neste mesmo ano acontece uma grande mobilização nacional contra o Decreto 3.276/1999 que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normal Superior para a formação dos professores para esses níveis de ensino. O movimento conquistou em 2000 a mudança no conteúdo deste decreto, através da aprovação do Decreto 3.554/2000, “que substituiu o termo preferencialmente no lugar de termo exclusivamente”.

A leitura de vários documentos da ANFOPE deixa claro que, mesmo havendo várias entidades envolvidas não há consenso em torno de uma concepção única de formação para o

⁹ É importante salientar que além da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, outras entidades formam um bloco na luta pelo fortalecimento de uma discussão nacional em prol da formação dos profissionais da educação: FORUNDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional de Administradores Educacionais; ANPEd – Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

curso de pedagogia, no entanto, também percebemos que desde o início da década de 1980, a ANFOPE foi a principal entidade responsável pelo movimento de renovação do curso de pedagogia levantando a bandeira de “um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, como enfrentamento a uma outra concepção que articula a identidade do pedagogo a partir de sua habilitação como especialista”.

Kuenzer e Rodrigues, ressaltam esta ideia da existência de um debate não consensual no interior do movimento de renovação do Curso de Pedagogia, quando afirmam que,

Apesar de prevalecer a concepção que toma a docência como o núcleo forte da pedagogia, pelo menos duas outras circulam no debate. Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 194).

Cada uma destas concepções tem seus teóricos defensores. Libâneo (2006a; 2006b) é um forte defensor da concepção “*da pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo)*” e a base de sua argumentação está na distinção entre “trabalho pedagógico e trabalho docente”. Libâneo parte de uma compreensão da pedagogia como campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela. Argumenta o autor que pedagogia e docência são termos que apresentam distinções conceituais apesar de se inter-relacionarem, devendo, portanto, contar com formações diferenciadas. Neste caso, defende que as Faculdades de Educação tenham o Curso de Pedagogia e os demais Cursos de Licenciaturas para formar o professor da educação básica.

O autor parte do pressuposto de que a natureza do trabalho pedagógico transcende o da docência no sentido de que favorece o exercício profissional em diversas práticas educativas, enquanto que a natureza do trabalho docente representa uma das formas possíveis de trabalho pedagógico, assumindo o contexto da sala de aula como lócus privilegiado dessa prática. Para o autor, subjaz a essa concepção a ideia de que o “trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Portanto a “base da identidade profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e não apenas a docência”.¹⁰

¹⁰ É em razão desse debate, que não pode ser negado aos discentes dos cursos de pedagogia, pois ele existe na sociedade, que busquei leituras para realizar essa pesquisa monográfica buscando entender o trabalho do pedagogo em outros espaços.

Este debate de diferentes concepções de formação também está presente no interior do intenso debate da história do curso de pedagogia, por um lado e de outro os debates que deram origem à LDB e no seu interior como ficou a formação docente e ainda ao enfrentamento que o movimento docente está fazendo no sentido de repensar a identidade do Curso de Pedagogia é que foram elaboradas as atuais diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas através da Resolução, nº 1 de 10 de abril de 2006 e dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015.

O MEC através da Secretaria de Educação Superior – SESU, publicou o Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior enviassem suas propostas. O MEC criou ainda as Comissões de Especialistas de Ensino (COESP) que receberam a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do CNE.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria da SESU/MEC n. 146, de 10 de março de 1998 e tinha como presidente a Professora Leda Scheibe. Segundo Scheibe (2007), a proposta de diretrizes oriunda do trabalho desta comissão e encaminhada ao CNE em maio de 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições do processo de debate nacional que envolveu as entidades da área (ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE e CEDES). Diz ainda que o documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria ser:

(...) um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades escolares e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, apud SCHEIBE, 2000, p. 13).

Esta perspectiva de formação formulada pela Comissão de Especialistas entra em choque com as definições da LDB (já mencionado anteriormente), pois introduz o Curso Normal Superior como espaço de formação do professor. Ou seja, a LDB não extinguiu o curso de pedagogia, mas criou uma situação complicada na medida em que definiu o Curso Normal Superior como responsável pela formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental.

Uma segunda Comissão de Especialistas apresentou outra proposta de diretrizes em fevereiro de 2001 que contemplou duas ênfases para a formação do pedagogo: “uma referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino

fundamental (primeira etapa) e gestão educacional”.

Em 2002 o governo federal pôs fim ao trabalho das Comissões de Especialistas e em 2003 o CNE constituiu uma Comissão Bicameral, formada pela Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica com o objetivo de definir as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Somente em 2005 esta comissão divulgou a primeira versão do projeto de Resolução das diretrizes da pedagogia para conhecimento da comunidade educacional.

Houve intenso debate do movimento docente acerca desta proposta. A ANFOPE, universidades e outras entidades se posicionaram de forma contrária a esta proposta e apontavam algumas críticas: contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o curso de pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o Curso Normal Superior; desconsiderou o curso de pedagogia como espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.

Em dezembro de 2005, nove meses após a liberação da minuta de Resolução para a discussão dos interessados, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e levou em conta algumas solicitações do movimento dos educadores. Dentre as alterações, destacam-se: ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares.

O intenso debate prossegue e foi importante para afirmar a concepção que identifica a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que ficou assegurado nas diretrizes, embora saibamos que considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo consensual.¹¹

Na verdade, o documento final das diretrizes do curso de pedagogia sintetiza os debates do movimento docente, mas também as posições que disputam maior influência na construção da identidade do curso e neste caso ficaram evidentes duas posições distintas: uma posição a favor de que a espinha dorsal do curso seja à docência na educação infantil e nas

¹¹ Sobre esta discussão ver: Franco, Libâneo e Pimenta, 2007.

séries iniciais do ensino fundamental, defendida pela ANFOPE¹²; e a outra posição que se opõe a esta e que propõe que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta e outros.

Pimenta se manifestarem sobre o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que antecede a terceira proposta de Resolução divulgada pelo CNE, afirmam que o mesmo, apesar das grandes vertentes do pensamento que se encontram presente no debate, o mesmo ainda sustenta a ideia reducionista de que o pedagogo é professor, quando sabemos que é o contrário, e continua Pimenta:

Meu ponto de vista é de que o Curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola (PIMENTA, 2001, p. 109-110).

O que temos hoje, em termos de concepção de formação do pedagogo tornada legal pelas diretrizes aprovadas em maio de 2006, é a ideia de docência como base da formação e fator identitário do profissional em pedagogia. Nos debates para definir a proposta final das diretrizes venceu a proposta do movimento docente que vem sendo construída pela ANFOPE durante os últimos vinte e cinco anos.

Na concepção da ANFOPE o pedagogo é caracterizado como o profissional da educação que seria antes de tudo um professor. No entanto o que vemos na Resolução CNE/CP nº 1/2006 é que a docência é a base da formação, mas a estrutura curricular do curso de pedagogia proporcionará ao pedagogo a possibilidade de vislumbrar a realidade educacional como um todo, tanto em ambiente escolares e não escolares, formais e não formais (o Artigo 4º, parágrafo único, inciso terceiro da Resolução assegura isto).

Cury (2003) diz que a LDBEN 9.394/96, apesar dos avanços em diversos aspectos, ainda apresenta antigos problemas relacionados à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente. Este autor afirma que “somente se admitindo uma esquizofrenia na própria lei é que se pode imaginar um dualismo formador entre os profissionais da educação” (p.139).

¹² É esta perspectiva de formação que é assumida nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia no Brasil, pois foi a proposta contemplada na legislação, nas Resoluções e diretrizes. Isso não anula o debate em torno de outras possibilidades.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, prevê que as habilitações em cursos de pedagogia, existentes até então, entrarão em extinção, a partir da publicação das diretrizes. Em seu Artigo 4º esta Resolução afirma:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Uma leitura mais atenta das Diretrizes aponta que a crise de identidade do pedagogo não é solucionada com a aprovação destas, aliás, as diretrizes, a nosso ver, continuam apontando que o debate deve continuar e que, além disso, a identidade passa por questões que se relacionam não somente com a formação, com o avanço do conhecimento, mas também com o exercício profissional em espaços mais adequados para a sua compreensão e formação e, em minha compreensão um espaço privilegiado para isto ainda é a escola pública de educação básica nos distintos sistemas de ensino, além das experiências educativas em organizações não-escolares.

As Diretrizes apontam, em seu Artigo 6º, que a estrutura do Curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve se constituir de três núcleos de estudos, cada um com uma formatação própria, mas com o objetivo de fazer a formação de forma articulada. Os núcleos são os seguintes:

- I. *um núcleo de estudos básicos* que, sem perder vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas;
- II. *um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades;
- III. *um núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende a participação (grifo nosso). (BRASIL, 2006).

Na próxima seção, apresenta-se os resultados de nossas leituras e reflexões, tendo em vista o debate nacional, acerca do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFT/CAMPUS DE MIRACEMA

Nesta seção nosso objetivo é apresentar um histórico do curso de pedagogia da UFT – Campus de Miracema, situando-o no contexto dessa discussão e da própria Universidade Federal do Tocantins.

No entanto, antes de apresentar o Curso de Pedagogia da UFT – Campus de Miracema é preciso dizer algumas palavras sobre a própria UFT, o Campus de Miracema e, neste caso é necessário voltar a falar da UNITINS¹³.

