



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL: CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA, FORMATIVA E PROFISSIONAL



Ref.: Trapese Popular Educational Collective (site)

JOÃO PESSOA – PB

2015

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL: CRÍTICA
EPISTEMOLÓGICA, FORMATIVA E PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Mauricéia Ananias

João Pessoa – Paraíba

Agosto – 2015

S498p Severo, José Leonardo Rolim de Lima.
Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica
epistemológica, formativa e profissional / José Leonardo Rolim
de Lima Severo.- João Pessoa, 2015.
265f.
Orientadora: Mauricéia Ananias
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Educação não escolar.
4. Formação de pedagogos. 5. Currículo. 6. Educação não
formal.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL: CRÍTICA
EPISTEMOLÓGICA, FORMATIVA E PROFISSIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Mauricéia Ananias

Aprovada em 21 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mauricéia Ananias – Orientadora
(Universidade Federal da Paraíba)

Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes – Membro interno
(Universidade Federal da Paraíba)

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto – Membro interno
(Universidade Federal da Paraíba)

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta – Membro externo
(Universidade de São Paulo)

Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho – Membro externo
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)



A todos e todas que se empenham na

construção cotidiana da Pedagogia em diferentes espaços de educação não escolar, dispondo seus saberes e fazeres para a realização de um projeto de sociedade em que a oportunidade de (auto)formação possa promover o aprofundamento da cidadania e uma democracia fundada no princípio da justiça social e na democratização do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é se render à memória que nos evoca a percepção de que não estamos sozinhos, que nossas conquistas são frutos de um processo de busca e consolidação de um projeto coletivo do qual fazemos parte, recebemos e prestamos colaboração. O doutorado é uma dessas conquistas que evidenciam que muitas forças, explícitas ou não, convergem para a construção de redes de interlocução, suporte e desenvolvimento mútuo. Com muita gratidão e alegria, agradeço a todos que fizeram parte, em algum momento, dessa rede e colaboraram com a realização deste trabalho:

À minha família, especialmente à minha mãe, Egilda Rolim de Lacerda. O apoio dessas pessoas vem de muito longe, de um tempo distante, e representam o ponto que, no passado, no presente e no futuro, consiste no lugar para o qual meus passos sempre estarão a voltar;

À Profa. Dra. Mauricéia Ananias, a quem presto incomensurável admiração e agradecimento pela orientação qualificada, pela amizade construída e pela atitude colaborativa que foi sempre constante; por abrir caminhos de acesso ao conhecimento que se expressa em cada parte deste trabalho;

À Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, por haver possibilitado a realização das atividades de estágio de doutorado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e pelo significativo espaço sempre concedido para interlocuções fecundas e determinantes na construção deste trabalho. É uma grande honra tê-la como mestre e supervisora;

À Profa. Dra. Gloria Pérez Serrano, pela condução das minhas atividades de doutorado sanduíche no exterior, no âmbito da Cátedra de Pedagogia Social da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), bem como pelo acolhimento e solidariedade durante toda minha estadia em Madrid. Na pessoa da Profa. Gloria, agradeço a todos os outros docentes que, na UNED e na Universidad Complutense de Madrid, colaboraram com minha formação em disciplinas cursadas e orientações fornecidas;

Aos professores e estudantes da turma 32 do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A partilha de

conhecimento e a construção conjunta da trajetória que nos trouxe até esse ponto são importantes elementos que pautaram minha formação doutoral;

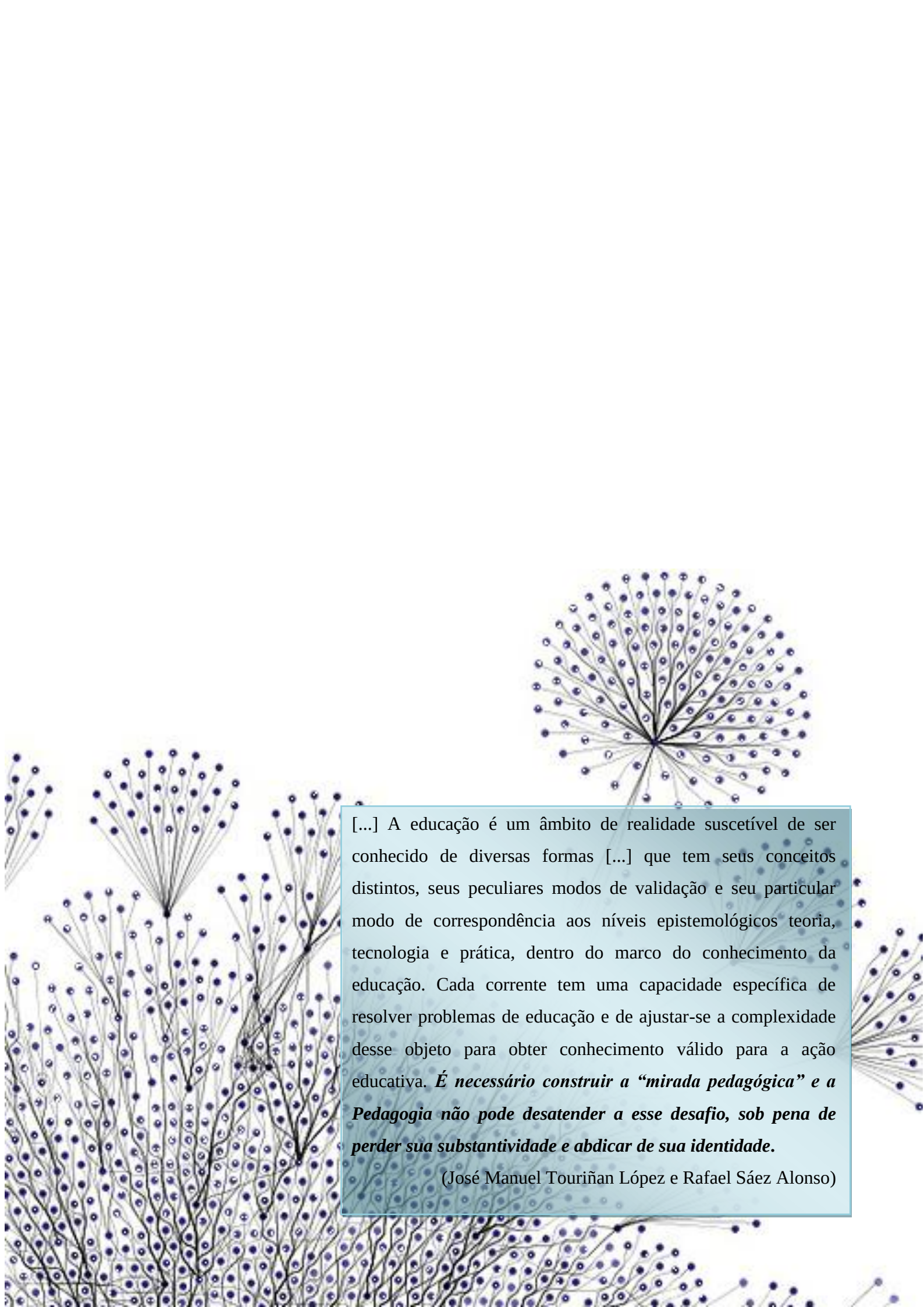
Ao corpo técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação pela assistência prestada a fim de nossa vivência institucional na UFPB fosse organizada e viabilizada;

Às professoras Maria Lúcia da Silva Nunes, Selma Garrido Pimenta, Maria Victória Pérez Guzmán Puya e Betânia Leite Ramalho e ao professor José Francisco de Melo Neto, pela disposição e disponibilidade em participar do diálogo sobre o objeto e as análises que este trabalho incorpora, nos exames de qualificação e defesa, colaborando, determinantemente, para a sua consistência teórico-metodológica;

Às pedagogas e pedagogos que participaram da pesquisa, me permitindo conhecer detalhes das suas trajetórias formativas e profissionais no campo da Educação Não Escolar;

À CAPES pelo financiamento de quase todo curso de Doutorado, desde os primeiros meses até a bolsa concedida para estudos no exterior no âmbito do PDSE;

A todos que, em diferentes momentos e espaços da minha existência, deram um pouco de si, consciente ou inconscientemente, e participaram de relações que me ajudaram a construir os conhecimentos e as atitudes que me fizeram chegar ao Doutorado, minha profunda gratidão e a reafirmação do meu compromisso com este trabalho e com as responsabilidades que ele me implica, na condição de professor e investigador em Pedagogia.



[...] A educação é um âmbito de realidade suscetível de ser conhecido de diversas formas [...] que tem seus conceitos distintos, seus peculiares modos de validação e seu particular modo de correspondência aos níveis epistemológicos teoria, tecnologia e prática, dentro do marco do conhecimento da educação. Cada corrente tem uma capacidade específica de resolver problemas de educação e de ajustar-se a complexidade desse objeto para obter conhecimento válido para a ação educativa. ***É necessário construir a “mirada pedagógica” e a Pedagogia não pode desatender a esse desafio, sob pena de perder sua substantividade e abdicar de sua identidade.***

(José Manuel Touriñan López e Rafael Sáez Alonso)

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RESUMO

Este estudo consistiu em uma abordagem investigativa sobre os processos de formação inicial de pedagogos para intervenções profissionais em espaços de Educação Não Escolar (ENE). Seu desenvolvimento se pautou pelos seguintes questionamentos norteadores: como a ENE se constitui em objeto de formação no curso de Pedagogia? Quais significados epistemológicos atribuídos à Pedagogia informam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Projetos Pedagógicos de cursos (PPCs) de Pedagogia no Brasil? Que saberes e habilidades profissionais o curso de Pedagogia necessita contemplar para formar o pedagogo para a atuação em práticas educativas situadas nos contextos da ENE? Esses questionamentos sintetizam o modo de problematização do objeto de estudo que se buscou abordar com a finalidade de compreender a forma pela qual a ENE se constitui como objeto de formação de pedagogos em relação a determinados significados epistemológicos atribuídos à Pedagogia consubstanciados nos documentos curriculares citados. Partindo desse objetivo geral, o estudo foi orientado pelos objetivos de mapear formas de inserção da ENE nas DCNs e PPCs de Pedagogia em instituições públicas do país; identificar o modo pelo qual a Pedagogia, como campo científico, é significada nesses documentos; compreender a relação entre o modo de configuração da ENE e os significados epistemológicos da Pedagogia; e discutir a relação entre saberes e habilidades profissionais da prática educativa não escolar na perspectiva de pedagogos que atuam em espaços de ENE. Desde um ponto de vista epistemológico construcionista, optou-se pelo uso de um esquema metodológico misto operacionalizado em duas fases: 1) análise de conteúdo dos PPCs de 20 cursos de Pedagogia do Brasil; 2) análise de dados coletados junto a 38 pedagogos que atuam ou atuaram em espaços de ENE, em diversas regiões do Brasil, acerca da relação entre saberes da formação e desafios da prática pedagógica nesse âmbito, através da aplicação de um questionário virtual. O expediente científico da pesquisa apontou que, conforme foi analisado nos documentos curriculares, o conteúdo relativo à ENE nos PPCs apresenta características de dispersão, profusão, falta de especificidade, desarticulação no que tange ao contexto geral dos objetivos e organização curricular dos cursos de Pedagogia e é pouco contemplado em disciplinas e eixos/dimensões formativas. Em contraposição, a abordagem de saberes e habilidades profissionais a partir dos dados coletados junto aos pedagogos desdobra a demanda de que, durante a formação inicial, esses sujeitos participem de experiências de socialização e construção de saber que delineiem um perfil formativo mais substancial pautado por uma concepção ampla de profissão pedagógica. A ressignificação epistemológica da Pedagogia, como Ciência da Educação, configura uma via de enfrentamento a tal problema, pois permite uma compreensão mais consistente sobre a base e o objeto do currículo desde os quais se pode enxergar com maior clareza o campo teórico-metodológico em que se situam.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação não escolar. Formação de pedagogos. Currículo. Educação Não Formal.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogy and Non School Education in Brazil: epistemological, formative and professional critique**. 2015, 266 p. PhD Dissertation (Doctoral Degree) – Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2015.

ABSTRACT

This study consisted of an investigative approach about initial teacher education for professional interventions in Non School Education spaces (NSE). Its development was guided by the following structural questions: how NSE is constituted as formation object in Pedagogy course? Which epistemological meanings attributed to Pedagogy do inform the curriculum of pedagogue education program? Which professional knowledges and abilities the Pedagogy course does need to achieve in order to educate the pedagogue to acting in located educational practices in the NSE contexts? These questions summarize the problematization mode of this study object in which it is sought to understand how the NSE is constituted as pedagogue education object for certain epistemological meanings attributed to Pedagogy embodied in those curricular documents. Based on this general objective, the study was guided by the objectives of mapping ways to insert NSE in the curriculum of Pedagogy course in Brazil; identifying the way in which Pedagogy, as scientific field, is meant in these documents; understanding the relationship between the configuration mode of NSE and the epistemological meaning of Pedagogy; and discussing the relationship between professional knowledges and abilities of non-formal educational practice in the perspective of educators that work in NSE spaces. From a constructionist epistemological point of view, it is chosen the use of a mixed methodological scheme operated in two phases: 1) content analysis of 20 curriculum of pedagogue education programs in Brazil; 2) data analysis of 38 virtual questionnaire answered by teachers who work or have worked in NSE spaces in several regions of Brazil on the relationship between pedagogue education knowledge and challenges of pedagogical practice in this area. The research results indicate that, as was analyzed in curricular documents, the NSE content in the curriculum of pedagogue education program is characterized by dispersion, abundance, lack of specificity, disarticulation with respect to the general framework of the objectives and curricular organization of Pedagogy and it is barely contemplated by disciplines and formative axes/dimensions. In contrast, the approach of professional knowledges and abilities from the data collected with teachers, unfolds the demand of participating in socialization experiences and building knowledge that outline a more organic formation profile during initial pedagogue education marked by a broad concept of teaching profession. The epistemological reframing of Pedagogy, as Science of Education, set up a way of coping with such a problem, because it allows a more consistent understanding of the base and the object of the curriculum from which one can see more clearly the theoretical and methodological field where they are located.

Key words: Pedagogy. Non School Education. Pedagogue Education. Curriculum. Non Formal Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema clássico de diferenciação das categorias educativas.....	90
Figura 2 – Novo esquema de diferenciação das categorias educativas.....	90
Figura 3 – Setores da atividade profissional do pedagogo.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1 – Instituições às quais pertencem os PPCs no corpus amostral.....	128
Quadro 2 – Dimensões formativas dos objetivos dos cursos de Pedagogia.....	145
Quadro 3 – Eixos/dimensões curriculares que tematizam a ENE no curso de Pedagogia....	155
Quadro 4 – Disciplinas específicas sobre ENE nos cursos de Pedagogia.....	155
Quadro 5 – Disciplinas não específicas sobre ENE nos cursos de Pedagogia.....	156
Quadro 6 – Estágios e ENE nos cursos de Pedagogia.....	164
Quadro 7 – Ações inscritas na vertente de Educação Sociocomunitária.....	194
Quadro 8 – Ações inscritas na vertente de Educação Laboral ou Organizacional.....	186
Quadro 9 - Ações inscritas na vertente de Educação Especializada em Instituições de Saúde.....	198
Quadro 10 – Grau de importância atribuído a habilidades profissionais inscritas no âmbito intelectual (valor absoluto/valor relativo)	220
Quadro 11 – Grau de importância atribuído a habilidades profissionais inscritas no âmbito aplicativo (valor absoluto/valor relativo)	223
Quadro 12 – Grau de importância atribuído a habilidades profissionais inscritas no âmbito socioafetivo (valor absoluto/valor relativo)	230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas em Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Federal de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
EF	Educação Formal
EI	Educação Informal
ENE	Educação Não Escolar
ENF	Educação Não Formal
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – PEDAGOGIA, PEDAGOGOS E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Problemática e contexto investigativos: tradições e contradições do ensino no curso de Pedagogia brasileiro.....	19
1.2 Objetivos investigativos e explicitação da tese.....	26
1.3 Abordagem metodológica: aspectos conceituais e técnicos.....	27
1.4 Organização estrutural do texto.....	32

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA: APORTES PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO NÃO ESCOLAR

2.1 A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: necessidade de reorientação epistemológica em face do fenômeno educativo hoje.....	38
2.2 A estruturação da Pedagogia como Ciência da Educação.....	45
2.2.1 A Pedagogia como Ciência da Educação: uma síntese de aspectos históricos.....	47
2.2.2 Desafios de estruturação da Pedagogia como Ciência da Educação.....	54

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E PROFISSÃO PEDAGÓGICA

3.1 Educação Não Escolar, cidadania e desenvolvimento social no contexto contemporâneo: esboço de uma problematização histórica.....	75
3.2 Definição do marco conceitual para Educação Não Escolar.....	83
3.3 A Educação Não Escolar como cenário de práticas pedagógicas.....	95
3.4 Profissão pedagógica no campo não escolar e a questão identitária do pedagogo.....	99
3.4.1 A função formativa do curso de Pedagogia e sua interface com o problema identitário do pedagogo.....	10
3.4.2 Para uma compreensão renovada da identidade do pedagogo.....	108
3.5 Profissão pedagógica e Educação Não Escolar: sobre cenários e modelos de ação.....	115

CAPÍTULO IV – CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ABORDAGEM CRÍTICA

4.1 As Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia: contexto histórico e implicações para a Pedagogia.....	130
4.2 A perspectiva geral de formação de pedagogos para a Educação Não Escolar quanto aos objetivos e finalidades dos cursos de Pedagogia no Brasil.....	140
4.3 Educação Não Escolar nos objetivos e finalidades dos cursos de Pedagogia: aspectos da organização curricular dos cursos.....	146
4.4 Educação Não Escolar e saberes curriculares: disciplinas e atividades formativas.....	154

4.5 Educação Não Escolar e saberes curriculares: estágios em campo não escolar no curso de Pedagogia.....	163
4.6 Significado da Pedagogia nos Projetos Pedagógicos de Cursos: implicações na formação de pedagogos para a Educação Não Escolar.....	168

CAPÍTULO V – SABERES E HABILIDADES PROFISSIONAIS PARA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

5.1 Considerações metodológicas e procedimentos técnicos da segunda fase da pesquisa....	183
5.2 Trajetórias formativas e profissionais dos pedagogos em espaços não escolares.....	185
5.3 Modos de atuação de pedagogos em espaços não escolares: considerações sobre práticas e dinâmicas institucionais.....	192
5.4 Saberes profissionais necessários à prática pedagógica não escolar.....	204
5.5 Habilidades profissionais necessárias à prática pedagógica não escolar: dilemas formativos.....	217
5.5.1 Habilidades profissionais inscritas no âmbito intelectual.....	219
5.5.2 Habilidades profissionais inscritas no âmbito aplicativo.....	223
5.5.3 Habilidades profissionais inscritas no âmbito socioafetivo	230

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: HÁ ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NA PEDAGOGIA?.....

REFERÊNCIAS.....	248
-------------------------	------------

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	256
Apêndice B - Instrumento para coleta de dados junto a pedagogos em ENE.....	257

ANEXO

Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.....	266
---	-----

CAPÍTULO I

PEDAGOGIA, PEDAGOGOS A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:

CONSIDERAÇÕES INICIAIS



A contemporaneidade possui um caráter histórico peculiar no que diz respeito ao fato de que o tempo atual é palco de muitas e profundas mudanças, as quais, em seu curso, revolucionam modos de ser, fazer, pensar e viver do homem em relação a si mesmo, a sua comunidade, ao conhecimento, ao seu modo de produzir a realidade vivida e projetada. Trata-se de mudanças que estão a gerar uma complexidade de fatores, pondo em movimento dinâmico de reconfiguração os paradigmas do agir e do pensar humanos. Pode-se dizer que as sociedades, mais do que nunca, são contextos em que a capacidade de organização do homem em torno dos saberes e fazeres necessários à construção da existência individual e coletiva, em suas diversas dimensões, é confrontada pelo desafio da criatividade como capacidade operativa de instituir e incidir sobre o que é novo.

Sob o reflexo da necessidade de configurar sentidos e meios para transição de racionalidades, tradições e hábitos societárias, as funções e atividades humanas institucionalizadas são fortemente impactadas por demandas de utilização dos seus potenciais criativos para a formação e consolidação de novas estratégias e recursos, a fim de que o projeto de transformação seja viabilizado e, com base nos parâmetros socialmente convencionados, também regulado.

É assim que a ciência, como instituição social, e as profissões, como atividades humanas institucionalizadas, formam parte do conjunto de dispositivos nos quais se instala a necessidade de reorganização, de acordo com as condições que o tempo histórico atual desenha, ao mesmo tempo em que também participam da construção dessas condições, haja vista se articularem a forças sociais que dinamizam as relações que configuram a sociedade para produzir, por um lado, as matrizes de reconhecimento e validação do conhecimento, dos métodos para produzi-lo e da sua forma de socialização e, por outro, modelos de saber e saber-fazer como base de atividades humanas de prestação de serviço especializado e fundamentado numa perspectiva de ética, perfil, competências e organização profissional.

A Pedagogia, como um campo que envolve elementos de conhecimento, currículo e profissão relativos a uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento social, a educação, é estimulada, através de inúmeros desafios que lhe são reportados, a participar de modo crítico e mais efetivo da construção de saberes e fazeres que carreguem potenciais operativos de mudança em contextos de formação humana atravessado por demandas associadas aos tempos, espaços, conteúdos e finalidades de ensinar e aprender hoje. Nesse sentido, o

protagonismo histórico da Pedagogia está radicado na capacidade de seus agentes exercerem a necessária reflexão a fim de que seus sistemas teórico-metodológicos e esquemas formativo-profissionais sejam revistos e alinhados, de modo crítico, às especificidades dos novos cenários e dinâmicas da educação na sociedade contemporânea.

Reconhecendo a legitimidade desse imperativo de mudança nas dimensões epistemológica, formativa e profissional da Pedagogia é que este trabalho se configura como um estudo cujos objetivos refletem uma perspectiva de crítica histórica às tradições e possibilidades que o conhecimento, a formação e a atuação do pedagogo possuem com relação aos processos de Educação Não Escolar (ENE), uma categoria contextual que reúne uma variedade de práticas formativas emergentes na sociedade contemporânea. Essas práticas ampliam o significado atribuído à educação e expressam demandas de formação humana que transcendem os limites da escola como instituição social que, historicamente, tem sido vista como mecanismo educativo mais típico, de tal modo que se construiu uma associação muito forte entre o que se concebe como educativo/pedagógico e os aspectos do processo de escolarização.

É, portanto, nesse horizonte crítico que o trabalho se insere e busca problematizar fatores que possam colaborar com a reflexão sobre a revisão do conhecimento, da formação e da prática pedagógica, a fim de compactuar a Pedagogia às demandas de formação humana em cenários não escolares que configuram novos espaços de engajamento profissional do pedagogo. Considera-se, para tanto, a normativa legal reguladora do curso de Pedagogia no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 2.), que incluem “[...] atividades não escolares” como foco de formação e atuação do egresso do referido curso. Consideram-se, também, experiências de organização curricular em cursos de Pedagogia no Brasil para desenvolver essa formação, além de dados sobre pedagogos que atuam em contextos de ENE quanto à relação entre saberes formativos, habilidades e configuração das práticas profissionais por eles desenvolvidas.

Espera-se que as referências produzidas nesta pesquisa possam, a partir da atuação dos formadores e estudantes do curso de Pedagogia, colaborar com o processo de reflexão sobre a reorganização dos cursos na perspectiva do desenvolvimento de estratégias curriculares que contemplem a ENE como contexto de produção de conhecimento em Pedagogia, como objeto de formação e espaço de formação e âmbito de inserção profissional do pedagogo.

1.1 Problemática e contexto investigativo: tradições e contradições do ensino no curso Pedagogia

O objeto deste estudo consiste na análise do processo de formação inicial do pedagogo quanto ao desenvolvimento de saberes profissionais para intervenções pedagógicas em espaços de ENE e sua abordagem se deu em dois momentos: a) análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de diferentes estados brasileiros; b) considerações críticas sobre a relação entre saberes e práticas profissionais na perspectiva de pedagogos que atuam em ENE.

O ensino no curso de Pedagogia é um objeto recorrente de investigação no âmbito da pesquisa educacional brasileira e, como tal, reflete uma multiplicidade de enfoques que privilegiam diferentes dimensões de análise. No conjunto dessas abordagens, se diversifica o foco analítico e as razões que os justificam. Assim, as pesquisas sobre o ensino no curso de Pedagogia variam enormemente e se constituem em um campo temático fértil às análises variadas sobre aspectos da formação de pedagogos e professores no que tange às estratégias metodológicas, registros historiográficos, organização curricular, conteúdos formativos, sobre o que pensam e como atuam sujeitos do curso, sobre inovação pedagógica e temas sociais, etc.

Em particular, as investigações focalizadas em torno da formação de pedagogos para processos pedagógicos em ENE que acompanham a discussão sobre tais processos como objeto de intervenções em Pedagogia, são relativamente recentes no contexto brasileiro. Através de um processo de busca utilizando ferramentas de pesquisa de material acadêmico na *internet*, observou-se que predominam estudos em nível de graduação sobre a temática, havendo poucas dissertações de mestrado e teses de doutorado dedicadas ao tema.

No início do ano de 2014, por meio do acesso ao Portal de Teses e Dissertações da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Ministério da Educação), constatou-se que, de fato, a produção científica sobre questões da formação e da atuação do pedagogo para intervenções pedagógicas não escolares é, no Brasil, pouco significativa quanto ao aspecto quantitativo. Utilizou-se as expressões “não escolar/não escolares” “não formal/não formais” como parte de títulos ou palavras-chave de teses e dissertações brasileiras para operacionalizar a busca.

Com a expressão “não escolar/não escolares” foram codificados, pelo Portal, 04 (quatro) trabalhos, dos quais 01 (um) é tese e os demais são dissertações. Todos foram realizados no período entre 2006 e 2012. Desses, apenas a tese focaliza o processo de atuação de pedagogos em espaços não escolares, privilegiando uma abordagem sobre autorregulação da aprendizagem e o trabalho de pedagogos brasileiros e portugueses. Os outros 03 (três) trabalhos discutem experiências de atividades educativas não escolares no âmbito da educação ambiental e em museus.

A expressão “não formal/não formais” permitiu o registro de 23 trabalhos entre 2005 e 2012. Desses trabalhos, nenhum analisa, especificamente, aspectos de formação de pedagogos. Referem-se à análise de experiências, metodologias didáticas, representações, concepções e discursos de sujeitos dessas experiências. Demonstram evidente ligação com o campo da Educação Popular, Educação em Ciências e dos Movimentos Sociais e com um referencial crítico que problematiza finalidades educativas em contextos de marginalidade e vulnerabilidade social. Esses trabalhos são oriundos de instituições que se localizam, prioritariamente, nas regiões sul e sudeste do país.

Há, ainda, uma dissertação que discute o trabalho de pedagogos em espaços não escolares, defendida em 2006 em uma universidade do nordeste brasileiro, que não foi encontrada através da busca pelo Portal da CAPES, mas sim por meio da ferramenta de busca da plataforma Domínio Público.

Esses dados permitem evidenciar a circunstância de pouca visibilidade que a ENE tem como objeto de investigação no âmbito da Pedagogia e como a inserção do pedagogo nesse universo tem sido pouco estudada. Do mesmo modo, nossa pesquisa de mestrado em Educação (SEVERO, 2012), quando do estudo sobre a construção das perspectivas de ensino de professores formadores no curso de Pedagogia através da análise do discurso com aportes da Teoria das Representações Sociais, revelou que a ENE não se configura como um tema que perfaz a seleção de conteúdos que os professores preconizam em suas aulas e em demais atividades formativas.

No referido trabalho, observou-se que, entre os professores formadores participantes da pesquisa, predominava a representação do curso de Pedagogia como um espaço de formação de professores, mais precisamente ligados à Educação Básica, cujo conteúdo

orbitava em torno de aspectos referentes às práticas de ensino, à escola, à infância, ao currículo escolar, etc.

O tratamento analítico desdobrado na dissertação nos conduziu a conclusão de que as perspectivas de ensino no curso de Pedagogia, influenciadas pela concepção de que a docência é a base de formação e identificação profissional do pedagogo, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso (BRASIL, 2006), são baseadas em um significado epistemológico que define a Pedagogia como tecnologia do ensino ou da instrução.

Meirieu (2008) examina os discursos sobre a Pedagogia e propõe que centralizar o aspecto epistemológico é importante para reconhecer os limites das proposições conceituais feitas em relação aos dizeres e fazeres em educação. Em especial, o autor chama a atenção para o que ele considera como uma conexão fundamental: o que se entende por Pedagogia justifica uma dada orientação de formação pedagógica.

No Brasil, essa ideia mostra-se profícua como mote de compreensão dos caminhos que o curso de Pedagogia percorreu ao longo de sua história. Sob uma fraca e inexpressiva discussão acerca do estatuto identitário da Pedagogia, o curso foi assumindo contornos curriculares que explicitam o embate entre posições ideológicas, políticas e conceituais não estabelecidas a partir do debate sobre a epistemologia da própria Pedagogia. Como assinala Saviani (2008), a história do curso no Brasil demonstra uma preocupação excessiva em torno de mecanismos de reformulação e regulamentações alheios a uma reflexão profunda sobre a natureza do conhecimento e da prática pedagógica, sob a qual deveria ser organizado o currículo do referido curso.