3.1 Antecedentes históricos da UFT e de seu Curso de Pedagogia

A UFT enquanto instituição de ensino superior não nasceu do zero. Quando a Constituição Federal de 1988 instituiu o desmembramento da parte norte do Estado de Goiás e criou o Estado do Tocantins, foi possível perceber as dimensões do abandono a que esta região estava submetida. No tocante ao ensino superior público isto era evidente, pois não havia ensino superior público nesta região, antes da criação do estado. Existiam faculdades particulares isoladas¹⁴ somente nas cidades de Porto Nacional, Gurupi e Araguaína, que mantinham cursos na área de humanas e principalmente focados na formação de professores. Mesmo assim os sistemas de ensino no estado careciam de pessoal habilitado.

Após a implantação do estado e tendo a cidade de Miracema do Tocantins como sua primeira capital, o governo do estado decide criar uma universidade estadual. Em 1990 é criada a UNITINS – Universidade do Estado do Tocantins.

A Universidade do Tocantins - UNITINS- é uma Instituição de Ensino Superior (IES) criada pelo Decreto nº 252/90, de 21/02/90, em conformidade com a Lei nº 136/90 que instituiu a Fundação Universidade do Tocantins como sua entidade mantenedora. Autorizada a funcionar pelo Decreto nº 2.211/90, a UNITINS é (naquele momento) a única universidade pública estatal do Tocantins. Sua instalação ocorreu em dezembro de 1990, na cidade de Miracema do Tocantins (FREIRE, 2002).

Em outubro de 1991 foi transformada em Autarquia vinculada ao Sistema Estadual de Ensino por força da Lei nº 326/90. Atualmente, a UNITINS está incorporada à Fundação

¹³ É importante registrar que antes da Unitins e, portanto, também antes da existência da UFT, já havia experiências de formação docente neste território que hoje forma o Estado do Tocantins.

¹⁴ Um encaminhamento tomado pela Reitoria da UNITINS, em 1993 foi a incorporação dos cursos de licenciaturas das Faculdades de Filosofia do Norte Goiano (FAFITINS, cidade de Porto Nacional) e de Educação, Ciências e Letras (FACILA - em Araguaína), aos centros de extensão recém-criados (Ver AIRES, 1998 e FREIRE, 2002).

Universidade do Tocantins, pessoa jurídica de direito privado, criada pela Lei nº 874, de 06 de dezembro de 1996 (FREIRE, 2002).

A UNITINS foi criada como uma instituição multicampi e implantada em 1991 com três campi em diferentes regiões do Estado: Tocantinópolis, Guaraí e Arraias e sua sede, a Reitoria, na cidade de Miracema do Tocantins, então capital do estado. Neste mesmo ano foi realizado o primeiro e único concurso público para docentes da UNITINS, aprovando vinte e um candidatos, que seriam responsáveis pela implantação dos três campi da universidade. O primeiro curso implantado foi o Curso de Pedagogia, com o objetivo de atender a demanda de formação de professores para os anos iniciais e para as disciplinas pedagógicas dos cursos de mestrado nível médio, nos três campus (Arraias, Guaraí e Tocantinópolis) com o objetivo de responder a demanda de formação do quadro docente da própria Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins. O primeiro vestibular para esse curso foi realizado utilizando-se no processo seletivo a análise do histórico escolar dos candidatos.

A UNITINS se apresentou como uma instituição muito instável, pois não possuía autonomia na medida em que pudesse ser considerada uma instituição universitária, haja vista que esteve sempre muito vulnerável aos arranjos políticos de quem momentaneamente estava à frente do governo do estado. Foi assim, que esta instituição passou por diversas reformulações¹⁵ e, em 1992 é ampliada sua estrutura multicampi com a criação de campus nas seguintes cidades: Palmas, Miracema, Paraíso, Gurupi, Porto Nacional e Araguaína. Nos casos de Araguaína e Porto Nacional os campus foram implantados encampando-se a estrutura de ensino superior já existente, como foi mencionado anteriormente.

O Campus de Miracema tem sua origem datada em 1992, com a implantação do curso de Administração que funcionava com três habilitações: Administração de Empresa, Administração Pública e Administração Rural. Em 1995 foi implantado o Curso de Licenciatura em Matemática e em 1999 a administração superior da UNITINS toma a decisão de não ofertar vagas no vestibular para os cursos do Campus de Miracema (Administração e Matemática) argumentando que a demanda era pequena e que em Palmas a demanda era maior.

Neste período a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins celebra convênios com a UNITINS, fiel ao receituário do momento, com o objetivo de fazer a formação em serviço, dos seus professores. Foi aí que a UNITINS criou cursos denominados

¹⁵ A instabilidade política e administrativa da UNITINS tinha consequência direta para as funções básicas de uma instituição denominada universidade. Mas como garantir algum trabalho acadêmico sério em uma instituição que de 1991 a 2003, por exemplo, teve 14 reitores?

de “Regime Especial”, nas áreas de licenciatura: pedagogia, matemática, biologia e outros, para responderem a esta demanda específica da SEDUC-TO e, em Miracema foi criado um pólo para funcionamento de cursos em regime especial.

Freire, fala assim sobre estes convênios:

Nessa perspectiva, UNITINS e Seduc elaboraram, em outubro de 1997, o projeto dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial. Seu projeto político-pedagógico será por nós discutido mais adiante. Em termos legais, o projeto foi respaldado pelo convênio nº 116/98, celebrado entre Seduc e UNITINS e pela Resolução nº 03/98, da Fundação UNITINS. O convênio nº 116/98 teve como objeto a oferta de cursos de Licenciatura Plena, visando garantir a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, que atuavam na rede estadual de ensino. Já a Resolução nº 03/98 definiu os cursos que foram oferecidos, bem como suas normas de ingresso. A organização e funcionamento dos cursos foram regulamentados pela instrução normativa complementar ao convênio nº 116/98. (FREIRE, 2002, p. 61).

Na verdade, o fim do vestibular e os cursos em regime especial é o começo do fim da UNITINS. A Reitoria da UNITINS, por solicitação do chefe do executivo estadual começou um processo de reestruturação da instituição e para isto devia fechar alguns campus (corria risco de fechamento os campus de Miracema, Guaraí, Paraíso, Arraias e Tocantinópolis). No processo de discussão dessa reestruturação, decide-se criar o que se denominou de CEFOPE (Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação) exatamente para atender ao disposto na LDB (Artigos 62 e 63) no que diz respeito à formação do professor.

No processo de reestruturação da UNITINS se confirma o fechamento dos campus de Guaraí e Paraíso; Miracema e Tocantinópolis são transformados em CEFOPE que passam a ofertar o Curso de Pedagogia na modalidade bacharelado, para formar os especialistas e o Curso de Normal Superior, para formar o docente para os anos iniciais. Em Tocantinópolis é ofertado apenas o curso de Normal Superior. Esta medida desmantela as discussões que vinham ocorrendo em torno da formação do pedagogo e esfacela a formação, na medida em que a coloca no centro da histórica crise de identidade do Curso de Pedagogia sem levar em conta os debates que estão ocorrendo pelo movimento dos educadores no Brasil inteiro e as experiências de formação já vivenciadas a partir dos cursos de pedagogia existentes nos campus de Arraias, Tocantinópolis, Miracema¹⁶.

Freire afirma que a criação do CEFOPE poderia representar:

Uma inovação em termos de estrutura organizacional e acadêmica foi a criação dos

¹⁶ A matriz curricular do curso existente nestes campi apontava para a formação de um pedagogo generalista, mas a estrutura curricular do curso estava mais próxima do foco na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação - Cefopes¹⁷. Sua proposta de criação se deu através de ato da reitoria que baixou a Portaria nº 077/99, designando uma Comissão Técnico-Pedagógica para elaborar seu projeto de implantação. Segundo este projeto os Cefopes teriam que incumbir-se de “congregar as políticas públicas educacionais e as diretrizes de formação docente no âmbito da Universidade” (FREIRE, 2002, apud UNITINS, 1999, p.1).

O primeiro CEFOPE foi criado no Campus de Miracema para oferecer os cursos de Pedagogia (Habilitação em Administração ou Supervisão Educacional) e Normal Superior¹⁸ para formar o docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo foi criado no campus de Tocantinópolis para oferecer o curso Normal Superior, conforme estava previsto na Resolução nº 036/00, do Conselho Curador da Universidade (FREIRE, 2002).

As ações da UNITINS em relação à formação de professores seguiam a lógica de sua desorganização política e acadêmica. Ora, como propor a formação do pedagogo para as funções de especialistas na escola pública do Tocantins em um curso de bacharel em pedagogia, quando a própria LDB em seu artigo 67, Parágrafo Único, afirma: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Naquele contexto os integrantes da Universidade, sejam docentes que no interior dos campus desenvolviam as atividades formativas dos cursos ou, o corpo burocrático que fazia parte da Pró-Reitoria de Graduação, o próprio Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura tinham conhecimento do debate nacional que envolvia a construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Além disso, o próprio sistema estadual de ensino definiu em documento próprio, com base na LDB, que para assumir qualquer função no âmbito da escola, exceto a de professor para o trabalho em sala de aula, “exige-se dois anos de experiência docente”.

Esta perspectiva de formação criou um mal estar muito grande entre os docentes, pois naquele momento as histórias de formação e de experiências do grupo de docentes do Campus de Miracema estavam articuladas com outro modo de pensar a formação do pedagogo, pois se articulava com a ideia de que “a base da formação e da profissionalização do pedagogo é a docência”, e era isto que o curso de pedagogia dos campus de Arraias, Tocantinópolis e Guaraí se propunham a fazer, lá na origem da UNITINS em 1991.