Tomando por base a assertiva de Meirieu (2008), é possível compreender no caso brasileiro que a falta de enfrentamento à discussão epistemológica da Pedagogia é um fator que explica as mudanças curriculares que organizaram o formato do curso. A ausência dessa discussão, como enfatiza Pimenta (2000), dificulta o reconhecimento da especificidade da formação na área e, tal qual expõe Houssaye (2005), produz ilusões e distorções quanto ao modo de como o processo formativo em Pedagogia deve ocorrer.

Com base nesses apontamentos iniciais, concebeu-se que a análise do quadro geral no qual está inserida a formação de pedagogos para âmbitos de ENE não pode prescindir de um

estudo acerca dos significados epistemológicos da Pedagogia nos documentos curriculares que regulam o funcionamento dos cursos de formação inicial do pedagogo.

A análise dos significados epistemológicos forneceu elementos que explicaram como o caráter atribuído à Pedagogia resulta em determinadas configurações de perfil e currículo utilizados para operacionalizar a função formativa no respectivo curso. Ou seja, os significados de Pedagogia foram vistos como matrizes que informam a configuração curricular do curso, se constituindo em um elemento que pode explicitar o porquê de determinadas escolhas quanto aos conteúdos, ao perfil de egressos, às metodologias e práticas de ensino intrínsecas ao currículo.

Por isso, relacionar o discurso formativo e os registros epistemológicos subjacentes aos documentos curriculares consistiu em um processo de análise que desvendou como um significado de Pedagogia pode estar associado a um modo de concepção sobre qual o lugar da ENE como objeto de formação e prática profissional do pedagogo. Igualmente, esse viés analítico possibilitou uma abordagem contextualizada sobre o problema da formação do pedagogo diante dos estudos e experiências nacionais e internacionais de inserção da ENE como conteúdo no currículo do curso de Pedagogia, desdobrando a necessidade de delineamento de saberes e habilidades profissionais. Esse viés aponta a necessidade de que a discussão sobre a identidade da Pedagogia tenha lugar no debate sobre as alternativas curriculares para a formação do pedagogo, em geral.

Algumas referências expressivas da crítica à formação do pedagogo no Brasil, a exemplo das obras de Pimenta (1998; 2000; 2002; 2012), Libâneo (1998, 1999, 2001, 2002, 2006), Saviani (2008), Franco (2002; 2008; 2012), Pinto (2006) e Cruz (2011), desenvolveram um percurso de análise que partem do debate sobre a identidade epistemológica da Pedagogia. A recorrência desse modo de abordagem denotou a relevância que a discussão sobre a Pedagogia tem para a crítica sobre a formação de pedagogos, a partir da qual podem ser estabelecidos saberes e habilidades profissionais que se ajustem de modo mais pertinente aos pressupostos que exprimem a identidade da teoria e da prática em Pedagogia.

Para afirmar, portanto, a ENE como objeto de conhecimento, formação e práticas em Pedagogia recorreu-se a matriz que a identifica como Ciência da Educação, em contraposição às concepções que deslegitimam o seu caráter científico ou a reduzem à tecnologia do ensino

como instrução. Tais concepções são vistas por Rubio, Aretio e Corbella (2008) como tendências epistemológicas que se organizam em dois grupos: aquelas que negam a consistência científica da Pedagogia e aquelas que a limitam a modelos científico-positivistas. No primeiro grupo encontram-se as concepções da Pedagogia como uma “ciência de encruzilhada” ou de síntese e como ciência residual, sendo, dessa forma, esvaziada de um sentido epistêmico próprio. Já no segundo grupo, encontram-se outras concepções que “[...] *aun reconociendo la unidad y dignidad del objeto de la Pedagogía, ponen en entredicho su rango científico*” (RUBIO; ARETIO; CORBELLA, 2008, p. 154). As duas principais concepções relativas a esse segundo grupo consistem na teoria da pedagogia científica de caráter positivista baseada nas ciências físico-matemáticas e as correntes que concebem a Pedagogia como simples atividade prática e campo de aplicação de conhecimentos científicos gestados em áreas exógenas.

Configurar a busca pela afirmação da ENE no âmbito pedagógico reconhecendo o debate histórico sobre a identidade da Pedagogia e defendendo o ponto de vista que a concebe como Ciência da Educação, permitiu reconhecer a educação como um objeto que evidencia um caráter multifacetado e dinâmico não restrito ao campo escolar nem às técnicas de ensino, devendo essa Ciência “[...] ter um dos focos essenciais de seu trabalho o fazer educacional não só das escolas e de seus professores, mas das diversas instituições com possibilidades educativas” (FRANCO, 2008, p. 79).

As possibilidades educativas ficarão alheias à Pedagogia caso não haja uma atitude institucional que a vincule aos sistemas de formação e prática pedagógica sob o entendimento que a educação, como objeto dessa Ciência, vai além da escola e do que se pratica como técnicas ou dinâmicas de ensino. A inserção da ENE no âmbito pedagógico se constitui como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas. A diversificação educativa e a sua diferenciação com relação à escola geram uma série de cenários formativos que são o “[...] *lo que hoy constituyen la ecología de la educación no formal y que nosotros hemos atribuido a una serie de fenómenos que hunden sus raíces en la sociedad del momento* [...]” (DUJO, 1992, p. 74).

Como explicita Gohn (2010), as práticas da Educação Não Formal (ENF), as quais são consideradas neste trabalho como as principais manifestações de processos de intervenção do

pedagogo em ENE, estão crescendo em nível de reconhecimento público como instrumentos da cidadania e de participação social. Igualmente, a importância dessas práticas se justifica, em um primeiro momento, diante das demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento global da sociedade. Reconhecendo a importância dessas práticas no que diz respeito ao lugar que a educação assume no centro dos processos sociais contemporâneos (BEILLEROT, 1991), alguns países desenvolveram tradições de formação de educadores para o campo da ENF, especificamente, e para a ENE, em geral. É o caso dos países em que a Pedagogia Social se encontra estabelecida como campo científico e área de formação profissional.

De maneira geral, conforme é possível considerar ao longo do trabalho, o curso de Pedagogia no Brasil não tem tradição em formação de educadores em ENE. Na realidade, esse campo esteve fora dos sistemas de formação profissional e, em maior ou menor medida, acabou sendo absorvido parcialmente por outras áreas, como Serviço Social e Psicologia, embora não como cenário de práticas pedagógicas e sim como campo de aplicação de tecnologias assistenciais ou psicológicas relacionadas aos setores de ação dessas áreas.

Por isso, é importante demonstrar o caráter pedagógico da ENE e ressaltar a sua importância para a promoção de processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se.

A abordagem que estrutura o trabalho articulou a dimensão epistemológica com a formativa a fim de configurar um objeto de investigação que consiste nos processos de formação no curso de Pedagogia para a intervenção pedagógica em espaços de ENE. Tal objeto se traduz de acordo com o seguinte modo de problematização: como a ENE se constitui em objeto de conhecimento, formação e práticas em Pedagogia de acordo com documentos curriculares (Projetos Pedagógicos de Curso e estruturas curriculares) do respectivo curso no Brasil? Que significados atribuídos a Pedagogia perpassam esses documentos curriculares? Que mudanças curriculares foram introduzidas para construir possibilidades de formação voltada às práticas socioeducativas não escolares nos cursos de Pedagogia sob a designação formativa das diretrizes nacionais para o referido curso? Como pedagogos que atuam em espaços de ENE estabelecem a relação entre saberes da formação e desafios das práticas profissionais que desenvolvem?

O contexto em que se insere o objeto, a partir do qual ele é problematizado, corresponde ao momento atual do curso de Pedagogia no Brasil marcado pela busca de alternativas para melhorar a formação de pedagogos no que concerne às demandas que esses profissionais enfrentam em campos de trabalho já estabelecidos e com relação à construção de ferramentas conceituais e técnicas para consolidar novos espaços de engajamento profissional que estão se configurando. Considera-se que este estudo adquire relevância por inscrever as reflexões que se desdobram a partir dos questionamentos indutores da investigação expostos anteriormente no contexto de crítica histórica ao curso de Pedagogia e ao atual momento de pluralização dos espaços de engajamento profissionais do pedagogo, a partir dos quais deve-se expandir o horizonte formativo no qual o curso se insere.

Por outro lado, focalizar as relações entre a Pedagogia e a ENE provoca reflexões sobre o protagonismo do pedagogo na sociedade contemporânea na medida em que, a partir delas, possam ser criadas alternativas para o trabalho desse profissional no que tange à organização de processos de formação que se ajustem às especificidades de contextos em que as pessoas necessitam de uma abordagem educativa diferenciada e cujas aprendizagens lhes permitem um aumento em seu bem-estar, seja em virtude da otimização da inclusão social pelo uso do saber, como também pela realização pessoal associada à aquisição de conhecimentos ou pelo aprofundamento da conscientização sócio-política.

Desse ponto de vista, a ação da Pedagogia no campo da ENE visa democratizar oportunidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento em âmbitos diversos, atuando como uma força que colabora com o desenvolvimento das instituições em que as práticas educativas acontecem, mas que, antes de tudo, maximiza o potencial de educabilidade dos sujeitos como elemento fundamental ao fortalecimento da cidadania e da mobilização social. Através desse princípio, presume-se que a Pedagogia pode incrementar o processo democrático com ações que socializem conhecimentos e ajudem os sujeitos a aprofundarem seu senso de autonomia, participação social, engajamento político e organização coletiva.

A ingerência das práticas profissionais de pedagogos no campo das práticas em ENE poderá colaborar, ainda, com a progressiva institucionalização normativa de setores que lhe são referentes, visto que âmbitos não formais de educação estão pouco regulamentados no Brasil, como afirmam Gohn (2010) e Ghanem Júnior (2008), embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) defina a concepção de educação que a fundamenta como

“[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art.1, p 1).

É nesse quadro geral que essa abordagem investigativa se contextualiza e adquire relevância, buscando apontar a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia, com base em seu significado epistemológico, e caminhos alternativos para o desenvolvimento de currículos alinhados criticamente às demandas contemporâneas do exercício da profissão pedagógica. Os objetivos que a estrutura e, a partir deles, a tese que a explicita, são apresentados no tópico a seguir.

1.2 Objetivos investigativos e explicitação da tese

Na esteira dos questionamentos que expressam o modo de problematização do objeto desta tese, emergem os objetivos investigativos que organizaram o processo de construção teórica e analítica resultante das etapas de definição da base conceitual, coleta e análise dos dados necessários para explicitá-la.

O objetivo geral que estruturou a investigação foi compreender como a Educação Não Escolar (ENE) se constitui como objeto de formação e práticas profissionais em Pedagogia, baseando-se em determinados significados epistemológicos atribuídos à própria Pedagogia nos documentos curriculares e nos saberes postos em ação por pedagogos que atuam nesse campo.

Partindo desse objetivo geral, o estudo está orientado na perspectiva de mapear formas de inserção da ENE em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia no Brasil; identificar o modo pelo qual a Pedagogia, como campo científico, é significada nesses documentos; compreender a relação entre o modo de configuração da ENE no discurso formativo mapeado e os significados epistemológicos da Pedagogia; e, no sentido de ampliar a reflexão sobre as demandas formativas relacionadas ao trabalho pedagógico em cenários de ENE, discutir a relação entre saberes da formação e desafios da prática educativa não escolar na perspectiva de pedagogos que atuam nesse universo.

Compactuada a esses objetivos, tem-se a tese que sustenta este estudo, cuja explicitação é feita nos seguintes termos: o significado da Pedagogia como Ciência da

Educação configura uma concepção que permite e legitima a inserção da Educação Não Escolar como campo de construção de conhecimento, formação e prática pedagógica, de tal modo que o respectivo curso poderá ser enriquecido com possibilidades formativas que, fundamentadas em tal concepção, proporcionem a construção de saberes e habilidades profissionais alinhados à especificidade do trabalho do pedagogo em cenários não escolares.

A abordagem metodológica adotada para realizar este estudo se pautou pela compreensão de sua complexidade e multidimensionalidade, abrangendo perspectivas mistas de coleta e análise de dados, como é apresentado a seguir.

1.3 Abordagem metodológica: aspectos conceituais e técnicos

A abordagem metodológica estruturada para o desenvolvimento desta pesquisa está intimamente atrelada a uma compreensão de investigação pedagógica que se insere no marco das tendências qualitativas. Essa compreensão se caracteriza pela lógica construcionista (BERGER; LUCKMANN, 1967; GUBA; LINCOLN, 1994) e, como tal, propõe que o objeto a ser pesquisado se constrói de maneira distinta de acordo com o ponto de vista do método adotado e das estratégias técnicas utilizadas para operacionalizá-lo. Ou seja, as características e as dinâmicas intrínsecas ao objeto de estudo são captadas diferenciadamente conforme o conjunto de ferramentas conceituais e operacionais mobilizadas para abordá-lo.

A construção do objeto de estudo consiste em um processo em que o pesquisador estabelece intencionalidades investigativas, situa o problema de pesquisa no seu contexto de especificação e, com base nesse reconhecimento epistêmico, determina o modo de sua abordagem, definindo aspectos, dimensões e níveis de descrição e interpretação que, por sua vez, explicitam o caráter da sua atitude analítica, além de vincular a mesma a sistemas teóricos, metodológicos e ideológicos mais amplos. Por isso, se refere a uma realidade construída no interior de uma intenção investigativa.

Nesse sentido, o construcionismo foi a perspectiva epistemológica de produção do conhecimento adotada nesse trabalho e, em síntese, se caracteriza por rejeitar “[...] a ideia de que existe uma verdade objetiva esperando ser descoberta. A verdade, o significado, emerge a partir de nossa interação com a realidade” (ESTEBAN, 2010, p. 51). Desse modo, a investigação que origina este trabalho se pautou pelos princípios da relação dialética entre

sujeito e objeto mediada pela compreensão e atitude metodológica intencional, de negação da validade universal de construtos teórico-metodológicos e de busca pela articulação entre aspectos quantitativos e qualitativos como meio de alcançar uma abordagem complexa e multirreferencial do problema que se investiga.

Partindo dessa compreensão de base epistemológica, o método utilizado configurou um caráter qualitativo, embora se operou uma análise que articulou dados qualitativos e quantitativos por supor que as propostas de correlação entre esses dois tipos de registro do objeto possibilitam o acesso a dimensões da problemática que não poderiam ser alcançadas sob a exclusividade de uma ou de outra abordagem. Concorde-se, assim, que *“los planteamientos de complementariedad de las dos perspectivas son necesarios y las investigaciones más completas serán aquellas que involucran la multidimensionalidad de los objetos de estudio [...]”* (LÓPEZ; ALONSO, 2012, p. 114).

Constituindo-se a partir desse caráter qualitativo, a pesquisa se orienta para a análise de dimensões da problemática exposta que não se exprimem por meio de dados numéricos utilizados em operações estatísticas objetivas. Reconhece-se que a objetivação estatística é uma ferramenta relevante ao processo de análise dos dados, mas que é através de uma abordagem de interpretação reflexiva dos dados numéricos ou quantificáveis que é possível o alcance dos objetivos organizadores da pesquisa. Compreende-se que “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

O processo formativo e o significado da Pedagogia foram vistos, nesse sentido, como dados que expressam a construção de sentidos que se vinculam ao contexto histórico-espacial do curso de Pedagogia atravessado pelas relações sociais, políticas e culturais da sociedade contemporânea. A configuração dos significados que lhe são referentes pode ser visualizada através do suporte de linguagem que foi utilizado para registrá-lo, o qual, no caso desta pesquisa, é o documento curricular. Os documentos se constituem em artefatos históricos que apresentam significados registrados com intencionalidades distintas. Eles são suportes linguísticos que carregam discursos cuja estruturação revela a organização dos significados em torno de categorias temáticas específicas e associadas entre si.

Para serem analisados, os dados foram explorados e descritos a partir das características que puderam ser apreendidas nos documentos curriculares e com base em uma compreensão ampla referente aos contextos teóricos, histórico-sociais e institucionais nos quais estavam enraizados. Esses aspectos apresentados denotam a base conceitual que se vincula ao arranjo de técnicas de coleta e análise de dados utilizados para a consecução das fases da pesquisa descritas a seguir.

A primeira fase da pesquisa foi relativa à análise dos documentos curriculares na busca por descrever como a ENE estava inserida nos mesmos e compreender o significado da Pedagogia. Os documentos curriculares abrangeram o total de 20 (vinte) Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCs) no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o referido curso.

A quantidade de cursos escolhidos se justificou pela intenção de traçar um exame crítico da ENE nos currículos de Pedagogia em uma perspectiva que fosse nacionalmente representativa. Desse modo, a escolha dos cursos se deu com base nos seguintes critérios: a) a princípio, 01 (um) curso por cada Unidade Federativa do Brasil; b) o curso deveria ser aquele que, na respectiva Unidade Federativa, fosse responsável pelo maior número de egressos. Os referidos critérios levaram à seguinte conclusão: os cursos com maior quantidade de egressos formados estão localizados nas capitais das Unidades Federativas por elas serem centros com maior densidade demográfica, bem como pelos cursos fazerem parte de centros universitários maiores nos quais há um contingente mais expressivo de estudantes, dada a ampla oferta de vagas para ingresso em cursos superiores.

As políticas de Educação Superior no Brasil na última década têm sido fortemente marcadas pela expansão da oferta de acesso a cursos universitários em Instituições Públicas, havendo um constante e progressivo aumento no número de vagas em universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Essa circunstância permite supor que os cursos de Pedagogia com o maior quantitativo de egressos estão localizados em Instituições Públicas, mais precisamente em universidades federais e estaduais, conforme indicam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira apresentados por Severo (2014).

Com exceção de São Paulo, em que os cursos com maior quantidade de egressos estão localizados em uma Universidade Estadual, a Universidade de São Paulo, nas demais

Unidades Federativas os cursos que preenchem os critérios de eleição para participação nessa pesquisa estão inseridos em Universidades Federais. Desse modo, o quadro de cursos de Pedagogia que tiveram seus PPCs analisados abrange as Universidades Federais dos estados brasileiros, exceto no caso de São Paulo, dado a circunstância já apontada e estão todos localizados em capitais.

Os dados referentes a essa fase da pesquisa foram organizados e tratados de acordo com a técnica de Análise Categorical de Conteúdo. Trata-se de um instrumento de análise que permite um tratamento quantitativo e qualitativo aos dados coletados. Como propõe Bardin (2010), essa técnica possibilita um desvendamento dos significados presentes nos documentos curriculares por configurar-se de etapas operativas de categorização e descrição analítica do *corpus* documental. As categorias formadas para organizar o conteúdo e tornar legível significados nos documentos curriculares consistem em uma “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 39).

De acordo com os procedimentos recomendados para o uso dessa técnica, o processo analítico categorial de conteúdo envolve etapas de pré-análise, codificação, categorização e inferência. As categorias que organizaram a análise foram feitas a partir da pré-análise com o auxílio da “leitura flutuante” (BARDIN, 2010, p. 90) consistindo em: ENE e objetivos e finalidades do curso de Pedagogia, ENE e saberes curriculares.

Utilizaram-se unidades de registro (palavras e temas) e unidades de contexto para codificar os elementos que formaram as categorias temáticas da análise. A codificação consiste em um procedimento de “[...] transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2010, p. 129). As unidades de registro foram codificadas e confrontadas com unidades de contexto que permitiram o aprofundamento da reflexão sobre as condições de produção e significação do conteúdo consubstanciado aos documentos curriculares.

A partir das unidades codificadas, tornou-se possível estabelecer as categorias temáticas que se desdobram de um trabalho de inventário, no qual as unidades foram separadas distintamente segundo os eixos temáticos informados anteriormente, e de classificação, a fim de que as mesmas fossem agrupadas conforme aspectos comuns que

remetessem aos eixos temáticos e objetivos da pesquisa. A categorização obedeceu aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, fidelidade e produtividade.

Por fim, chegou-se ao estágio de inferência como momento final da descrição analítica do conteúdo. Entende-se que “[...] a intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativa às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores [...]” (BARDIN, 2010, p. 40). A inferência mobilizou reflexões em função das hipóteses e perspectivas trabalhadas com base nos dados codificados e categorizados, se constituindo como recurso de acesso a uma compreensão contextualizada do conteúdo dos documentos curriculares analisados.

Arelada à primeira fase da pesquisa, encontra-se a análise das relações entre saberes e habilidades profissionais na perspectiva de pedagogos que atuam ou atuaram em espaços de ENE. Essa segunda fase foi importante por fornecer elementos empíricos que ajudaram a caracterizar os desafios da formação pedagógica para as práticas em espaços não escolares na medida em que explicitou o grau de relevância atribuído por pedagogos a saberes e habilidades profissionais a partir do trabalho que desenvolvem e de suas dinâmicas institucionais.

Seguindo a intenção de estabelecer um foco de coleta de dados que fosse nacionalmente representativo ou que, pelo menos, abrangesse diferentes regiões do país, os sujeitos que participaram dessa etapa foram 40 (quarenta) pedagogos de diversos estados brasileiros que atuam ou atuaram em práticas educativas não escolares, seja durante sua vida profissional ou durante período de estágio curricular no curso de Pedagogia.

O instrumento de coleta de dados utilizado na segunda fase consistiu em um questionário virtual composto por itens organizados em quatro blocos de questões: 1) dados sociodemográficos; 2) dados formativos, abrangendo itens sobre percursos e contextos de formação dos sujeitos; 3) dados profissionais com foco na caracterização do modo de atuação dos sujeitos nos espaços de ENE; 4) questões específicas para aprofundar o grau de importância que os sujeitos atribuem a competências profissionais e outros aspectos relativos ao universo das práticas em ENE.

Os sujeitos foram abordados através das redes sociais com o uso de perfis que divulgaram o instrumento de pesquisa, bem como por meio de listas de endereços virtuais. Esse mecanismo de abordagem facilitou o acesso aos sujeitos que estão espalhados por

diversas regiões do país e potencializou a possibilidade de que um maior número de pedagogos fosse incluído no estudo. É interessante ressaltar que a aplicação desse instrumento permitiu um mapeamento original sobre a inserção do pedagogo em espaços de ENE e sobre a caracterização institucional desses espaços. Igualmente, é significativo informar que a abordagem dos sujeitos e análise dos dados que lhes são referentes se pautaram pelos princípios da ética na pesquisa envolvendo seres humanos, formalizados na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Os dados obtidos nessa fase foram submetidos à análise estatística de natureza descritiva simples e inferências qualitativas, garantindo a verificação de frequência e correlação de variáveis, além de uma maior relevância ao processo analítico.

As análises decorrentes dos procedimentos organizados nas duas fases, quais sejam, a análise dos documentos curriculares (DCN e PPCs) e a análise do questionário aplicado junto aos pedagogos em ENE, se fundamentam na perspectiva de complementariedade entre os enfoques quantitativos (procedimentos estatísticos) e qualitativos (análise categorial do conteúdo).

1.4 Organização estrutural do texto

O texto segue um fio condutor que o desdobra em seis capítulos. Cada capítulo abrange aspectos da investigação que se mantêm interligados, proporcionando coesão e organicidade ao texto. A ordem de organização dos capítulos pretende estabelecer, ao leitor, uma dinâmica de acesso e compreensão aos fundamentos teórico-metodológicos e às operações de análise e discussão de resultados intrínsecas a construção desta tese.

Após este primeiro capítulo em que foram tecidas considerações introdutórias que situam o objeto de estudo em um contexto de problematização acerca das relações entre sociedade, Pedagogia e Educação Não Escolar, os objetivos investigativos e a configuração metodológica, parte-se para os dois capítulos que, essencialmente, expõem e aprofundam os fundamentos teóricos sob os quais se estabelecem categorias conceituais que basearam o modo de abordagem da pesquisa.

Nessa perspectiva, o segundo capítulo compõe-se do debate filosófico da Pedagogia em relação aos objetos de conhecimento que lhe são atribuídos, no intuito de fazer uma

argumentação crítica sobre as tradições epistemológicas que deslegitimam seu caráter científico e a identificam como tecnologia da instrução escolar. Esse capítulo buscou destacar elementos estruturantes da matriz identitária da Pedagogia como Ciência da Educação que demonstram como a Educação Não Escolar, sendo uma categoria que representa um amplo espectro de âmbitos constitutivos da realidade educativa, pode se constituir como objeto de conhecimento, formação e práticas em Pedagogia.

Assim como o segundo capítulo, o terceiro também seguiu um viés de apresentação e discussão de fundamentos teóricos da pesquisa. Esse capítulo, por sua vez, tratou de precisar a conceituação da Educação Não Escolar em relação ao contexto histórico atual, estabelecendo o lugar conceitual que esse campo educativo ocupa na setorização do fenômeno educacional com o uso das categorias descritivas Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal. Retoma-se a discussão sobre a identidade da Pedagogia delineada no capítulo segundo para afirmar a Educação Não Escolar como cenário de práticas em Pedagogia e a intervenção do pedagogo como meio através do qual uma prática educativa se converte em prática pedagógica. Entretanto, para que esse processo de conversão ocorra, o pedagogo deve possuir um perfil profissional permeado por saberes e habilidades que se expandem para além daquelas requeridas para o exercício da docência. Assim, esse capítulo também incluiu a discussão sobre a identidade da profissão pedagógica (CARRASCO, 1983) em um momento de pluralização dos cenários de ação profissional do pedagogo, os quais são sinteticamente apresentados por meio de três modelos de intervenção: Educação Laboral ou Organizacional, Educação Sociocomunitária e Educação Especializada em Instituições de Saúde.

O quarto e o quinto capítulos são dedicados à apresentação e discussão dos dados referentes à análise dos documentos curriculares, DCNs e PPCs, e do instrumento aplicado junto a pedagogos que atuam ou atuaram em espaços de Educação Não Escolar, respectivamente.

No quarto capítulo apresentou-se como a Educação Não Escolar aparece configurada ao discurso formativo das DCNs e dos PPCs analisados em relação ao significado da Pedagogia apreendido nesses documentos curriculares. Mapeou-se a inserção da Educação Não Escolar no perfil no perfil, finalidades e em componentes curriculares, tentando traçar um quadro que sintetiza como os cursos de Pedagogia têm se organizado para proporcionar

alternativas de formação do pedagogo reconhecendo as demandas educativas não escolares em novos espaços de engajamento profissional.

O quinto capítulo, por sua vez, sistematizou a discussão sobre a relação entre saberes formativos, habilidades e práticas profissionais em Educação Não Escolar na perspectiva de pedagogos que atuam ou atuaram nesse âmbito. Seguindo uma abordagem multidimensional, apresentou-se a descrição quantitativa dos dados obtidos por meio do questionário e aprofundou-se a discussão com base nos registros advindos da análise dos documentos curriculares, bem como nas considerações teóricas detalhadas em capítulos anteriores.

Por fim, chegou-se ao capítulo sexto correspondente às conclusões do estudo, no qual foram apresentados os principais resultados em correlações mútuas e em contraste com os objetivos investigativos e com a tese que principia este estudo para, desse modo, explicitar as suas contribuições, possibilidades de continuidade, limitações e caráter final.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA: APORTES PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO NÃO ESCOLAR



Ref.: Hospital Federal de Bonsucesso - RJ

No decorrer da segunda metade do Século XX, especialmente a partir dos anos de 1960, iniciou-se o processo de consolidação de práticas educativas não escolares institucionalizadas, bem como a expansão e visibilidade de outras práticas que não se inscrevem diretamente em programas instrucionais estruturados por instituições e se desenvolvem informalmente em cenários diversos da sociedade, assumindo um caráter identitário mais vinculado às iniciativas populares de movimentos sociais, comunidades religiosas, organizações não governamentais, políticas e culturais. Nesse contexto histórico, emergiu a necessidade de demarcar conceitualmente dimensões o fenômeno educacional, considerando cenários, graus de intencionalidade e formalização.

A educação não formal e a educação informal foram conceitos construídos no interior de um movimento crítico com relação ao papel da escola – instituição que identifica a educação formal -, que intencionou ressaltar a insuficiência das aprendizagens escolares face às demandas de formação humana inspiradas pelo desenvolvimento de transformações sociais, culturais e econômicas que foram sendo desdobradas a partir de então. Mais do que uma crítica a um determinado modelo de escolarização ocidental, o surgimento desses conceitos se atrelou a uma concepção mais ampla de formação humana, sugerindo que a circunscrição desse processo ao âmbito dos programas de instrução escolar incorreria na negação de possibilidades formativas reconhecidamente significativas e eficazes para a transmissão/construção de conhecimentos e atitudes relativos às necessidades emergentes em setores sociais específicos e complexos.

No curso dessas décadas até o presente momento,

[...] no sólo se intentaron incrementar los programas de formación no escolar (educación no formal) sino incluso también se han habilitado instrumentos adecuados para reconocer y validar determinados aprendizajes al margen de proyectos formativos (educación informal) y que hasta ahora han permanecido opacos a los sistemas de reconocimiento y evaluación escolar (FERNÁNDEZ, 2006, p. 17).

Todavia, as fontes do conhecimento pedagógico, em paralelo a esse movimento de expansão de práticas educativas reconhecidamente não escolares, estiveram concentradas em torno de elementos próprios da dinâmica de ensino e aprendizagem escolar, ao ponto de que o que se considera como teoria pedagógica ou conhecimento da Pedagogia parece não estar associado a outro tipo de educação além daquele que se pratica na escola. O “não escolar” tem

ficado à margem dos sistemas conceituais específicos da Pedagogia, ainda que esteja sendo contemplado, parcialmente, por estudos que se inscrevem em linhas de pesquisa acerca de Educação Popular e da Sociologia da Educação, no caso do Brasil.