Na verdade, a oferta de um curso de pedagogia bacharelado no Campus de Miracema,

¹⁷ Modalidade de Instituição de Ensino Superior criada pela Unitins, com base no decreto Federal nº 2.306, de 19/08/97 e no Parecer n.º 145/99, de 29/10/99, do Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

¹⁸ Resolução Nº 036, de 31 de Janeiro de 2000, do Conselho Curador da UNITINS, aprova a implantação dos cursos de Pedagogia e Normal Superior no Campus de Miracema.

com turma única e do Curso de Normal Superior, também com turma única, estava na contramão dos interesses de todos. Os docentes trabalhavam em um curso de bacharelado, mas o tempo todo estavam preocupados em negar o Projeto Pedagógico do Curso para aproximá-lo da docência. Os discentes do curso de pedagogia “felizes por que não seriam professores”, mas ao mesmo tempo preocupados com as regras do sistema de ensino estadual que previa dois anos de experiência docente para o ingresso nas funções de especialistas nas escolas, além do fato de que predominava a prática da indicação política para esses cargos, principalmente de diretor de escola. Os discentes do Curso de Normal Superior claramente se sentiam marginalizados, “professores diminuídos” e com o agravante de que iam vendo o sistema estadual de educação e diversas prefeituras no estado abrirem concurso público para docente e não constar vagas para candidatos formados no Curso de Normal Superior.

O Projeto pedagógico do curso de pedagogia do CEFOPE de Miracema, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para reconhecimento apresentava assim as características do curso:

O Curso de pedagogia – Licenciatura Plena – do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE) de Miracema do Tocantins tem como natureza específica a formação do pedagogo, como especialista da educação, nas habilitações de Administração e ou Supervisão Educacional (UNITINS, 2003, p. 15).

O mesmo documento informa que “este perfil formativo está embasado nas discussões atuais acerca da formação dos profissionais da educação” e cita os Decretos de nº 3.276/99 e 3.554/200, o Parecer nº 252/69; o Parecer CNE/CP nº 28/2001 e a própria LDBEN. Afirma ainda que:

O pedagogo Administrador Educacional e ou Supervisor Educacional é um profissional que poderá exercer suas funções em diferentes espaços como: Instituições de ensino do sistema público e particular de educação; órgãos da administração dos sistemas público e particular de educação; e entidades da sociedade civil: ONGs, Associações, sindicatos e outros que desenvolvam tarefas educativas através de propostas formalizadas ou não (UNITINS, 2003, p. 15).

Freire (2002) informa que a autorização para funcionamento dos Cefopes aconteceu por meio do Parecer nº 145/99, do Conselho Estadual de Educação. Segundo o relatório desse parecer, “os Cefopes oferecerão cursos de licenciatura e bacharelado em regime regular e especial, bem como programas de pós-graduação e de formação continuada, visando formar e capacitar os docentes e profissionais da educação em geral”. Proposta que faz retroceder as discussões e as práticas em torno da formação de professores no Tocantins.

Quando ocorreu o movimento político pela implantação de uma Universidade Federal

no Tocantins, o Campus de Miracema, enquanto unidade da UNITINS (Universidade do Estado do Tocantins) passa por um momento complicado, está à beira da extinção. Conta com dois cursos: Pedagogia e Normal Superior, mas sem vestibular, não há entrada de novos alunos, aguardando-se apenas a conclusão das turmas.

O movimento político vitorioso, coordenado pelo movimento estudantil da então UNITINS, bem como de estudantes secundaristas, levantou a bandeira de luta pela criação da UFT e foi de fundamental importância para a permanência do ensino superior público nesta região através do Campus de Miracema.

O movimento que deu origem a criação e implantação da UFT, a partir da estrutura herdada da Universidade Estadual (UNITINS), defendia que a nova universidade, agora federal, deveria ter uma estrutura multicampi nas mesmas condições da UNITINS, mas contraditoriamente o Campus Universitário de Miracema não constava como um dos campus da recém criada Universidade Federal do Tocantins, pois a Reitoria da UNITINS no processo de negociação que informava todos os bens móveis e imóveis e ainda as questões de ordem acadêmica com o MEC, enviou relatório informando que o Campus de Miracema estava em processo de extinção e, portanto, foi necessária outra luta da comunidade estudantil e política de Miracema até que o Campus fizesse parte da estrutura da UFT, como vemos hoje (Freire, 2002).

Esta condição deixou sequelas para o trabalho acadêmico do Campus, pois naquele momento o Campus contava com dois cursos: Pedagogia e Normal Superior; um corpo docente composto de dez professores e, não houve destinação de código de vagas para o primeiro concurso de docentes da UFT, sendo necessário em seguida que os outros campus da UFT disponibilizassem códigos de vagas docentes para o Campus de Miracema.

E o que a UFT encontrou em Miracema? Um curso de pedagogia com um projeto de curso que anunciava uma formação de bacharel tendo como foco principal a administração e a supervisão educacional, com um corpo docente que se esforçava para fazer a formação do docente; e o Curso de Normal Superior para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, profundamente desacreditado, ao ponto de os alunos que concluíram este curso cobrarem da universidade “uma complementação para se tornarem pedagogos”, como os mesmos diziam.

E o que aconteceu? A primeira providência foi o fortalecimento da ideia de negar esses cursos existentes no Campus, a partir de reuniões dos Colegiados e com a Pró-Reitoria de Graduação da UFT. Foram encaminhadas duas medidas, ainda em 2003: a primeira foi à decisão de reabrir vestibular, agora para cursos da UFT, no Campus de Miracema; a segunda

e que guarda uma relação direta com todas as discussões que apresentamos aqui, foi a decisão de não abrir vestibular para o Curso de Normal Superior na UFT.

Estas decisões tiveram impactos direto na vida dos alunos que já estavam matriculados nos cursos de Normal Superior, pois todos tiveram de ser transferidos para o curso de pedagogia; mas também exigia outro esforço dos docentes, pois era a oportunidade para corrigir os problemas com a formação do pedagogo e negar (não ofertar) o curso de pedagogia para formar bacharel. Foi neste contexto que os docentes retomaram o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia existente e propuseram alterações.

Como as condições de emergência para a oferta do curso não permitiam pensar uma nova proposta de formação de acordo com as discussões, experiências e concepções dos docentes e discentes do curso, uma alternativa encontrada foi emendar o projeto do curso de pedagogia herdado da Unitins. O que não invalidou os esforços de docentes e discentes na busca de uma boa formação neste processo.

O que o corpo docente acrescentou ou retirou do projeto de curso de pedagogia herdado da Unitins? Como a grande crítica estava centrada na formação de um pedagogo não professor, uma alternativa foi acrescentar disciplinas articuladas com a identidade docente. No Projeto Político Pedagógico do Curso, a matriz curricular é assim apresentada:

A matriz curricular do curso de Pedagogia de Miracema, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, está organizada de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 e abrange: 1) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática; 2) tópicos de estudos de aprofundamento, articulados da seguinte forma: para a habilitação Administração Educacional o eixo é o trabalho pedagógico constituído no Projeto Político Pedagógico, além do que a Teoria Geral das Organizações é considerada base da gestão; para a habilitação Supervisão Educacional o eixo é a Teoria e Planejamento Curricular; para a habilitação da Docência o eixo é a Organização do Trabalho Didático Pedagógico; 3) estudos complementares e optativos, além das atividades acadêmico-científico-culturais fixadas na Resolução CNE/CP 02/2002 (UFT, 2004, p. 02).

Do ponto de vista da elaboração teórica do projeto formativo do curso estava anunciado que o mesmo era um curso de licenciatura, mas a dubiedade e a crise de identidade manifestada numa proposta de curso que estava muito mais próximo do bacharelado do que da licenciatura. O próprio documento do PPP demonstra isto ao afirmar: “Portanto, o curso de pedagogia (Licenciatura) de Miracema, forma, também, professores ou docentes para a primeira fase do ensino fundamental e habilita profissionais da educação” (p. 2).

É preciso considerar que esta discussão coloca para os docentes formadores e discentes em formação, particularmente para os primeiros, a responsabilidade de compreender a formação docente no contexto do movimento de luta pela democratização da sociedade, da

educação e da escola na sociedade brasileira e tocantinense.

No item a seguir nosso esforço estará centrado no objetivo de apresentar as principais características do Projeto Pedagógico do curso de pedagogia que mediou minha formação. Ao mesmo tempo alguns elementos da nova proposta de formação que está sendo ofertada através do que se denomina chamar de novo Projeto Pedagógico, aprovado no âmbito das instâncias internas da UFT em 2021.

3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema de 2006 e 2021

Neste item, mesmo sem o aprofundamento necessário, vamos apresentar algumas informações básicas sobre os dois projetos pedagógicos que mediaram a formação a formação das pessoas aqui na UFT/Campus de Miracema. Em um primeiro momento, apresentam-se elementos do PPC de 2006, que sustentou minha formação, e a seguir alguns elementos do PPC que está em vigor, aprovado em abril de 2021.

Reafirmando questões já discutidas na seção anterior, sabemos que no Brasil, o Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade os processos educativos escolares e não-escolares, sobretudo, a educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional.

De modo geral as universidades buscam fundamentar os projetos pedagógicos de seus cursos nas características políticas, econômicas e culturais da região onde está inserida, mas também no conhecimento e experiência de seu quadro docente. Neste caso da UFT, não foi diferente. A realidade sócio-histórica e Cultural de Miracema e Região é abordada no PPC de 2006 como elemento que deveria nortear o processo de reformulação do PPC do curso, como segue.

O processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFT deve considerar seu desenvolvimento histórico analisando a realidade sócio-econômica e política do estado, bem como a diversidade cultural que o caracteriza (UFT, 2006, p. 15).

Buscando justificativas para o projeto do curso, aparece ainda neste documento a ideia de que o processo de reformulação do projeto pedagógico do curso de pedagogia está articulado com o entendimento de que o Curso trata do campo teórico-prático investigativo da educação, do trabalho pedagógico, dos processos de ensino-aprendizagem, que se realizam na práxis social. Objetiva formar o licenciado em pedagogia a partir do objeto próprio de estudo

da área, fundamentado na docência que compreende o ensino, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento, nos espaços escolares e não-escolares, cuja identidade é construída pelo exercício das atividades docentes que compreendem funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; de organização e gestão de sistemas, instituições de ensino e processos educativos e de produção e difusão de conhecimento do campo educacional (UFT, 2006, p. 19-20).

Diz ainda que:

A organização curricular que dará conta da formação do pedagogo para atuar no ensino, na gestão e na pesquisa educacional baseia-se na concepção de que a formação deverá proporcionar uma visão ampla e aprofundada dos processos educativos, buscando a unidade teoria-prática. Para tal adotar-se-á uma estruturação curricular organizada em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

O primeiro, Núcleo de Estudos Básicos, privilegia a formação básica, contemplando os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo: conhecimento da sociedade, da cultura, da educação, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e apropriação de conhecimento.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, por sua vez, volta-se às áreas de atuação profissional, oportunizando o aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo, através de disciplinas ou outros componentes curriculares, tais como: seminários de pesquisa, elaboração e defesa do TCC e a vivência do estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental contemplando as dimensões do ensino, da gestão e da produção e difusão do conhecimento.

Já o terceiro, o Núcleo de Estudos Integradores, proporcionará enriquecimento curricular, compreendendo disciplinas optativas de livre escolha dos alunos, a participação em atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional e nas atividades integrantes, tais como: participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, estágios extracurriculares, diretamente orientadas pelo corpo docente da instituição, assim como as atividades complementares acadêmico-científico-culturais: participação em simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos, oficinas e outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes (UFT, 2006, p. 19-20).

O Perfil profissional, atendendo ao constante nas diretrizes nacionais de 2006, diz que o campo de atuação do licenciado em pedagogia é composto pelas seguintes dimensões:

- docência na, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos

escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFT, 2006, p. 23-24).

Aspecto importante neste processo é a organização curricular, está assim apresentada:

O Currículo do curso de Pedagogia da UFT será estruturado com base na Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, cuja organização está constituída em três núcleos: *Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Estudos Integradores*, articuladores da formação, com carga horária de integralização de 3.225 horas, distribuídas no tempo mínimo de 9 (nove) semestres, com componentes curriculares de 60 h/aula.

As 3.225 h serão distribuídas da seguinte forma:

- 2.820 h de Atividades Formativas;
- 300 h de Estágio Supervisionado em EI e AIEF articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional; e
- 105 horas de Atividades Complementares. (UFT, 2006, p. 25).

No caso do PPC de 2021 é na estrutura curricular onde aparecem mudanças significativas, haja vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, aprovadas em 2006, não foram revogadas e que em 2015 novas Diretrizes foram aprovadas (Res. CNE/ n 2/2015). Esta Resolução de 2015 indica necessidade de mudança no projeto pedagógico e na estrutura curricular do Curso.

O processo de reformulação do PPC de 2006 é longo e também reproduziu alguns problemas já anunciados neste trabalho em relação à natureza e identidade do Curso de Pedagogia. Principalmente a questão de espaço de atuação do pedagogo que continua sendo a docência em instituições escolares.

Lendo esse documento vemos que o mesmo está inserido em outros elementos mais amplos de política de formação no âmbito da UFT, pois do ponto de vista administrativo, o novo PDI da Universidade (2021-2025) elaborado pela comunidade universitária, indicam como Missão e Visão da UFT:

Formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade” (p. 28) como Missão da UFT. Na área de ensino, definiu como objetivo estratégico a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. E a sua visão “Consolidar-se, até 2025, como uma Universidade pública inclusiva, inovadora e de qualidade, no contexto da Amazônia Legal. (UFT, 2021, p. 12).

Nessa perspectiva, lemos neste documento que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da UFT deverão estar pautados em diretrizes que contemplem a permeabilidade às

transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Especialmente este documento aponta que ao se pensar projetos de formação (PPC de cursos) deve-se, pois, ter como referencial os seguintes princípios:

- a democracia como pilar principal da organização universitária, seja no processo de gestão ou nas ações cotidianas de ensino;
- o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem (articulação do processo de ensino aprendizagem) re-significando o papel do aluno, na medida em que ele não é um mero receptor de conhecimentos prontos e descontextualizados, mas sujeito ativo do seu processo de aprendizagem;
- o futuro como referencial da proposta curricular – tanto no que se refere a ensinar como nos métodos a serem adotados. O desafio a ser enfrentado será o da superação da concepção de ensino como transmissão de conhecimentos existentes. Mais que dominar o conhecimento do passado, o aluno deve estar preparado para pensar questões com as quais lida no presente e poderá defrontar-se no futuro, deve estar apto a compreender o presente e a responder a questões prementes que se interporão a ele, no presente e no futuro;
- a superação da dicotomia entre dimensões técnicas e dimensões humanas integrando ambas em uma formação integral do aluno;
- a formação de um cidadão e profissional de nível superior que resgate a importância das dimensões sociais de um exercício profissional. Formar, por isso, o cidadão para viver em sociedade;
- a aprendizagem como produtora do ensino; o processo deve ser organizado em torno das necessidades de aprendizagem e não somente naquilo que o professor julga saber;
- a transformação do conhecimento existente em capacidade de atuar. É preciso ter claro que a informação existente precisa ser transformada em conhecimento significativo e capaz de ser transformada em aptidões, em capacidade de atuar produzindo conhecimento;
- o desenvolvimento das capacidades dos alunos para atendimento das necessidades sociais nos diferentes campos profissionais e não apenas demandas de mercado;
- o ensino para as diversas possibilidades de atuação com vistas à formação de um profissional empreendedor capaz de projetar a própria vida futura, observando-se que as demandas do mercado não correspondem, necessariamente, às necessidades sociais. (UFT, 2021, p. 16-17).

A partir dessas concepções, mas também do movimento de avaliação e do trabalho docente e discente na formação do pedagogo na UFT/Campus de Miracema, foi possível verificar alguns elementos no PPC que está em vigor, que de certo modo, se articula com o desejo de ofertar uma formação mais plural e que esteja mais próxima da realidade social e econômica atual vivida em Miracema do Tocantins e região.

Neste contexto, vemos neste documento a seguinte descrição. A citação é longa, mas importante para entender mudanças introduzidas neste projeto pedagógico:

Além dos povos indígenas, que foram reduzidos em sua quantidade quando comparado com o passado colonial, há também uma presença marcante de populações camponesas e quilombolas em todos os municípios que fazem parte da área de abrangência da UFT/Campus de Miracema. Essa população foi marcadamente rural, até o final da década de 1970 e com o surgimento e

crescimento das cidades, passa a ocupar as periferias das pequenas e médias cidades do Tocantins. A partir da segunda metade da década de 1980 inicia-se, de forma mais organizada, os movimentos de luta pela terra e essas populações pobres das periferias começam a viagem de volta para a terra conquistada, na forma de assentamentos, no contexto do Programa de Reforma Agrária realizada pelo estado brasileiro, por pressão dos trabalhadores.

No caso específico de Miracema do Tocantins, município com uma forte concentração fundiária, os trabalhadores rurais, camponeses, nas últimas décadas conquistaram importante território de trabalho no campo, na medida em que forçaram a criação de assentamentos. Oliveira (2013, p. 90), diz que “A existência de assentamentos rurais em Miracema, como política de estado, tem seu início no final da década de 1980 e não é um movimento isolado, mas se articula com a luta histórica dos camponeses em todo o Brasil” (UFT, 2021, p. 27-28).

Referindo-se especificamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Docentes para a Educação Básica (Res. CNE/ n 2/2015), especialmente no parágrafo 2º do artigo 13, demarcam a presença no PPC de conteúdo específicos que devem fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (UFT, 2021, p. 41-42).

É este artigo 13 acima mencionado que coloca exigências importantes para a formação do pedagogo e que precisam ficar explicitadas no PPC do Curso e o atendimento a essa exigência, neste projeto pedagógico está assim organizado e descrito:

(...) os conteúdos “relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias” estão contemplados em disciplinas específicas como: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, prevista no 2º período do curso; Políticas Públicas e Planejamento da Educação, prevista no 7º período do curso. Em relação ao tema dos “Direitos Humanos” está contemplado como conteúdo específico: dignidade, direitos humanos e educação, descrito na ementa da disciplina Filosofia da Educação e Ética, prevista para o 2º período do curso. Assim como LIBRAS e Educação Especial, respectivamente contempladas como disciplinas regulares no 8º e no 3º períodos do curso.

As temáticas: “Direitos Educacionais de Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” está previsto como conteúdo na disciplina de EJA no 8º período; “Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” está previsto conteúdo na ementa da disciplina Psicologia da Educação II; “diversidade sexual e de gênero” e o “estudo do desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes faixas geracionais: infância, adolescência e envelhecimento humano” estão previstos como conteúdo na ementa da disciplina Psicologia da Educação I; e a temática da “diversidade cultural e religiosa” ficou contemplado na ementa da disciplina Antropologia e Educação.