Os impactos do distanciamento dos processos educativos em espaços não escolares do âmbito da teoria e dos estudos pedagógicos incidem, conseqüentemente, na deficiência de consolidação da Educação Não Escolar (ENE) como campo de formação e prática profissional do pedagogo. Esse aspecto se revela como um fato complexo cuja manifestação assume uma dupla interface: a ausência de tradições de pesquisa em processos educativos nesses espaços explica alguns dos motivos que justificam uma cultura curricular brasileira de formação de pedagogos centrada na preparação para o exercício da docência escolar, ao passo em que a opacidade desses processos como campo de formação e prática profissional de pedagogos contribui para que não haja impulsos e estímulos a fim de que as instituições pedagógicas e seus sujeitos se dediquem à investigação e teorização com foco nas dinâmicas exercidas em tais processos.

A partir desse ponto de vista, ressalta-se que há um fator que parece estar na base da construção de uma proposta de aproximação entre a ENE e a Pedagogia como campo de formação e práticas profissionais: a necessidade de uma argumentação conceitual que subsidie uma abordagem pedagógica do fenômeno educativo que se manifesta no campo não escolar. Essa abordagem conceitual é determinada por um caráter de análise epistemológica acerca de como se estrutura a Pedagogia como Ciência da Educação em contraposição a perspectivas que a representam como tecnologia da instrução ou arte prática do ensino. Através de uma análise com esse caráter, pretende-se construir e organizar elementos que expliquem a natureza do conhecimento pedagógico em relação a um significado epistemológico mais amplo da Pedagogia como Ciência da Educação e contribuir com a reflexão sobre quais razões justificam a ENE como objeto legítimo de formação e prática profissional de pedagogos.

Desse modo, esse capítulo se situa no marco de construção teórica da pesquisa acerca da formação de pedagogos para a ENE no Brasil e corresponde à necessidade de conjecturar elementos que redirecionem o foco de análise e teorização da Pedagogia, considerando que, nesse país, o campo pedagógico tem estado reduzido ao universo das práticas escolares, limitando seu escopo de conhecimento e ação. Considera-se que tais elementos podem

recompor os significados que dão origem a culturas de organização curricular dos cursos de Pedagogia e assinalam as práticas de ensino-aprendizagem, de modo que proporcionem a abertura dos mesmos às demandas e possibilidades de profissionalização de pedagogos aptos a intervirem com consistência teórico-prática em contextos de ENE.

O capítulo está organizado em tópicos que desdobram uma discussão acerca da problemática epistemológica da Pedagogia, trazendo ao debate os problemas derivados de tradições que questionam e deslegitimam sua autonomia científica, bem como os prejuízos acarretados por redundar o campo pedagógico ao universo das práticas instrucionais. Examina-se o trajeto histórico de constituição da Pedagogia e as principais tendências que incidiram em modos de significação do conhecimento pedagógico.

2.1 A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: necessidade de reorientação epistemológica frente ao fenômeno educativo hoje

Considera-se que a abordagem de um objeto de pesquisa educacional requer ser fundamentada em uma concepção conceitual acerca do que consiste ser a Pedagogia, uma vez que suas propriedades epistemológicas determinam o caráter expresso no método que organiza a construção teórica e empírica desse processo. Ademais, em um contexto histórico marcado pela pluralidade de enfoques que se dirigem a vários aspectos de tal objeto, a configuração de um discurso epistemológico sobre a Pedagogia alinhado às especificidades do tempo presente e aos desafios inerentes às suas problemáticas sociais, culturais, políticas e econômicas, representa uma atitude de busca por legitimação institucional da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, processo de formação e base de intervenção profissional (LARROSA, 1990). Ou seja, evidenciar as possibilidades, bem como os limites – para intentar superá-los –, da Pedagogia na sociedade contemporânea é um esforço cujos resultados impactam diretamente no reconhecimento dos princípios e estratégias que as Instituições da Pedagogia - Ciência, Curso e Profissão - possuem para elaborar conhecimento e propor modelos de intervenção no universo das práticas educativas, de modo a responder, com potencial crítico e problematizador, às demandas que mobilizam os projetos de formação humana em espaços nos quais as intencionalidades formativas se expressam intencional ou não intencionalmente.

Como qualquer campo científico, a Pedagogia é confrontada por demandas que atravessam o universo das práticas educativas associadas ao desenrolar da história em seus múltiplos nexos, de modo que faz sentido afirmar a necessidade de que “[...] é preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual” (FRANCO, 2008, p.131). Esse processo de alinhamento e diálogo crítico com as circunstâncias históricas atuais constitui um eixo de autorreflexão para que as Instituições da Pedagogia se examinem e determinem linhas de avanço e desenvolvimento científico. Assim, a Pedagogia adquire condições de se legitimar como um saber pertinente e relevante à contemporaneidade, pois

Life continues to change at an increasingly fast pace. The global knowledge base is growing exponentially and the social fabric of our societies is being altered by the massive expansion of communications. Pedagogy must change to keep up with these developments. It must seek to engage those who would otherwise be excluded. It must also support all learners to generate knowledge and to learn what to do when faced with uncertainty (WATKINS; MORTIMORE, 1999, p. 16).

Os autores acima citados refletem sobre a situação da Pedagogia em países de língua inglesa, informando que o uso do vocábulo “Pedagogia” ainda é permeado por dúvidas e recusas. Eles informam que, na União Europeia, o termo é mais comumente utilizado em países como França, Alemanha e Rússia do que no Reino Unido e Irlanda, por exemplo. Nesses últimos países, a comunidade acadêmica atribui significados distintos ao termo, os quais variam desde ciência do ensino até cultura docente. Entretanto, ressaltam que “*where the writers have used the term, they have often been criticized for using a illdefined and poorly developed idea*” (WATKINS; MORTIMORE, 1999, p. 1). Importa dizer que a Pedagogia, ocupa atualmente, com maior ou menos intensidade, lugares de significação semântica em quase todas as partes do mundo, servindo de termo designador de institutos, escolas profissionais, departamentos institucionais, centros de pesquisa, linhas de investigação etc., de tal modo que, conforme sublinha Brezinka (2007), goza de uma situação brilhante em se tratando do aspecto quantitativo de expansão do termo e da ideia que o acompanha.

Estabelecendo um paralelo de desenvolvimento histórico para o termo no contexto das Universidades da Europa Central, como na Áustria, onde o número de cátedras de Pedagogia aumentou de 03, em 1964, para 28 em 1997, e na Alemanha, Brezinka infere que a expansão quantitativa que teve os estudos pedagógicos superou até as expectativas atrevidas que

tiveram os primeiros cientistas universitários na área. Contudo, este autor problematiza que a Pedagogia vive, hoje, uma posição institucional no ramo dos estudos científicos que se caracteriza pela contradição entre ascensão e crise. Ele incita questões problematizadoras com relação ao aspecto da qualidade das especialidades da Pedagogia contemporânea, enfocando elementos desafiadores que acompanham o crescimento do número de instituições. Em meio aos principais elementos elencados, destacam-se

[...] subdivisión de muchas ramas en lugar de florecimiento, lejanda de la vida en vez de proximidad a la realidad, jerga terminológica en lugar de conceptos claros, pobreza teórica en vez de adquisición de conocimiento, mucha apariencia y poca sustancia, una conciencia de crisis en lugar de un orgullo justificado por los logros conseguidos (BREZINKA, 2007, p. 141).

Brezinka retoma aspectos nevrálgicos das principais críticas que sugerem a existência de uma crise instalada no seio da Pedagogia, as quais, muitas vezes, deixam de ser objeto de reflexão e autocrítica por parte das próprias Instituições Pedagógicas. Compreende-se que a ideia de crise se justifica pela falta de consenso relativo à identidade da Pedagogia e, logo, ao seu estatuto epistemológico, bem como às indefinições derivadas dessa questão que vão sendo desdobradas no campo da formação e das práticas profissionais. O ponto de partida para superação dessa condição de crise parece ser a reconstrução de um discurso epistemológico que, sem negar as limitações historicamente explicadas que dificultam o avanço qualitativo da Pedagogia em face de problemáticas como as elencadas por Brezinka, esteja relacionado “[...] *en gran medida, con las dificultades y los avatares (intelectuales y sociales) de su constitución como saber y en relación a otros saberes*” (LARROSA, 1990, p. 26).

Em concordância com a perspectiva de que o ponto de partida para reorientar a Pedagogia face aos novos contextos educativos e desafios contemporâneos consiste numa reflexão de natureza epistemológica, Pimenta destaca que a urgência de tal reflexão responde a uma necessidade histórica e não somente por uma questão lógica ou disciplinar, já que o escanteamento da mesma resulta na desarticulação entre as novas configurações das práticas sociais de educação e o papel que a pesquisa educacional deve ocupar com o propósito de construir saberes que fertilizem os processos de ensino-aprendizagem com perspectivas de mudança qualitativa (PIMENTA, 2000).

Com vistas à consolidação qualitativa da Pedagogia na contemporaneidade, torna-se necessário revisitar os as tradições do passado desta Ciência e evidenciar aspectos que produziram o contexto de crise pelo qual tem passado no curso da segunda metade da década de 1990. Ademais, a reorientação epistemológica da Pedagogia deve-se encaminhar para afirmá-la como Ciência viável à práxis educativa a fim de construir, acumular e mobilizar novas estruturas de análise teórica e empírica com rigor metodológico, contrariando a representação pela qual “[...] *la historia de la Pedagogía reciente sería como una historia de ‘dogmas que se combaten y destruyen unos a otros’*” (BREZINKA, 2007, p. 141), pela ausência de tratamento crítico e aplicação de critérios científicos a suposições que se convertem em conhecimentos pedagógicos duradouros.

Brezinka demonstra que o aumento da qualidade da Pedagogia resulta da intersecção de iniciativas dos três âmbitos institucionais em que essa Ciência se desdobra: as instituições de pesquisa, de formação e de prática profissional pedagógica. Segundo o autor, “[...] *la calidad de la Pedagogía científica influye en la calidad de la formación profesional pedagógica y, con esto, también en la calidad de la praxis educativa [...]*” (2007, p. 150). A partir desse ponto de vista, considera-se que a ideia de qualidade em Pedagogia consiste em um construto tridimensional que compreende os aspectos do conhecimento, da formação e da profissão de maneira indissociável e orgânica, no sentido de que tratar cada um deles sem estabelecer referência aos demais incorreria na perda de sentido integral de Pedagogia. São aspectos que se influenciam mutuamente, embora a estrutura central de conexão entre eles repouse no significado epistemológico do que é a Pedagogia.

Ao longo da história, a Pedagogia foi tentada a assumir estatutos científicos cuja base se encontrava em paradigmas epistemológicos clássicos formais pertencentes às Ciências Exatas e Naturais, como também a aproximação com outras ciências sociais e humanas fez com que fossem transpostas ao campo dos objetos e investigação pedagógicos estruturas epistemológicas de campos científicos diversos, tal qual ocorreu no âmbito da proposta de cientificização sistematizada por Herbart, em que o caráter científico da Pedagogia seria advindo da Psicologia, e nas reflexões de Durkheim, nas quais a Pedagogia não se constituiria essencialmente como uma ciência, e sim como uma teoria prática com base na Sociologia.

De acordo com Larossa (1990), a fim de que a Pedagogia atravessasse esse umbral de cientificização torna-se necessária a construção de um discurso epistemológico que estabeleça

rupturas entre o processo de produção do conhecimento pedagógico e padrões advindos de outros campos científicos, cujo fundamento se estabelece a partir dos princípios da Epistemologia Clássica. Esse novo discurso epistemológico, concebido por Larossa como sendo de natureza construcionista, permitiria à Pedagogia construir métodos e ferramentas de elaboração e validação de conhecimentos que a considerem como uma ciência que se define por ser multirreferencial, dinâmica, complexa, histórica e com uma vocação prática. Ou seja, Larossa propõe uma epistemologia interna, válida e relativa ao âmbito específico da Pedagogia, formulada e sujeita a modificações com base no princípio de “sensibilidade contextual”, uma vez que a Epistemologia Clássica de caráter formalista e logicista, modelada no âmbito das Ciências Exatas e Naturais, não compreenderia a heterogeneidade de problemáticas e especificidades que envolvem a produção de conhecimento em campos científicos cujos objetos de saber se constituem por múltiplas dimensões teóricas, empíricas, práticas, tecnológicas, axiológicas e teleológicas.

A investigação pedagógica - e consequentes desdobramentos no campo da formação e prática em Pedagogia – necessita se fundar em uma compreensão contingente, histórica e contextual da produção do conhecimento científico para a educação, utilizando categorias teóricas e enfoques metodológicos capazes de dar conta da complexidade do seu objeto, justamente em virtude de que o perfil flexível, dinâmico e plural dessa ciência “[...] *no se ajusta a las imágenes epistemológicas demasiado rígidas, estáticas y monolíticas que suelen fabricarse con los instrumentos clásicos*” (LARROSA, 1990, p. 106). Com efeito, a epistemologia clássica configura um padrão de racionalidade limitada para descrever, explicar e compreender fenômenos contemporâneos inscritos em áreas de conhecimento marcadas pela permeabilidade das subjetividades, sistemas político-ideológicos e estruturas axiológicas. Nesse sentido, pode-se afirmar que

La insuficiente racionalidad testimonia, a su vez, la crisis de las formas de pensamiento, y con ellas la desmitificación de la objetividad de la ciencia, la desacralización de la validez o veracidad de sus proposiciones y el desenmascaramiento de su pretendida neutralidad ideológica (CARRASCO, 1983, p. 20).

O autor mencionado argumenta que a formulação de uma epistemologia interna à Pedagogia desatrelada do modelo formalista e logicista clássico corresponde a uma transição

histórica que configura um novo marco conceitual para essa ciência. Ao invés de centrar-se em pressupostos ditados de forma geral e indiferenciada, a Pedagogia deverá organizar-se sob a perspectiva de desenvolver uma teoria para si mesma, problematizando demandas do tempo presente no qual se inscreve e, obviamente, mantendo profícuo o diálogo com outras teorias do conhecimento sob o intento de estabelecer continuidades justificadas e rompimentos necessários.

Os argumentos conjecturados por Larrosa dirigem-se para o entendimento da ciência como uma atividade social, cuja validação encontra-se menos em teorias clássicas gerais e mais na busca por uma sensibilidade epistemológica contextual que se construa com rigor conceitual e orientação prática para os processos investigativos. Segundo o autor

Considerar la ciencia como actividad supone poner el énfasis en la dinámica de la investigación o, dicho en términos más precisos, en el proceso en el que se construye conocimiento aceptado. Eso implica considerar su carácter local [...], su carácter social [...], su carácter instrumental [...], su carácter regulado [...]. En definitiva, analizarla como cualquier otra actividad humana en la que se producen y se transforman objetos con determinadas herramientas, para determinados fines y determinados contextos relevantes (LARROSA, 1990, p. 75).

A partir dessas assertivas, considera-se que uma epistemologia interna sensível aos problemas concernentes à identidade da Pedagogia como ciência possibilita: a) o reconhecimento integral do objeto da Pedagogia como sendo a prática social da educação em suas dimensões teleológica, axiológica, tecnológicas; b) reconhecimento da indissociabilidade entre teoria e prática em Pedagogia; c) intensificação do impacto dos resultados de investigação pedagógica no contexto das intervenções educativas em cenários formais, não formais e informais; d) revitalização da teoria pedagógica como um instrumento pertinente ao desenvolvimento social com vistas ao progresso cultural, humano, científico, tecnológico e econômico; e) desenvolvimento de métodos e instrumentos de abordagem de novas realidades educativas; f) formulação de categorias teóricas que descrevam e expliquem a especificidade do domínio pedagógico entre as demais ciências; g) sistematização de princípios que apontem caminhos para reorganização curricular dos cursos de formação de pedagogos na perspectiva de adequá-los à natureza da Pedagogia como Ciência da Educação; h) estruturação de critérios para validar os esquemas de interdisciplinaridade na pesquisa em educação; i) acumulação de teorias e modelos metodológicos que incrementem a intervenção dos pedagogos em contextos

educativos formais, não formais e informais, ampliando sua qualidade e fundamentação técnico-conceitual; j) reconstrução do estatuto profissional do pedagogo a partir da compreensão do trabalho pedagógico como sendo uma ação profissional inscrita no âmbito da Pedagogia cuja fundamentação requer formação teórica e tecnológica especializada.

Potencializar qualidade em Pedagogia (BREZINKA, 2007), buscando alcançar as intenções acima mencionadas como resultados de uma reorientação epistemológica para a mesma – com efeito, articulada a uma série de iniciativas políticas e institucionais - justifica-se pela necessidade de que o conhecimento, a formação e a prática pedagógica problematizem as demandas contemporâneas e se revitalizem para manter a sua relevância e pertinência acadêmica e social.

Um dos caminhos para reorientação epistemológica inspirada pelas emergências históricas que dão lugar à contemporaneidade consiste em reposicionar a Pedagogia como Ciência da e para a Educação em seus múltiplos nexos e dimensões, fundada em uma razão praxica e orientada para uma ação transformadora (SCHIMIED-KOWAZIK, 1983).

A contemporaneidade apresenta um paradoxo visível. O que se considera hoje como sociedade pedagógica, sociedade educativa ou sociedade do conhecimento, denominações que expressam o caráter formativo presente nas diversas esferas e mecanismos sociais, consiste em um fenômeno contemporâneo que convive com a resistência à figura do pedagogo e ao desmerecimento ou “deslegitimação” da Pedagogia. Diante de tal circunstância “[...] *no basta afirmar que la Pedagogía es necesaria. Se precisa que el propio concepto de Pedagogía se reinterprete en función de lo que por ciencia entiende el hombre contemporáneo*” (CARRASCO, 1983, p. 13).

No próximo tópico, são apresentados alguns elementos que ilustram a perspectiva da Pedagogia como Ciência da Educação em contraposição à perspectiva que a identifica como tecnologia do ensino ou como didática puramente prescritiva e normativa. De certo, a abordagem que segue não corresponde a um apanhado total e exaustivo da literatura dedicada ao tema nem se propõe a representar uma perspectiva conclusiva sobre o mesmo. Intenta-se pôr em reflexão elementos que operam uma mudança de compreensão acerca do que se constitui como Pedagogia e, em consequência, dos critérios de racionalidade com os quais os pedagogos podem operar para construir teorias e desenvolver práticas pedagógicas.

2.2 A estruturação da Pedagogia como Ciência da Educação

A construção de um estatuto epistemológico estruturante da Pedagogia como Ciência da Educação é uma tarefa histórica ainda em aberto, tal como informa Pérez Serrano ao sublinhar que *“es cuestión pendiente para los pedagogos lo relativo al tipo de ciencia que corresponde a la Pedagogía o también el lugar que ocupa en el estatuto actual de la ciencia”* (2009, p. 66).

Do ponto de vista semântico, o termo Pedagogia detém uma vasta gama de definições que se chocam ou se complementam e essa circunstância maximiza a complexidade que envolve a construção de um discurso epistemológico que estruture sua identidade.

A atual configuração da sociedade privilegia o fator educativo/instrutivo/formativo das relações estabelecidas em diversos âmbitos sociais. Tal condição implica na construção e difusão de um discurso público sobre a educação como um fator de desenvolvimento social, cujos fundamentos variam de acordo com as intencionalidades políticas e ideológicas que conformam o lugar de onde tal discurso se ergue. A multiplicidade de sentidos atribuídos à educação por meio da expansão de um discurso público sobre as suas finalidades e funcionamento intensifica a densidade da própria noção de Pedagogia, visto que esse termo passa a ser objeto de críticas, reflexões, reivindicações e contestações variadas, embora seja necessário ressaltar que *“na educação todo cidadão tem uma palavra a dizer [...] mas nem tudo que se diz é pedagogia”* (MEIRIEU, 2002, p. 37).

O interesse científico em torno de aspectos pertencentes ao universo da educação também é um traço que caracteriza os caminhos percorridos pelas Ciências Humanas ao longo do Século XX, pois foi em virtude dos aportes dessas Ciências ao campo educacional que emergiu a noção de Ciências da Educação, a qual persiste até hoje. Os processos educacionais se configuraram como um campo profícuo para a Psicologia aplicar técnicas experimentais de aprendizagem e comportamento, para a Sociologia descrever fenômenos de reprodução social e cultural no interior da escola, por exemplo. Na ausência de uma Ciência da Educação estruturada epistemologicamente e institucionalmente firmada – com os critérios que garantem essa forma de identificação – multiplicaram-se os enfoques científicos que pretendiam explicar e fundamentar os processos de educação a partir de diversos princípios teóricos e metodológicos.

Instaurando uma crítica sobre como a investigação em Pedagogia está inserida nesse contexto de pluralidade de domínios científicos constituídos em subdisciplinas das consideradas Ciências da Educação, Larrosa aponta que essas subdisciplinas aparecem, ao longo da história, “[...] *escasamente sistematizadas, fragmentadas muchas veces en escuelas rivales [...]*” (1990, p. 29).

Desde meados do Século XVIII até a atualidade, foram desenvolvidas tentativas plurais de respostas ao problema epistemológico que envolve a identidade da Pedagogia e da educação como objeto de conhecimento científico, inclusive associadas a uma postura de dúvida concernente ao fato de as práticas educativas poderem ser ou não abordadas e modeladas com base em pressupostos científicos. Sobre o lugar da Ciência na construção das teorias da educação, Carr (2002) informa que, no âmbito da Filosofia da Educação, as opiniões permanecem divididas com relação a “[...] *si el concepto de ‘teoría de la educación’ debía limitarse a los cánones de racionalidad puramente científicos o si había que interpretarlo de forma mas generosa, incorporando otras diversas ‘formas de conocimiento’*” (CARR, 2002, p. 105).

No Brasil, conforme descreve Moreira (2007), a pluralidade de concepções envolvendo o caráter identitário da Pedagogia se expressa de modo muito claro. Abordando argumentos filosóficos que justificam a constituição do campo conceitual da Pedagogia, essa autora informa que a discussão brasileira é multifacetada e controvertida, no sentido de que revela duas principais tendências contrapostas, as quais se ramificam no interior de si mesmas, matizando outras concepções desdobradas. De um lado, localizam-se os estudos que partem do pressuposto de que a Pedagogia é uma ciência unitária que trata do objeto educacional, já de outro lado encontram-se aqueles que defendem a ideia de que a Pedagogia não detém uma identidade própria como ciência, haja vista o seu caráter dependente das Ciências que estudam aspectos de tal objeto.

Em seu trabalho investigativo, Moreira (2007) sublinha que, embora a discussão brasileira sobre a Pedagogia sempre tenha estado presente no âmbito dos estudos educacionais no país de modo intermitente e fragmentado, as abordagens mais específicas com foco na análise na especificidade da Pedagogia e suas relações com o que se conhece por Ciências da Educação têm sido desenvolvidas a partir da década de 1990. Todavia, a autora reconhece que

[...] não se identificam facilmente evidências de avanços, nem de consenso, entre os autores envolvidos na discussão [...], tampouco se verifica uma discussão específica sobre a concepção de ciência na qual se assentam os reclamos de cientificidade da área [...] (MOREIRA, 2007, p. 12).

Considerando pertinente a observação feita pela autora, o tópico que segue corresponde à necessidade de debater as características científicas que estruturam a concepção de Pedagogia como Ciência da Educação e suas relações com as perspectivas contrapostas a tal concepção, especialmente a concepção epistemológica que defende a ideia da existência das Ciências da Educação.

2.2.1 A Pedagogia como Ciência da Educação: uma síntese de aspectos históricos

Reunir elementos de natureza histórica e conceitual com o propósito de explicitar o caráter identitário da Pedagogia como Ciência da Educação requer um esforço de síntese especialmente complexo, uma vez que a discussão sobre o assunto, sobretudo no Brasil, se apresenta dispersa e fragmentada, no sentido de que envolve produções de autores com pouco diálogo entre si e distribuídos de forma assimétrica no tempo e no espaço. Refletir sobre tais elementos configura, de modo geral, uma meta-análise dos argumentos investidos para afirmar o caráter científico da Pedagogia dispostos em algumas obras que tratam de abordar esse tema de modo mais sistemático. Assim, a síntese que se intentou realizar compreende um recorte estabelecido no universo de textos que se aproximam do campo de discussão da identidade da Pedagogia, tendo como parâmetros de operacionalização a viabilidade de acesso às obras em idioma português e espanhol e que desenvolvem uma abordagem mais sistemática dedicada ao assunto.

A história da Pedagogia abarca um número significativo de mudanças e revela a diversidade e riqueza de uma ciência cujas fases de construção demonstram uma complexa intersecção entre elementos de fundamentação epistemológica distintos. Tais fases são sistematizadas de diferentes formas pelos estudiosos que se dedicam ao tema. Contudo, uma forma aceitável, de maneira geral, é a que delimita os dois principais estágios de constituição da Pedagogia como um corpo de conhecimentos especializados sobre educação: a etapa filosófica e a etapa científica, essa última desdobrada em duas fases, em que a primeira é marcada pelo surgimento das Ciências da Educação e a segunda se refere ao período de

conquista progressiva de autonomia pela Pedagogia. Recuperar os principais aspectos que delineiam esses estágios permite lançar luz sobre como o conhecimento sobre a educação foi alcançando progressiva complexidade.

A sistematização do conhecimento sobre educação, nos moldes de uma abordagem organizada com princípios e operações definidas especificamente, ocorreu, de início, no âmbito do pensamento filosófico que transcorreu entre os Séculos XVII e XVIII, período histórico do qual datam obras importantes para a Filosofia da Educação escritas pelo pedagogo holandês Jan Amos Komenský, ou Comenius (1592 – 1670), e pelo filósofo, pedagogo e teórico político suíço Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), por exemplo. Guardando as particularidades que distinguem o pensamento dos filósofos e pensadores que dedicaram reflexões à educação e à instrução nesse momento histórico, o modo de conhecer os processos educativos foi marcado por interfaces normativas, cosmovisionais e confessionais.

Na realidade, reconhece-se que há referências sobre educação em obras tradicionais de caráter religioso, moral e político, como na Bíblia, no Talmud e na República de Platão. Entretanto, “[...] *en estas etapas históricas el saber sobre educación no es ni filosofía, ni ciencia, ni tecnología. Se educa por experiencia acumulada*” (RUBIO; ARETIA; CORBELL, 2010, p. 175). Com efeito “[...] *la reflexión clásica no es propiamente una reflexión pedagógica en el sentido que indicamos sino más bien la conceptualización de los propósitos educativos de la colectividad*” (CARRASCO, 1983, p. 23).

O surgimento histórico de uma concepção científica de Pedagogia tem lugar na produção do pedagogo, filósofo e psicólogo alemão Johann Friedrich Herbart, nos Séculos XVIII e XIX (FRANCO, 2008; BREZINKA, 2007), embora seja interessante ressaltar que Comenius também aparece como um propedêutico das noções sistemáticas de Pedagogia por ter formulado a obra “Didática”, evidenciando princípios morais e técnicos que deveriam guiar a instrução humana, de modo de que fosse possível ensinar tudo a todos. Porém, o método de instrução universal pretendido por Comenius não configura, a rigor, uma formulação pedagógica científica por ter suas bases estabelecidas sobre o pensamento teológico-humanista, por concentrar-se em questões estritamente didáticas e refletir uma concepção especulativa de construção do conhecimento.

Considerado pela historiografia ocidental como o criador da Pedagogia Científica, Herbart apresenta um conjunto de suposições teóricas pautadas pelo experimentalismo, conferindo à Pedagogia um caráter de Ciência com base na Psicologia Experimental, a qual forneceria subsídios conceituais presididos pelo rigor e validade objetiva para que a prática educativa, tomada como uma realidade natural, fosse transformada em arte pedagógica, ou seja, uma prática sistematizada por parâmetros éticos e operativos gestados numa Ciência Educacional capaz de planejá-la e controlar estrategicamente seus efeitos.

Herbart elabora um modelo científico de Pedagogia propedêutico da Psicologia, restando àquela a orientação ética da arte de instruir. Segundo Franco, “[...] sua pedagogia científica baseia-se numa doutrina filosófica que é a psicologia do mecanismo das representações” (2008, p.33). Essa doutrina nutria a convicção de que o papel do educador é instruir moralmente o estudante. Para tanto, Herbart infere que a educação, como formação moral, é orientada pela instrução, mecanismo de transposição das ideias complexas. O processo educativo, na Pedagogia Científica, é precedido pela instrução. Assim, o centro da Ciência Pedagógica estaria nas questões didáticas sobre as técnicas e as formas de operar a aprendizagem escolar. A propósito, Franco corrobora que

Pode-se dizer que com Herbart inicia-se uma postura de positivismo na ciência da educação, e, paradoxalmente, inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência [...] O autor não considera que seja por meio dos ideais da educação que deverão emanar as necessidades a serem resolvidas pelo ensino. Herbart inverte esta questão e centraliza a proposta científica da pedagogia na instrução (2008, p.34).

A redução implicada pela centralidade da instrução no processo de produção do conhecimento da Ciência Pedagógica se explica em virtude das convicções filosóficas que organizaram o pensamento herbartiano. Ele considerou que a Ciência Pedagógica deveria finalizar um saber diretivo, uma vez que a educação é alcançada por um conjunto de práticas instrutivas de como os sujeitos devem desenvolver-se moralmente. Na concepção herbartiana, o horizonte da Pedagogia enquanto ciência é circunscrito ao âmbito das questões técnico-instrumentais da instrução escolar, ao passo que a reflexão sistemática das finalidades educativas, suas razões históricas, filosóficas e político-culturais, bem como das dimensões ideológicas envolvidas no processo de transformação social são preteridas de um espaço central da produção do conhecimento pedagógico.