Neste sentido, a identidade do Pedagogo define-se no exercício das atividades docentes que compreendem funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, de processos educativos e produção e difusão de conhecimento do campo educacional além de outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos (UFT, 2021, p. 42, Grifo nosso).

Lendo o PPC do Curso vemos que estas foram alterações importantes no currículo do curso e que precisa avaliar, no percurso da formação, se de fato está contribuindo efetivamente para qualificar a formação do pedagogo. De modo geral, essas mudanças aparecem no contexto de outras exigências, por exemplo, a ampliação da carga horária de atividades de estágio supervisionado, bem como das atividades de formação denominadas atividades de aprofundamentos, como vemos no quadro a seguir, extraído do PPC e que sintetizam essas observações que estamos fazendo:

Quadro 1 - Carga horária e atividades de formação do Curso de Pedagogia, segundo seu PPC de 2021.

CH	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
2.200 h	Componentes Curriculares/Disciplinas
400 h	Prática como Componente Curricular
400 h	Estagio Supervisionado em EI e AIEF articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional
210 h	Atividades teórico-práticas de aprofundamento

Fonte: Resolução. CNE/CP n. 2/2015 (artigo 12). Extraído do PPC do Curso de Pedagogia, 2021, p. 47.

Vemos então que o Currículo do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema será estruturado com base na Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006 e, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Docentes para a Educação Básica (Res. CNE/ n 2/2015) cuja organização está constituída em três núcleos: Núcleo de Estudos de Formação Geral; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de atuação profissional e Núcleo de Estudos Integradores com carga horária mínima de integralização de 3.210 horas, distribuídas no tempo mínimo de 08 (oito) semestres, predominando componentes curriculares de 60 h/aula. O quadro a seguir apresenta a carga horária das atividades de formação (UFT, 2021, p. 46).

Na próxima seção vamos apresentar os resultados das leituras que fizemos acerca da educação não escolar, do trabalho do pedagogo em ambiente não escolar, bem como

mediamos a conversa com questões relacionadas ao trabalho do pedagogo em instituição hospitalar.

4 O TRABALHO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÃO NÃO ESCOLAR

Nesta seção vamos apresentar os resultados das leituras que fizemos acerca da educação não escolar, do trabalho do pedagogo em ambiente não escolar, bem como mediamos a conversa com questões relacionadas ao trabalho do pedagogo em instituição hospitalar.

4.1 Discutindo educação não escolar

A pedagogia no espaço não escolar ganhou força através da necessidade da presença do profissional pedagogo em diversos órgãos governamentais e não governamentais, ele que desenvolve um papel essencial como articulador no processo de ensino e aprendizagem nas mais variadas instituições. O exercício educativo está presente em todos os campos sociais, preparando o cidadão para o convívio social, a pedagogia abre uma gama de possibilidades para a atuação em espaço não escolar promovendo um leque de oportunidades profissionais.

Pensar acerca do contexto não-escolar exige retomar o conceito de educação. Para isso recorremos a Brandão apud Libâneo, quando ele afirma dizendo,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender; para ensinar; para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, apud LIBÂNEO, 2000, p. 18).

Educação é o ato de educar e de instruir, processo de desenvolvimento do ser humano em geral visando à sua melhor integração individual ou social, a educação engloba os processos de ensinar e aprender.

Educação vem do latim *educations*, no sentido formal é todo o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem e na educação não escolar não será diferente sempre vai haver aprendizagem. Mas é um processo que se dá de forma diversa em relação àquele que ocorre na escola. Entende-se, portanto que educação não escolar não é necessariamente relação entre alguém que ensina e alguém que aprende.

A educação não escolar é um lócus de aprendizagem, onde o profissional usa de suas práticas educativas para conscientizar e prestar apoio a quem precisa de atendimento no dia a dia a partir de suas experiências no meio em que se situa.

No Brasil até meados dos anos 1980 a educação não-formal, ou seja, não escolar era um campo sem importância, pois na época todas as atenções eram voltadas para a educação formal, ou seja, educação escolar. Para muitos a Educação não escolar nem sempre é reconhecida nos ambientes não escolares do qual necessita do profissional formado em Pedagogia para desenvolver o seu trabalho.

Com as mudanças que vinham acontecendo à educação não escolar só ganhou um avanço a partir dos anos 1990, onde se viu a necessidade, e isso, veio em decorrência da economia, na sociedade e no mundo do trabalho, um diferencial para os grupos que passou a valorizar os processos de aprendizagem dando importância aos seus valores locais culturais.

A educação não escolar, por muito tempo ficou de lado, quando falava em educação logo se remetia a escola, e a visão que remetia ao pedagogo era que o mesmo só se formava para trabalhar em escola com crianças. Mas com o passar dos anos, foi surgindo a necessidade do profissional formado em pedagogia está em outros ambientes, sem ser o escolar e a partir daí ele só ganhou mais espaço para atuar. Hoje em dia o pedagogo pode atuar em várias áreas e exercer a prática educativa, sem estar dentro de uma escola, e isso, se tornou muito importante para a sociedade.

A educação não-formal era vista como um conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar etc. (GOHN, 2014, p. 47).

Compreendemos que um dos objetivos da educação não escolar é a busca pelo exercício da cidadania na coletividade, e que, neste caso, o pedagogo deve atuar para estabelecer relações cidadãs em prol do bem-estar da sociedade. A atuação do pedagogo nos espaços não escolares vem cada vez mais se expandindo nos últimos tempos.

Educação não escolar é aquela que ocorre fora do âmbito escolar, e mesmo assim, acaba exercendo a prática educativa, onde a mesma pode desenvolver em diferentes espaços, dessa forma, a educação não escolar ultrapassa as barreiras da escola para se efetivar e uma de suas principais características é a possibilidade de inserir em diferentes espaços onde a educação escolar não entra.

Segundo Gohn (2005) a educação não-formal sempre é pensada de forma coletiva e a sua maior importância está em criar conhecimentos para agir. E a mesma abrange outros campos e dimensões, no qual a aprendizagem traz o processo de conscientizar os indivíduos para compreender os fatores que o cercam; a capacitação dos indivíduos para exercer o trabalho, aprendendo a ter habilidades ou desenvolvê-las; a aprendizagem de exercício que

levam as práticas capacitando-os a se organizar em prol dos seus objetivos; a aprendizagem dos conteúdos em espaços e jeitos diferentes e a educação desenvolvida através das tecnologias.

Para Brandão (2004) não há um modelo único de educação e nem um lugar específico para que a mesma aconteça, a educação não se efetiva somente através da escola e nem o responsável por ensinar é somente o professor, em face disso: “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário, como trabalho ou como vida.” (BRANDÃO, 2004, p. 10).

A prática de educar pode acontecer em qualquer lugar, onde haja intencionalidade e não precisa ficar restrita somente ao espaço educacional, destaca Brandão (2004, p. 13), afirmando que: “A educação existe onde não há escola e pode haver redes de estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.” Desse modo, a educação acontece onde menos se espera, basta formar um grupo de pessoas na interação umas com a outras, na maneira de falar, de um modo ou de outro ali está acontecendo uma forma de educação. Existem vários espaços onde podem ser desenvolvidos e praticados a educação não escolar:

Como Destaca Gohn: Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não-Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc. (GONH, 2005, p. 101).

Nesse sentido, os espaços precisam ser criados e pensados para se efetivar a prática educativa, pois na educação não escolar é a experiência das pessoas que trabalham em coletividade que gera um grande aprendizado, onde a vivência traz conhecimentos que contribui muito para sua efetivação.

Sabemos que infelizmente as pessoas são divididas em grupos sociais distintos. As práticas sociais desses grupos também estão fundadas em processos pedagógicos, independente dos grupos e classes sociais de que fazem parte. As pessoas precisam ser acolhidas, abraçadas, compreendidas, sendo assim interagindo e tentando compreender o processo educativo do outro, não é pensar só em você isso faz parte do processo social educativo, cada pessoa tem seu tempo, isso inclui tudo desde a aprendizagem a interação pessoal de cada ser, podemos dizer “isto é o mundo” (FREIRE, 1987).

Nosso olhar é uma interpretação, pois está mediado pela nossa experiência, sentimentos, história. A experiência vivida nos permite entender de dentro da prática social a experiência de outros não só a minha.

De acordo com Libâneo (2004, p. 89) “A educação não escolar, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.” Sendo, assim, a educação não escolar, ou seja, não-formal veio com o objetivo de resgatar os valores que são essenciais para a formação do ser humano, onde proporciona aprendizagem a população e levam conhecimentos nos mais diversos locais.

Assim, a educação não escolar é vista de forma ampliadora, que mesmo sem trabalhar no âmbito escolar, exerce sua prática educativa. Desta forma a educação não escolar está relacionada ao desenvolvimento do educar.

A Educação Não Escolar ou não-formal, como são conhecidas, tem o papel de organizar conhecimentos e facilitar a aprendizagem de quem está inserido nos diversos ambientes, e o pedagogo é o profissional responsável por procurar desenvolver práticas educativas que auxiliam no desempenho positivo do ambiente.

Segundo a autora Gohn (2008) “A maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não-formal”. Sendo, assim, a educação não escolar é de fato uma questão que vem sendo bastante discutida na sociedade. O que desperta o interesse em aprofundar a fundo sobre o modelo de educação não escolar, no intuito de desenvolver uma melhor compreensão das práticas educativas em relação ao pedagogo, bem como as suas dimensões no contexto social.