Na sistematização das etapas que configuram a história do conhecimento pedagógico feita por Rubio, Aretio e Corbella (2008), o pensamento herbartiano representa uma forma intermediária de tratamento conceitual da educação entre filosofia e ciência, sendo o sociólogo francês Émile Durkheim quem aparece como o precursor da abordagem especificamente científica sobre o conhecimento da educação. De acordo com Franco (2008), Durkheim insere o projeto de conhecimentos científicos sobre a educação no contexto da Sociologia Positiva, concebendo a Pedagogia como uma teoria prática fundamentada na Sociologia da Educação. Compreende-se que os autores consideram Durkheim o pioneiro do cientificismo em Pedagogia em virtude de que a concepção de ciência que orienta o seu projeto intelectual se assemelha mais ao ideário positivista da ciência moderna, enquanto Herbart manteve a ligação com a filosofia anterior ao positivismo.

No curso do Século XIX, a Pedagogia passa a concentrar, progressivamente, um maior número de teóricos e pesquisadores em torno das questões relativas ao objeto educacional a partir de enfoques conceituais e metodológicos distintos. Sem dúvidas, esse fato lhe garantiu um fortalecimento como disciplina científica e proporcionou uma ampliação do espectro de dimensões da abordagem educacional, dando-lhe densidade de conceitos e formulações teóricas.

O Século XX insere a Pedagogia em um campo pluridimensional de objetivos, conteúdos e métodos delineado por aportes advindos de outros campos científicos interessados em aplicar formulações teórico-metodológicas no universo empírico da educação, circunstância que implicou numa vinculação cada vez mais visível entre a Pedagogia e as demais Ciências, as quais passam a ser designadas como Ciências da Educação.

Essa etapa representa, de acordo com Cambi (1999), o momento de transição do projeto epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação para o do campo das Ciências da Educação, nas quais, para alguns teóricos, se incluiria a Pedagogia, não como uma ciência em si, mas como uma extensão das ditas Ciências que consiste em uma estância de aplicação prática ou em uma tecnologia da ação educativa (MIALARET, 2012). Para outros teóricos, tal transição significaria o seu desaparecimento ou a sua negação (HOUSSAYE, 2006).

Lançando um olhar crítico sobre o processo de transição da Pedagogia para as Ciências da Educação, Pinto infere que o entendimento que motivou o desencadeamento de tal processo era de que, em grande parte, “[...] a Pedagogia teria sido suficiente para estudar a educação quando esta era pouco ‘cientificizada’, mas à medida que ela vai sendo estudada sob diferentes aspectos teóricos, extrapola a própria e caminha em direção às Ciências da Educação” (2006, p.26).

Esse autor informa que a emergência história das Ciências da Educação não deriva somente da ampliação do foco aplicado para compreender a educação como objeto de investigação, mas decorre também do desenvolvimento que marca a trajetória das Ciências Humanas no início do Século XX, as quais passam a necessitar de campos empíricos para aplicação de conhecimentos produzidos e experimentação teórica. Pinto argumenta que a crescente inserção das Ciências Humanas no campo educacional não consiste em uma causa automática para a negação da Pedagogia. Na realidade, “[...] apenas reforça a necessidade dela se firmar como a Ciência da Educação para garantir a unidade da compreensão do fenômeno educativo e na intervenção da prática educativa” (PINTO, 2006, p.26). Posição similar a do autor mencionado, explicitam Rubio, Aretio e Corbella ao considerarem que a proliferação de saberes sobre educação, em virtude dos enfoques pluridimensionais desenvolvidos pelas ciências auxiliares da Pedagogia, demanda uma Ciência da Educação que se organize para dar conta de abordar o objeto educacional a partir de um “[...] *tratamiento diferenciado, autónomo y plural, aunque interdisciplinar*” (2010, p. 177).

Desse modo, pode-se dizer que é pela via da pluralidade de saberes sobre a educação que a Pedagogia constrói o seu objeto de estudo, a educação em sua integralidade, em suas diversas dimensões constitutivas, operando a formulação de princípios e diretrizes que, além de serem aportes explicativos para as práticas educativas, visam introduzir modificações através da sua práxis científica. Com base em descobertas derivadas das investigações desenvolvidas no contexto da pesquisa educacional e em colaboração com as ciências auxiliares que se aproximam desse campo investigativo, pelas quais obtém referências multidimensionais sobre o fenômeno educativo, a Pedagogia desenha caminhos de ação fundamentados em seu conhecimento repertoriado. Para Carrasco (1987), nenhuma outra ciência detém tantas referências sobre esse fenômeno para desenvolver abordagens

complexas. Sem as referências da Pedagogia, a educação, em sua complexidade, “[...] se encuentra intelectualmente extrañada [...]” (CARRASCO, 1987, p.59).

Igualmente, a ausência de uma ciência autônoma estruturada sob uma fundamentação consistente resulta na dificuldade, ou debilidade, de estabelecimento de formas válidas de colaboração interdisciplinar, incidindo no risco de que a pluridimensionalidade da educação seja motivo para uma sobreposição fragmentada de conhecimentos e métodos científicos diversos. Nessa perspectiva,

Una especialidad cuyos cultivadores non son unánimes en la finalidad que tiene ni en su objeto, en sus métodos ni en su núcleo de conocimientos no puede tener una norma clara y unitaria para la elección de sus colaboradores. Constituye un peligroso el ahuyentar a unos posibles nuevos colaboradores adecuados y el atraer a otros que non son apropiados (BREZINKA, 2007, p. 149).

Retomando o comentário de Pinto (2006) sobre a Pedagogia ter sido suficiente para a abordagem educacional quando esta não se configurava como uma tarefa científica, constata-se que o fato dessa Ciência manter uma relação direta com a prática, constituindo seu núcleo duro a partir da e para a prática, representa outro motivo para que teóricos com maior vinculação ao positivismo a rechacem e deslegitimem. Com efeito, as Ciências Humanas proporcionaram à Pedagogia importantes aportes para o avanço da investigação educacional e consequente aprimoramento da intervenção pedagógica. Contudo, a tentativa de emprestar cientificidade à Pedagogia por meio da constituição das Ciências da Educação não implicou na consolidação de um projeto de criação de uma nova área científica com sólida fundamentação epistemológica e metodológica (CAMBI, 1990), circunstância pela qual acabou “[...] por desencadear a erupção de múltiplos desajustamentos entre perspectivas de abordagem” (DIAS DE CARVALHO, 1996, p. 83).

Cambi (1999), por sua vez, considera que a passagem da Pedagogia para as Ciências da Educação no início do Século XX não deve ser tomada como irreversível, pois a observa como uma etapa de consolidação científica da investigação educacional em um momento no qual a realidade educativa e suas diversas dimensões constituintes foi explicitada e inserida em análises diversificadas a partir da contribuição das Ciências Humanas e Sociais. O autor menciona, conforme já assinalado, que embora a reunião de ciências em torno do objeto educacional não tenha sido suficiente para a criação de uma nova área científica com

fundamento epistemológico sistematizado, tal fato implicou em uma concretização institucional que deu suporte para a criação de centros e organismos de pesquisa nos quais a crença de que a inexistência de autonomia científica da Pedagogia era motivo para a fragmentação da investigação pedagógica em âmbitos especializados vinculados a subáreas da Psicologia, da Sociologia, da Economia, por exemplo. Outras facetas expressas por essa passagem são mencionadas pelo autor quando ele afirma que

[...] essa passagem ocorreu por razões não só epistemológicas ligadas às transformações dos saberes, mas também e sobretudo por razões histórico-sociais: com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado, homens-técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas (CAMBI, 1999, p.595).

Estrela (1992) argumenta que as áreas de conhecimento denominadas de Ciências da Educação não são, na realidade, instâncias nas quais se produz saber pedagógico, pois cada Ciência estaria interessada particularmente em alguma dimensão do fenômeno educacional. O autor considera prudente concebê-las como Ciências Auxiliares, haja vista sua necessária interlocução com a Pedagogia, a fim de que esta articule conhecimentos acerca do seu objeto de estudo que é a totalidade da prática educativa. O pedagógico consistiria em um conhecimento multirreferencial que abrange todas as dimensões constitutivas das práticas educativas, funcionando como uma espécie de síntese integradora dos aportes diversificados fornecidos pelas Ciências Auxiliares. Nesse sentido, a Pedagogia se constituiria como uma Ciência Transdisciplinar, diferindo do modo proposto pelo paradigma que estrutura as Ciências da Educação, em que passa a se constituir como um campo de aplicação de conhecimentos exógenos a si mesma ou como pesquisa prática.

Na lógica das Ciências da Educação “[...] é assim que a Pedagogia vai progredir: emparelhando-se com a ciência e até mesmo com as ciências; o seu saber vai vir de fora – o 'como fazer' não encontra mais sua verdade e seu rigor no fazer, e sim em saberes que se consideram científicos” (HOUSSAYE, 2004, p19).

Ao longo do Século XX, a tarefa de retomar criticamente as circunstâncias históricas que deram lugar à emergência das Ciências da Educação não parece ter ocupado lugar de prioridade na agenda das reflexões sobre a natureza identitária da pesquisa educacional. Assim, a Pedagogia passou, progressivamente, a desaparecer do discurso científico sobre a

construção de conhecimento em educação e suas respectivas metodologias e foi assumida, por sua vez, como um termo que designa saberes não científicos ou, ainda, apenas como um curso de formação profissional, no caso brasileiro. De modo geral, parece que “[...] *como residuo de una Pedagogía relativamente autónoma queda sólo la Didáctica*” (BREZINKA, 2007, p. 167).

Por esses motivos, Moreira (2007), considera que se, paradoxalmente, as ciências que propiciaram o alargamento do foco dos estudos da educação representaram, ao longo do Século, um mecanismo de restrição exercido na Pedagogia até os dias atuais. Presume-se que, de modo geral, os pesquisadores das subáreas que aportaram o estudo da educação vincularam os avanços das investigações desenvolvidas às suas áreas de origem, ou seja, às ciências-mãe. Parece não ter havido esforços envidados à constituição de uma matriz identitária para a Pedagogia no contexto do projeto de uma ciência autônoma da educação em articulação com as ciências auxiliares. Nesse sentido, torna-se especialmente necessária, atualmente, a pretensão de [...] *autonomizar a Pedagogía, respecto a otras disciplinas, a ubicarla entre las ciencias (especificando, por tanto, su contenido distintivo y sus problemas específicos), a darle un lugar, en suma, en el mundo intelectual y académico*” (LARROSA, 1990, p. 34). Tal pretensão consiste numa tarefa a ser assumida pelas Instituições da Pedagogia: ciência, curso e profissão.

Rompendo como paradigma das Ciências da Educação, ou buscando diferenciar-se dele, quais aspectos compõem o delineamento da Pedagogia como Ciência da Educação e quais desafios de fortalecimento a mesma tem enfrentado, ou precisa enfrentar, para incrementar o seu cultivo científico? Partindo desse questionamento, no próximo tópico do texto discute-se a estruturação da Pedagogia como Ciência da Educação quanto ao seu objeto, propósitos e construção teórico-metodológica.

2.2.2 Desafios de estruturação da Pedagogia como Ciência da Educação

No cenário de indefinições epistemológicas geradas pela substituição da Pedagogia pelas Ciências da Educação ao longo do Século XX, de um lado justificadas pela necessidade histórica de fortalecimento da natureza empírico-descritiva dos estudos educacionais, até então sobredeterminados, em grande medida, pela reflexão filosófico-especulativa, o que se

assume por Pedagogia insere-se em um contexto de diversidade terminológica e axiológica. Com novas e distintas definições, a dimensão da Pedagogia como Ciência da Educação parece ter ficado oculta ante a assunção das perspectivas que pretendem afirmá-la como tecnologia da instrução, arte do ensino ou redundá-la ao enfoque didático clássico.

A definição da Pedagogia como Ciência da Educação se aporta no reconhecimento multidimensional do fator científico que configura a abordagem pedagógica e a distancia de uma matriz positivista que, como explicita Larrosa (1990), acaba que por negando o modelo de cientificidade multidimensional em paralelo à afirmação do modelo de ciência formal inspirado nas Ciências Exatas. Definir a Pedagogia como Ciência a partir do Positivismo incorreria, em última instância, na sua própria negação, haja vista que sua natureza como ciência cujo objeto de conhecimento requer uma atitude investigativa normativa e praxiológica, entraria em contradição com a pretensão de neutralidade axiológica e enfoque puramente descritivo.

Uma Pedagogia Positiva privilegiaria o aspecto descritivo necessário à construção das teorias educacionais, enfatizando a abordagem quantitativa e empírica, contudo não alcançaria a dimensão praxiológica, aplicativa ou normativa do conhecimento pedagógico, na qual estão intrínsecas perspectivas teleológicas que guiam a atitude concreta dos sujeitos que atuam nas práticas educativas mediados pelo conhecimento produzido pela Pedagogia em interlocução com saberes elaborados em outros contextos sócio-cognitivos, carregados por valorações e intencionalidades.

Dias de Carvalho afirma que a definição de uma Pedagogia como Ciência fundamentada no que ele descreve como “objetivismo forte” “[...] constrangeria e esvaziaria, em última análise, o necessário desenvolvimento das teorias e das práticas educativas” (1992, p.104). Essa crítica demonstra-se como válida quando se considera o que Estrela (1980) designa como “irredutível pedagógico”, sendo o conjunto de elementos que se explicitam apenas no movimento das práticas que configuram as situações de formação humana, o qual não poderia ser analisado e compreendido através de uma postura investigativa objetivista, pois demanda uma abordagem centrada em aspectos qualitativos do mesmo, proporcionando espaços para intervenções metodológicas pautadas por correntes etnográficas, exemplifica.

Nesse sentido, a proposição da Pedagogia como Ciência da Educação requer uma fundamentação em outra perspectiva do que consistiria ser a Ciência e sua funcionalidade

diante das necessidades humanas. Tal qual explica Larrosa (1990), essa fundamentação deve ser resultado de um trabalho epistemológico interno à Pedagogia, feito a partir de uma reflexão construcionista sensível às especificidades da área e validada por princípios com adequação contextual. Torna-se importante aproximar a discussão sobre a cientificidade da Pedagogia da reflexão acerca dos princípios epistemológicos que estruturam o método de construção do conhecimento científico em educação para afirmar a Pedagogia como fundamento da pesquisa educacional. Destacando a indissociabilidade entre a construção do objeto e do método num domínio científico, Moreira analisa que no contexto da área de Educação no Brasil “[...] constata-se [...] significativo hiato entre as discussões sobre a constituição do objeto e sobre os métodos apropriados à investigação” (2006, p. 16).