Quando falamos de educação logo vem à cabeça aquela educação de sempre, adquirida dentro dos muros da escola que o professor está ali todos os dias ensinando, mas o debate aqui é mostrar e discutir a educação não-formal, ou seja, a educação não escolar, essa é um modelo de educação que não faz parte do ambiente escolar, mas exerce a prática educativa nos ambientes onde está em contato direto com a população. A mesma contribui, quando um dos seus objetivos é o desenvolvimento integral do ser humano e trabalha valorizando-o, incentivando-o e proporcionando uma reflexão sobre o viver de maneira plena.

A educação não escolar tem como objetivo, o desenvolvimento integral do ser humano. E a educação se faz de forma excelente também em ambientes que não seja a escola porque a escola não é a única e exclusiva a oferecer educação. Os órgãos públicos atualmente

trabalham e exerce de alguma forma a prática educativa formando pessoas capacitadas e desenvolvendo formar para a cidadania.

Apesar de serem bem poucos os profissionais formados em pedagogia que trabalham em ambientes não-escolares, isso faz uma diferença enorme para o setor onde tem a pessoa responsável por trabalhar exercendo o papel de educar e conscientizar sobre os seus deveres e modo de agir, independentemente do espaço onde está isso só faz crescer o órgão responsável por prestar serviço à população.

Entende-se que a educação não formal, ou seja, educação não escolar não tem um padrão a ser seguida, a mesma pode ser desenvolvida em diferentes espaços e são processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir das experiências vividas.

Gohn explicita assim sua concepção de educação não formal:

Em síntese, a concepção que eu tenho de educação não formal parte do suposto de que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizadas -, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território e classe social da família – e a não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. A não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais, etc. há sempre uma intencionalidade nestes processos. A educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos. Ela aglutina idéias e saberes produzidos via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos. (GOHN, 2016, p. 61).

Entende-se que a educação não formal ou não escolar propriamente dita tem um grande desafio que é definir a sua caracterização realmente pelo que é e o seu valor em si. Desse modo a autora Gohn,

Entende a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social. (GOHN, 2013, p. 19).

A educação não formal ou não escolar sempre existiu de um modo ou de outro, a mesma vinha sendo camuflada por anos, mas com a necessidade a sociedade resolveu encarar

e tem utilizado desse modelo de educação como uma prática educativa para a população da qual necessita nos ambientes não escolares.

Hoje em dia a educação não escolar é fundamental e indispensável em todos os setores e campos de atuação que necessita de um profissional formado capacitado para atender e colaborar na prática educativa, por isso é preciso reconhecer a educação não escolar para que a mesma possa se consolidar na atualidade.

Para Gohn:

A educação não formal tem um espaço próprio, a questão da formação da cidadania, de uma cultura cidadã, da emancipação, da humanização. A questão da cidadania não se restringe ao ato de votar. A educação não formal ultrapassa os processos de escolarização, tem a ver com o comportamento dos indivíduos em diferentes espaços de vida. (GOHN, 2014, p. 47).

O caminho que nos remete na educação não escolar é a aprendizagem que será construída nos espaços não formais pelos indivíduos que necessita de atendimento.

Trabalhar em espaços não escolares, talvez seja um grande desafio para o profissional formado em pedagogia, no caso o pedagogo, mas isso não impede esse profissional de pesquisar e usar metodologias, didática e planejar sua rotina de trabalho para trabalhar com os usuários que passa diariamente no local onde o mesmo está inserido prestando serviço a comunidade.

A educação não escolar é vista como assistencialismo muitas das vezes principalmente por prestar apoio a quem precisa fora do âmbito escolar. Esse modelo de educação sempre existiu, mas só veio a sobressair por causa das camadas populares que precisava de um modelo de prática educativa que lhe ajudasse a perceber sua condição na sociedade.

Trabalhar com a educação não escolar é uma forma de oferecer condições educativas a quem necessita deste tipo de serviço nos ambientes adequados que está inserido o profissional competente por dá apoio.

No contexto da educação não escolar, o trabalho do educador requer muita dedicação com atividades dinâmicas que visam à aprendizagem por parte da população que procuram pelo serviço prestado que oferecem o tipo de educação não escolar.

Alguns educadores que trabalham com a educação não escolar entram nesse modelo de educação por acaso, outros porque querem mesmo e se identifica com o tipo de serviço, pois a educação seja ela formal ou não formal é vista como uma forma de luta diante dos distintos interesses presentes na sociedade.

Os próprios educadores que atuam neste contexto de educação não escolar trabalham em funções diferentes, e precisam estar atentos para conseguir colocar em andamento a prática educativa, a vivência ensina como proceder e questionar principalmente através das diferenças.

Através de sua prática educativa, o Hospital realiza ações pedagógicas, fora do âmbito escolar, sendo esse um órgão público que pratica diariamente uma educação não escolar.

De acordo com Trilla (p. 29) “A educação é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente”. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas, nos museus, nos órgãos públicos, no caso aqui da pesquisa, no Hospital, entre outros lugares.

As análises e propostas citam que a educação não escolar é aquela que acontece fora dos muros da escola e também é um lócus de aprendizagem que e é importante destacar que a educação não escolar não pode substituir a educação formal em hipótese alguma, a mesma deve trabalhar em coletividade buscando um espaço adequado para saberes desenvolvidos ao longo de sua trajetória desde o seu surgimento.

Trilla (2008, p. 31) cita que a “expressão “educação não-formal” existe desde muito antes que esse significante se popularizasse, mas, como já dissemos, foi só a partir do último terço do século XX que o rótulo começou a se fixar na linguagem pedagógica”. Entende-se que a educação é dinâmica e global, sendo que a mesma acontece ao longo de toda a vida, e a mesma tem como objetivo capacitar o ser humano para viver em sociedade comunicando uns com os outros.

No entendimento de Gadotti:

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos em uma sociedade democrática. (GADOTTI, 2005, p. 01).

Desse modo a autora vem nos mostrar que o ambiente escolar não é o único local que será possível desenvolver aprendizagem e considera a educação como um processo dinâmico que busca valorizar o cidadão e, por conseguinte problematizar o futuro e o presente.

Na educação não escolar o seu pressuposto básico é que há formas educacionais fora da realidade escolar, fora da educação formal propriamente dita. Há produção de saberes e aprendizagens extracurriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas, e fazem parte da formação dos indivíduos, tudo isso deve ser levado em consideração na educação não-formal.

A educação não escolar é fundamental para a formação para a cidadania, para o exercício da civilidade no convívio com o outro e na utilização de padrões éticos, para o reconhecimento e a aceitação da diversidade cultural e suas diferenças, para a prática da não violência em todas as esferas da vida etc.

Segundo Zucchetti e Moura:

A educação não escolar é um lócus de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de Licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se vêem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida. (ZUCCHETTI; Moura, 2007, p. 6).

Portanto, a educação não escolar além de ampliar o escopo de atuação para outros campos, considera-se que a educação não escolar é parte da formação de todo ser humano, independentemente de classe, origem, ou qualquer outra forma de identidade ou pertencimento social, econômico, cultural, linguístico ou político. Sempre vai haver educação não escolar por trás das vivências de vida de qualquer pessoa.

4.2 O trabalho do pedagogo em ambiente hospitalar

Consideramos importante conhecer e situar o trabalho do pedagogo em espaço hospitalar. Assim falaremos um pouco como surgiu a pedagogia hospitalar no Brasil.

As primeiras notícias são dadas com o autor, Schilke (2008, p. 15) que menciona sobre aulas para crianças internadas, no ano de 1950, no Rio de Janeiro, no Hospital Municipal de Jesus, porém não havia nenhuma vinculação com a Secretaria de Educação.

Com o passar do tempo os profissionais da saúde perceberam a necessidade cognitiva das crianças de serem acompanhadas de perto por profissionais capacitados, pois as crianças ficavam por um período mais longo internado, e para não serem tão prejudicadas era preciso encontrar alguma alternativa para dar continuidade aos estudos durante o período de internação. Segundo Schike (2008, p. 16) no ano de 1960, o Hospital Barata Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro implementou as aulas para crianças hospitalizadas, contando com uma professora específica.

Porém, só veio a ser regularizado esse tipo de atividade realizada em hospital depois que os próprios professores que faziam esse papel foram atrás juntamente com a Secretaria de Educação, sendo assim ela veio ser oficialmente uma modalidade educacional no ano de 2002.

Schike, afirma sobre a regularização da pedagogia hospitalar que:

Apenas em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, regulamenta esse tipo de trabalho com a publicação do documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimentos pedagógicos domiciliar; estratégias e orientações.” Que tinha por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. (SCHIKE, 2008, p. 16).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. (Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), tem alguns aspectos importantes neste processo. Principalmente o seu artigo 13 e parágrafo 1º, descrito a seguir.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.
 § 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001).

Esse acompanhamento ocorre para que não haja defasagem na aprendizagem da criança hospitalizada. Esta assistência acontece para que o ser que se encontra impossibilitado devido seu estado de saúde, não retarde seu desenvolvimento cognitivo e a sua aprendizagem que foi adquirida no ensino regular quando podia frequentar a escola. A pedagogia hospitalar se torna um conjunto de ações planejadas para o melhor benefício da aprendizagem e desenvolvimento desses pacientes/alunos, o que contribui para a continuidade do vínculo com os estudos e a escola.

Schike, relata sobre a pedagogia hospitalar explicando que:

Este modelo educacional defende a ideia de que o conhecimento deve contribuir para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, enfocando mais os aspectos emocionais que os cognitivos. Essa modalidade busca uma ação diferenciada do professor no hospital e apesar de trazer uma perspectiva transformadora intrínseca na sua atuação, é de difícil realização e pode ser banalizada. (SCHIKE, 2008, p. 17).

Precisamos levar em consideração que o termo pedagogia hospitalar não está explícito na Legislação Brasileira. É mais comum encontrar o termo classe Hospitalar. Contudo alguns autores como Schike (2008, p. 17) ressaltam que o “termo Classe Hospitalar é muito

delimitado, pois não abrange todos os projetos existentes em um Hospital, sendo então, mais propício se chamar pedagogia hospitalar”.

Falamos um pouco sobre pedagogia hospitalar, e por que não esclarecer um pouco mais falando sobre o hospital, acredito que todos em algum momento já ouviram falar sobre ou passou por perto ou viu um. Dentro de um hospital, assim como em qualquer outro lugar, tem uma equipe preparada desde a recepção, a pessoa que faz a refeição a limpeza, o hospital precisa de cada um e nós também.

O hospital deve ser um ambiente completo de saúde tendo função de promover o bem-estar da pessoa e a prevenção à saúde. Um hospital não é como um posto de saúde ou uma clínica é preciso que haja diversos setores como o de imagem, laboratoriais, cirúrgicos e as demais especialidades da medicina.

Todo hospital tem uma equipe com diferentes capacitações, aptos e qualificados para o trabalho. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) o hospital é uma organização de caráter médico-social, que deve garantir assistência médica, tanto curativa como preventiva, para a população, além de ser um centro de medicina e pesquisa.

O hospital é o local onde se fazem as maiores intervenções de saúde nos indivíduos com situação de agravo à saúde, de média e alta complexidade. Também deve ser o local que concentra a maior quantidade de tecnologia, de especialistas e de capacitação técnica completa.

Além da atenção especial à enfermidades, com diagnóstico, tratamento, reabilitação e atendimento de emergências, o ambiente hospitalar ainda se ocupa com a prevenção, que é o controle de doenças infecto-contagiosas, a saúde ocupacional e a promoção à saúde, por exemplo.

O principal objetivo do hospital é salvar vidas, permitir que o indivíduo melhore de determinada condição de saúde, ou até promover a cura se for possível e isso envolve o trabalho de profissionais com diferentes habilitações. Isso significa que em um hospital o profissional da área da pedagogia, não trabalha sozinho. Há sempre a possibilidade de sua ação envolver uma equipe.

O Ministério da Saúde define Hospital como parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica. O hospital hoje trabalha no Brasil com uma classe hospitalar com a predominância do atendimento pedagógico-educacional e isso acontece dentro do próprio ambiente de tratamento de saúde física, emocional etc.

Assim como já foi citado no texto acima, segundo Schilke (2008) as primeiras notícias da ação educativa no espaço hospitalar foram em 1950 no município do Rio de Janeiro. De lá pra cá muita coisa mudou na sociedade brasileira, bem como na formação e no trabalho do pedagogo em razão de exigências da sociedade e dos estudos da área. No entanto uma coisa permanece, que é a ideia de que o pedagogo é professor e sua formação foca neste perfil, como é o caso do curso que estou concluindo.

Com o objetivo de atender aos desdobramentos do debate acerca do acesso à educação por todos, em 2018, o Presidente em exercício¹⁹ sanciona a Lei Nº 13.716 de 25 de setembro de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Que passou a vigor para assegurar o atendimento educacional ao aluno.

É compreendida na modalidade de Educação Especial para atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais em decorrência de apresentarem dificuldades no acompanhamento das atividades curriculares por limitações específicas de saúde. O artigo 4º dessa Lei diz:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018).

Adoecer é basicamente inevitável, isto faz parte do processo e da condição do corpo humano, ninguém é cem por cento saudável a vida toda, em alguns casos se faz necessário a internação. Contudo quando nos referimos a uma criança e adolescente é diferente, pois quando ela tem que ser internada ocorre todo um processo que na maioria das vezes causa abalos psicológicos devido a doença e as mudanças em sua vida, sua rotina diária, seus hábitos, por diferentes espaços de tempo. E encontrar amparo para dar continuidade aos estudos é muito importante.

A Lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação – LDB é um dispositivo legal que assegura o direito das crianças e jovens à Educação, e compreende-la é fundamental aos educadores comprometidos. No capítulo V da LDB, é dedicado à Educação Especial, que tem como uma das modalidades a Classe Hospitalar, e é no Art. 59 o respaldo quanto aos direitos educacionais desta classe:

¹⁹ Presidente do Supremo Tribunal Federal José Antonio Dias Toffoli, que exercia naquele momento o exercício de Presidente da República, sanciona esta lei que altera a LDB.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...] (BRASIL, 1996).

Compreende-se que ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar possibilidades para sua própria construção, utilizando de diversas linguagens como teatro, música, poesia, desenhos, pinturas, que permitem uma aproximação mais facilitada entre alguém que coordena um processo pedagógico e aluno no contexto hospitalar, favorecendo a prática pedagógica.

É válido ressaltar que cabe ao professor reconhecer e buscar a melhor forma de abordagem e quais os recursos pedagógicos que serão e poderão ser utilizados, contudo que isso vai depender da condição de saúde e emocional de cada aluno hospitalizado. Vale dizer ainda que, a estratégia inicial de abordagem (lúdica) não afasta o compromisso com ensino formal. Inclusive porque é necessário levar em conta o contexto em que esses sujeitos estão inseridos.

Está no hospital é uma situação chata, e passar pelo o processo de internação é doloroso principalmente quando nos referimos a crianças devido ser estressante para ambos os lados, as crianças ficam com medo, e muitas vezes, o tempo de internação, a própria natureza da doença, geram traumas que dificilmente são esquecidos. Com isso para melhorar e tentar contornar essa situação estressante o pedagogo pode ser um profissional que tem condições de auxiliar a instituição hospitalar, bem como a criança, a se conectar com o mundo fora do hospital, ajuda na elevação da auto-estima e a compreender a doença e o ambiente no qual está inserida.

O profissional da educação transforma o ambiente de dor, mudando o foco da doença e trazendo uma nova perspectiva de vida para a criança internada; a figura do professor e aqui estamos colocando nesse debate o pedagogo, acalma e tranquiliza pode ser um profissional conhecido do cotidiano escolar ou do ambiente hospitalar que domina conhecimentos e técnicas que permitem abordar os pacientes, mas também instituir situações de aprendizagem, pois

A criança e o adolescente hospitalizados enfrentam um período em que sua maneira de ser e estar encontram-se temporariamente modificada. Nesse processo, a intervenção pedagógica auxilia a criança e o adolescente a darem um significado diferente a esse momento de suas vidas. Esse novo significado é possível através de dinâmicas pedagógicas e interações com a família e a escola. (FONTANA; SALAMUNES, 2009, p. 58).

O pedagogo faz ali um trabalho amplo, não apenas inserindo atividades ou conhecimentos a estes alunos/pacientes mais está ajudando no seu desenvolvimento e entendimento do contexto emocional e psicológico o qual está inserido. Este ser se sente mais familiarizado com a figura de um professor que já conhece e confia, pois, sabendo que não são os mesmo médicos e enfermeiros todos os dias. Com os professores ele cria um elo uma convivência e isso pode inclusive contribuir para melhorar sua resposta ao tratamento.

A criança, inclusive a que se encontra hospitalizada, traz consigo vários saberes, que constrói com base nessa leitura de mundo realizada a partir de sua inserção na comunidade em que vive. Articular esses vários saberes e favorecer a participação de todos segundo suas próprias possibilidades faz parte da ação político-pedagógica do professor, tendo como objetivo maior promover a aprendizagem e a cidadania (SILVA, 2007, p. 148).

A pedagogia Hospitalar é um caminho, espaço que vem sendo construído pelos profissionais da educação. Ela surgiu para suprir as necessidades de crianças que passavam muito tempo hospitalizadas e acabam tendo prejuízos na aprendizagem escolar ou até perdendo o ano letivo.

Saúde e educação são expressões de práticas e concepções humanas e quando se tratam de pessoas podem caminhar juntas para assim melhor desenvolver o trabalho com os diferentes sujeitos envolvidos neste processo. Mas é sempre muito bom lembrar que há situações pedagógicas em um hospital, mas este não é uma escola. Sua lógica interna e função não é a mesma da escola.

Vemos então, que pensar o trabalho do pedagogo em espaços não formais supõe repensar a importância do profissional, seu campo de trabalho, bem como sua própria formação, que não precisa estar ligada somente ao mundo da escola. Supõe inclusive pensar a educação como uma prática humana que está presente em todos os espaços onde há seres humanos desenvolvendo suas relações sociais.

Essa educação não-escolar oferta concepções diferenciadas para esse profissional, no qual elabora um trabalho mais essencial, oferecendo melhor cuidado ao indivíduo.

Essa forma de ensino tem uma intencionalidade, é sistematizada e organizada, mas é ofertada de forma eventual, havendo, também uma informalidade. E acontece de forma flexível, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço. Assim, ela acontece em ambientes e situações de interação construídas, coletivamente. Como é o caso dos processos de ensinar e aprender presente nas ações dos diferentes movimentos sociais no Brasil.

Compreende-se que o campo de atuação a ser explorado por esse profissional é amplo indo dos programas educacionais, empresas, hospitais, auditoria entre outros. E o seu público

também possui essa dimensão acolhendo crianças, jovens, adultos, idosos, independentemente de raça, condição financeira, gênero e idade.

Uma instituição de ensino superior precisa ter em vista na formação de seus alunos, a capacitação para eles atuarem em outros setores, dentro da própria sociedade, não somente a acadêmica/escolar. No caso do curso de pedagogia já há espaço para avançar neste debate, que não é somente a ideia de fazer a defesa de outro possível mercado de trabalho para o pedagogo.

O pedagogo interfere pedagogicamente em diferentes situações e espaços, com um instrumental para desenvolver habilidades e competências de maneira que possa implementar uma prática pedagógica eficaz em qualquer espaço que ele vier a atuar. Levando consigo conceitos e diretrizes que foram abordados durante a trajetória de ensino, para os demais locais de atuação profissional como: a boa forma de interação interpessoal e em grupo, iniciativa e praticidade na tomada de decisões, capacidade em lidar com conflitos próprios e coletivos, e acima de tudo a ética profissional.

No entanto no Brasil percebe-se uma grande dificuldade na formação pedagógica e aplicação da rede escolar de estudantes que optaram por esse curso, essa realidade relacionada à política de acesso, vem se estendendo ao decorrer de anos, percebe-se que ainda são muitas as dificuldades a serem superadas.

A necessidade de contratação diárias de funcionários capacitados, para a área de atuação, torna hoje no mercado de trabalho um diferencial. Por isso muitas empresas buscam conhecimentos atualizados, que possam ser transmitidos a seus funcionários, de forma qualificada e prática, os tornando mais ágeis em suas tarefas. É nesses momentos que, parte dessas instituições, imaginam a atuação do pedagogo em serviços de formação continuada de colaboradores, fazendo assim a necessidade de planejamento da gestão de ensino-aprendizagem numa lógica distinta do ensinar conteúdos a alguém a partir de um currículo.

Essa forma de atuação profissional pedagógica é conhecida por não-formal, tem por finalidade preparar o indivíduo para conhecer o mundo e ampliar seus conhecimentos, através da interação com o outro, da troca de informações com seus pares, portanto a relação que um tem com o outro. Ela não segue a formalidade do sistema escolar e prioriza o aspecto subjetivo dos grupos formados, intencionando desenvolver a construção da identidade coletiva do grupo, o desenvolvimento de consciência e organização de como trabalhar em grupo, a aprendizagem através do convívio com outras pessoas e a aceitação das diferenças que cada um possa ter.

A atuação do pedagogo precisa estar em constante harmonia de todas as crenças e pontos de vista da sociedade, tendo objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos para viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos e, para isso, apoiando-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências. Investigando a natureza e as finalidades da apropriação do conhecimento numa determinada sociedade, bem como os meios de formação humana dos indivíduos.

Portanto, o pedagogo é um profissional da educação do qual se espera que entre no mundo do trabalho com condições de atuar onde houver necessidade de organizar, planejar, implementar e avaliar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Assim como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam o curso de pedagogia no Brasil e na UFT.

Dessa forma, o pedagogo pode atuar profissionalmente desempenhando funções docentes, atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e fora das escolas, ou seja, ele pode atuar na articulação de projetos pedagógicos prestando assessoramento e coordenação pedagógica, consultoria, avaliação e pesquisa educacional em diversos espaços.

Compreende-se que o hospital é um espaço possível de atuação do profissional oriundo do curso de pedagogia. No entanto, não resta dúvida de que este profissional precisa entender a natureza dos diferentes espaços de atuação na sociedade e que, seja atuando na escola ou em outro espaço, é fundamental o domínio adequado de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de situações formativas/educativas para as pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse estudo foi conhecer a história da formação do curso de pedagogia no Brasil e o da UFT/Campus de Miracema e ainda analisar a importância da atuação do pedagogo em espaço não escolar, tomando como referência o ambiente hospitalar.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e organizamos o trabalho em três seções. Na primeira, falamos sobre o curso de pedagogia no Brasil, suas origens, os debates e contradições que lhe acompanharam nesse processo. Na segunda, apresentamos, no contexto do debate nacional, o curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema. E na terceira seção, colocamos os resultados das leituras que fizemos acerca da educação não escolar, do trabalho do pedagogo em ambiente não escolar, bem como mediamos a conversa com questões relacionadas ao trabalho do pedagogo em instituição hospitalar.

Mediamos nossas reflexões por uma concepção de educação mais ampla do que aquela que a pensa como reduzida ao universo escolar. Neste caso, é possível pensar que o campo de atuação do pedagogo não se resume ao trabalho no ambiente escolar. A pedagogia é muito mais ampla e dá várias possibilidades de espaço de trabalho. Não devemos nos prender ao pensamento de que um pedagogo só se forma para o trabalho em uma sala de aula, temos inúmeras instituições que necessitam e tem pedagogo exercendo trabalho pedagógico.

Foram ricas as reflexões acerca da história do curso de pedagogia no Brasil. Pudemos perceber que, desde suas origens, o curso, as universidades formadoras, bem como os estudantes/professores em formação, vive dilemas e problemas relacionados a definição identitária do curso e de seus profissionais. Parte desses problemas estão articulados com organismos de estado, responsáveis pela regulação normativa da formação, mas também pelo próprio movimento das pesquisas realizadas no interior desses cursos, bem como o avanço do debate acerca de práticas educativas no contexto da luta por direitos à educação, mas ao mesmo tempo pelos interesses de mercado.

Percebeu-se também vários elementos e problemas presentes no debate nacional que também estiveram presente na UFT. Considera-se importante o processo de luta em defesa do ensino superior público no Tocantins e, neste contexto a constituição da UFT e do curso de pedagogia ofertado no Campus de Miracema guarda proximidade com a definição legal do curso de pedagogia como espaço de formação para a docência na educação e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quando buscamos as leituras e reflexões acerca dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da UFT, ofertado no Campus de Miracema, viu-se que há um importante esforço

da instituição e de seus docentes no sentido de fazer uma formação de qualidade, voltada para o que define as Diretrizes Nacionais e, ao mesmo tempo, permitir que ocorram debates, que precisam ser aprofundados no âmbito do Currículo do Curso, sobre a atuação do pedagogo em outros espaços que são escola.

Trabalhar com formação em espaços não escolares, talvez seja um grande desafio para o profissional formado em pedagogia, no caso o pedagogo, mas isso não impede esse profissional de pesquisar e usar metodologias, didática e planejar sua rotina de trabalho para trabalhar com os usuários que passa diariamente no local onde o mesmo está inserido prestando serviço a comunidade e contribuindo para o acesso ao direito a educação.

O principal objetivo de um hospital é salvar vidas, permitir que o indivíduo reorganize suas condições de saúde, ou até promover a cura se for possível e isso envolve o trabalho de profissionais com diferentes habilitações. Isso significa que em um hospital o profissional da área da pedagogia, não trabalha sozinho. Há sempre a possibilidade de sua ação envolver uma equipe e isso supõe tomada de decisão coletiva. O que difere da ação no ambiente escolar, centrada no professor que vai decidir o que e como ensinar.

Vemos então, que pensar o trabalho do pedagogo em espaços não formais supõe repensar a importância do profissional, seu campo de trabalho, bem como sua própria formação, que não precisa estar ligada somente ao mundo da escola. Supõe inclusive pensar a educação como uma prática humana que está presente em todos os espaços onde há seres humanos desenvolvendo suas relações sociais. A prática de educar pode acontecer em qualquer lugar, onde haja intencionalidade e não precisa ficar restrita somente ao espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **IX Encontro Nacional**: Documento Final. Campinas, ANFOPE, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 200).
- BRANDÃO, C. R. (org.). **O Educador**: Vida e Morte: escritos sobre uma espécie em perigo. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 1**, de 15 de Maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto n° 2.302**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta sobre o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da União n° 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto n° 3.276**, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União n° 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto n.º 3.554**, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 09**, de maio de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n° 251/1962** – Institui o currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.
- BRASIL. **Lei Nº 13.716**, de 24 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113716.htm. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

CASTRO, M. F. V. **Do ensaio à encenação**: o olhar dos alunos do 7º e 8º períodos do Curso de Pedagogia para o processo de articulação teoria/prática no estágio curricular supervisionado. Itajaí: SC [s.n], 2005.

CURY, Carlos Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FONTANA, M. I; SALAMUNES, N. L. C. Atendimento ao escolar hospitalizado – Smec. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira. (Org). **Escolarização Hospitalar Educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009. p. 52-60.

FREIRE, J. C. da S. **A formação de professores na Universidade do Tocantins – UNITINS**: limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFG/Faculdade de Educação: Goiânia, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectiva Atuais da Educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médica, 2000.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 02 jun. 2022.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão de epistemologia da prática. In: **Encontro Nacional**, Editora Didática e Prática de Ensino, 12., Recife. Anais: UFPE, 2006.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, volume 27, n. 96, out. 2006a.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes Curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão**. XIII ENDIPE. Recife, 2006b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Textos de José Carlos Libâneo...et al; 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 1982.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

SCHILKE, A. L. T. **Representações sociais em espaço hospitalar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, F. J. M. da. Ação educativa no hospital: desafios e possibilidades. In: AROSA, Armando C. e SCHILKE, Ana Lucia (orgs.). **Quando a escola é no hospital**. Niterói: Intertexto, 2008.

TANURI, L.M. As diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA Raquel Lazzarilite. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. 1ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 73-86.

TRILLA, J. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS (UNITINS). Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE). Campus Universitário de Miracema. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico**. Miracema, TO: Unitins, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). Pró-Reitoria de Graduação. Campus Universitário de Miracema. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico**. Miracema, TO: UFT, 2006.

ZUCCHETTI, D. T; MOURA, E. P. G. de. **Educação não escolar e universidade: necessárias interlocuções para novas questões**. Disponível em:<
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3417--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.