Alguns desses princípios epistemológicos contextuais podem ser encontrados no pensamento de epistemólogos e metodólogos que se dedicaram a construir e propor formas de racionalização científica mais abertas e dinâmicas, adequando-a ao processo histórico de transformação da Ciência e evolução da complexidade dos objetos de investigação em seu âmbito. Kunh e Feyeraband, por exemplo, são filósofos que, estabelecendo contrapontos ao ideal empirista da Ciência Positiva, cuja crítica foi introduzida por Popper, mostram que a produção científica não se apoia, sumariamente, no caráter lógico universal, uma vez que é influenciada por elementos históricos extracientíficos.

É assim que Kunh (2003) demonstra os dois momentos de uma disciplina científica, a qual passa pelo estágio de ciência normal e pela revolução científica, indicando que os paradigmas que orientam o desenvolvimento de teorias num determinado domínio de conhecimentos são acordados socialmente e são transitórios por poderem ser substituídos após a ocorrência de crises motivadas pela introdução de novos paradigmas que conquistem hegemonia, dada a crença que a comunidade científica lhe investe. Assim, a validade do conhecimento científico não é determinada por princípios universais. Ao contrário, depende de uma política interna à comunidade de cientistas legítimos que acordam tais princípios com base numa leitura das demandas históricas e institucionais derivadas da crise dos paradigmas.

Assim como Kuhn, Feyeraband é tido como um filósofo do relativismo científico. A sua ideia de “anarquismo epistemológico” revela uma saída face ao consagrado método positivista clássico e reconhece que os diversos saberes e metodologias dialogam entre si na

busca por um ideal de verdade que não é alcançado por nenhuma estrutura teórica ou metodológica separadamente.

As ideias desses filósofos contribuem com a reflexão sobre os princípios que validam a perspectiva da Ciência da Educação, sobretudo nos seguintes aspectos: o logicismo não consiste na única nem na melhor plataforma de estruturação do conhecimento científico; a ciência não é uma entidade abstrata blindada às interferências políticas e sociais; o significado do que é científico depende do entendimento da comunidade na qual as regras de validade são produzidas e legitimadas; uma Ciência da Educação poderá estruturar-se na perspectiva do pluralismo metodológico, colaboração interdisciplinar e com enfoque triplamente dimensionado: científico-filosófico, tecnológico e praxiológico.

Tendo a educação como um âmbito da realidade humana, a Pedagogia é uma Ciência que, em sua dimensão científico-filosófica, fundamenta conhecimentos teóricos para a compreensão e explicação dos fatos educativos; em sua dimensão tecnológica, descreve o processo educativo a partir de ferramentas e modelos úteis à prática; e que, em sua dimensão praxiológica, estabelece princípios normativos e operações aplicativas que regulem as práticas educativas reflexiva e criticamente. O mútuo imbricamento entre essas três dimensões permitem afirmar a Pedagogia como *“la ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación”* (RUBIO; ARETIA; CORBELLA, 2010, p.181).

Até mesmo entre os pesquisadores que reconhecem a autonomia científica da Pedagogia, a definição do seu caráter ou matriz identitária é um aspecto que explicita grande diversidade de aceções.

Brezinka (1990; 2007) define a Pedagogia como uma ciência composta por quatro classes principais: a Pedagogia Prática, a Pedagogia Empírica, a Pedagogia Filosófica e a Metapedagogia, ou Teoria da Pedagogia. Em cada classe, são produzidos conhecimentos que, articulados entre si, dão conta da totalidade que abrange o objeto educacional. Para além da sistematização interna a si própria, a Pedagogia também se organiza com base na subdivisão disciplinar de outras áreas de conhecimento, em regime de colaboração interdisciplinar, o que a torna uma “ciência integrativa” com o desenvolvimento de teorias em diferentes níveis, os quais correspondem às classes que a constitui.

A teoria científica produzida no âmbito da Pedagogia, para Brezinka (1990), se caracteriza por ter um caráter estritamente descritivo resultante de operações objetivas de investigação, visando encontrar regularidades que sejam usadas para explicação e predição de fatos relativos aos problemas técnicos associados às práticas educativas. Para o autor, uma teoria científica consiste em um “[...] sistema logicamente estruturado de enunciados mais ou menos confirmados sobre uma dada área da realidade. Embora possam conter valores, não pretendem ser valorativas ou normativas” (1992, p. 23). As teorias normativas, por sua vez, são resultados das reflexões desenvolvidas no âmbito da Pedagogia Filosófica, apoiadas no conjunto de proposições que ultrapassam as classes de Pedagogia já mencionadas.

Após considerar um conjunto de problemáticas atinentes ao conceito de ciência no âmbito da Epistemologia e localizar elementos relacionados à discussão sobre o campo científico da educação, Pérez Serrano chega a conclusão que “ [...] *se prodía indicar que la Pedagogía es una ciencia del espíritu que proporciona un conocimiento ideográfico y utiliza la comprensión como método para interpretar la acción y las relaciones sociales*” (2007, p. 67).

Schmied-Kowarzik (1983) compreende, por sua vez, a Pedagogia como uma ciência dialética para enfatizar a dimensão praxica que constitui a natureza da Ciência da Educação, vista pelo autor como aspecto identitário fundamental. Concebendo a Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, ele esclarece que tal caráter não a restringe a uma tecnologia da ação ou uma ciência profissional pragmática como a Medicina, “[...] mera transmissora de conhecimentos para o domínio de aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino” (SCHIMIED.KOWARZIK, 1983, p.12).

No pensamento do autor, o termo dialética é usado para designar a interface entre teoria e prática que se constrói através da pesquisa das situações educativas e da realidade histórica e social na qual estão inseridas sob um ponto de vista crítico e emancipatório. A partir desse entendimento, Schmied-Kowarzik reflete que a Pedagogia Dialética, Ciência da Educação, somente pode abordar a realidade empírica de modo crítico fundamentada numa teoria crítica da sociedade. Esse é o princípio da práxis pedagógica possibilitada pela Pedagogia como Ciência. A práxis emerge como processo reflexivo e operativo guiado não pela inspiração metafísica nem pela imposição da natureza, mas pela ação teórica de autodeterminação humana. Ao afirmar que “[...] exige-se uma teoria que não tem objetivo em

si mesma, mas na realização efetiva de uma atividade humana de sentido autodeterminado e que, portanto, é uma ciência da práxis para a práxis” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 23), o autor propõe que cabe à Pedagogia motivar a autodeterminação de sentido dos agentes educativos através dos sistemas teóricos que desenvolve a partir da investigação na qual o fenômeno educacional é inserido num contexto mais amplo de crítica social e reconhecimento dos mecanismos que atuam de modo a impedir a emancipação dos sujeitos. O aspecto prático é concernente à Pedagogia no sentido de que

Do mesmo modo que a educação não pode ser compreendida como um objeto para si, a pedagogia não deve ser entendida como um método para si, pois, como prática humana, a educação necessita da pedagogia como teoria que a determina para que possa se realizar como práxis humana, e a pedagogia como teoria da práxis educativa jamais pode bastar-se a si mesma, por precisar esclarecer e conduzir a educação como práxis humana, colocando-se desta forma no primado da prática (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 128).

Na mesma linha teórica em que se situa Schmied-Kowarzik, encontra-se Wilfred Carr. O filósofo britânico defende a ideia de uma Ciência Crítica da Educação fortemente aportada pela reflexão de Habermas. Carr (2002) define sua proposta de ciência crítica em contraponto a de ciência empírica. Diferentemente desta, caracterizada como ciência interessada em produzir conhecimento sobre um fato observável, a primeira teria como objetivo aperfeiçoar a racionalidade dos educadores e sustentar práticas educativas conscientizadoras, empregando um método crítico e auto-crítico. Através de uma postura metodológica radicalmente crítica, a Ciência da Educação colaboraria com a explicitação das lógicas subjacentes à racionalidade que orienta os processos educativos e permitiria, aos educadores, conhecer e atuar melhor face ao fenômeno educacional como uma realidade situada historicamente e permeada ideologicamente.

A pedagoga brasileira Franco (2008) aborda a Pedagogia como Ciência da Educação demonstrando conexões conceituais bastante próximas com o pensamento de Schmied-Kowarzik e Carr. Em uma das principais obras dedicadas à discussão sobre a identidade da Pedagogia no Brasil, compreendendo enfoques epistemológicos, metodológicos e formativos, a autora estabelece o percurso histórico de constituição da Pedagogia, distingue as perspectivas que a identificam como arte, tecnologia e ciência, para delinear uma proposta de

estruturação da mesma como Ciência Prática da Educação, fundada no pensamento crítico-dialético, cuja metodologia abarcaria a dimensão formativa e a dimensão emancipadora.

Quando ressalta que a Pedagogia torna-se necessária a partir do momento em que o homem toma consciência da tarefa formativa instituída no seio da dinâmica social, a qual demanda transmissão de conhecimentos, construção de condutas, formação de significados culturais etc., e que, estando a serviço desse projeto de humanização – construção do humano pelo ser humano – e que necessita desvencilhar-se de moldes epistemológicos incompatíveis com essa vocação científica, Franco afirma que a Ciência da Educação deve se configurar como

[...] uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa de emancipação da sociedade. [...] A Pedagogia deve caminhar num espaço aberto continuamente pela crítica, pela autocrítica, criando espaços e movimentos libertadores, em sua concepção epistemológica, em sua metodologia de pesquisa, em seu fazer social [...] (2008, p. 73-74).

O teórico português Dias de Carvalho (1992), por fim, critica tanto a matriz epistemológica positivista quanto a compreensiva e sugere uma Ciência da Educação de caráter integrativo, por supor que o objetivismo forte, o formalismo e os procedimentos quantitativos concernentes à primeira, bem como o relativismo e o subjetivismo atinentes a segunda, limitam dimensões que necessitam ser compreendidas em relação umas com as outras, de modo complementar, na abordagem da Pedagogia. Sugere, ainda, que a investigação-ação é um método apropriado à Pedagogia por possibilitar um movimento integrado entre produção de saberes e formas de intervenção profícuas aos objetivos que assinalam as práticas. Desse modo, a Pedagogia se configuraria como uma Ciência da Educação que supera os antagonismos epistemológicos existentes nas relações entre quantidade e qualidade, teoria e prática, descrição e compreensão.

Concorrentes a tais definições que explicitam posições epistemológicas mais claras com relação ao entendimento da Pedagogia como ciência, encontram-se outras, não menos válidas, que tensionam teoria e prática, descrição e compreensão, autonomia funcional e interdisciplinaridade como pontos fulcrais da identidade científica da Pedagogia.

Pimenta (2010) e Houssaye (2006) enfatizam que a unidade teoria e prática é um aspecto essencial que configura a identidade da Pedagogia. Fundamentando-se em Schimied-

Kowarzik, Pimenta discute que, sendo o processo educativo uma realidade em constante transformação que demanda reflexão e intencionalidade por parte de quem a realiza, a Pedagogia atua como elemento motivador da práxis, conduzindo-a e modelando-a através do aprofundamento teórico e da intervenção prática reflexiva. Ao se contrapor à tendência que reduz a prática ao campo de aplicação de prescrições técnico-normativas estabelecidas cientificamente, a autora destaca que, na dialética que constitui a identidade epistemológica da Pedagogia, a prática é a matéria que configura a produção do conhecimento, ou seja, é a partir, sobre e para a prática que a Ciência da Educação se desenvolve em sua complexidade, sem que se limite ao pragmatismo utilitarista.

Isso se tornará possível na medida em que a Pedagogia se fundamentar num projeto de transformação social pautado pelo ideal de emancipação humana que se renova historicamente e assume dimensões e desafios conforme as condições que estruturam o processo educativo como uma prática social. É esse o sentido que expressa o caráter da Pedagogia como uma ciência práxica cujo objeto se configura de acordo com uma perspectiva dialética “[...] no qual a unidade teoria e prática constitui a condição de possibilidade de apreensão das contradições da educação enquanto prática social, de modo a estabelecer a direção de sentido, as finalidades de nova práxis educacional” (PIMENTA, 2010, p. 120). Nesse sentido, como define Carrasco (1987), a Pedagogia é uma ciência que não apenas elabora sistemas teóricos sobre o seu objeto, mas se desenvolve cientificamente através da reflexão a partir e para a prática, incluindo em seus temas de interesse as necessidades para intervenções eficazes.

Houssaye (2006) indica que, ao longo da história da Pedagogia, duas tradições de conhecimento se desenvolveram paralelamente concorrendo proposições sobre a educação. Uma representada por teóricos da e outra, em oposição, representada pelos práticos da educação. Ele reconhece que, embora tenham existido relações entre uma e outra, o surgimento das Ciências da Educação e as sucessivas formas de negação da Pedagogia representaram uma intenção de perda de legitimidade da abordagem de caráter mais prático voltada aos processos educativos. Essa superação também é tratada por Carr (2002) quando este autor destaca a existência de uma divisão do trabalho em educação entre os que se dedicam à formulação de teorias, os cientistas da educação, e os que se ocupam em

compreender os problemas da prática educativa, designados por ele como estudos profissionais.

O autor esclarece que a tradição que privilegia o estudo descritivo e teórico se desenvolveu de modo a alcançar maior legitimidade proporcionada pelo ideal científico de orientação positivista que atravessou o Século XX e permeou a fundação da noção de Ciências da Educação, construiu-se a partir da “morte” da Pedagogia, no sentido de que a reflexão sobre e com base na prática passa a ser concebida como incapaz de produzir saberes fiáveis. A fim de recompor a dimensão prática, ou práxica, necessária à configuração de saberes pedagógicos que carreguem maior intimidade com as dinâmicas das situações educativas e sirvam de suporte para a tomada de decisões implicadas nas mesmas, Houssaye considera que é necessário redefinir a Pedagogia. Ao apontar que, com o advento das Ciências da Educação, a teoria pedagógica começa a perder espaço no universo da educação do mesmo modo que o aspecto normativo da Pedagogia e a reflexão sobre os fins educativos também são minimizados, o autor acrescenta que

A pedagogia, concebida como a disciplina necessária para articular o que se diz e o que se faz no campo da educação, desaparece em proveito de um modelo dedutivo que deseja reduzir o fazer ao dizer, o saber-fazer ao saber científico [...] É assim que a pedagogia vai progredir: emparelhando-se com a ciência e até mesmo com as ciências; o saber vai vir de fora – o “como fazer” não encontra mais sua verdade e seu rigor no fazer e sim em saberes externos que se consideram científicos (HOUSSAYE, 2006, p.18-19).

O seu conceito de Pedagogia extrapola as definições clássicas de ciência e também nega as definições que a identificam como campo disciplinar de aplicação de conhecimentos ou simples campo de ofício prático, como um objeto a ser abordado por sistemas metodológicos exógenos, como uma posição ideológica e, ainda, como somente uma qualidade atribuída a algum tipo de elemento educativo. A via específica da Pedagogia é explicitada quando se considera que “[...] o que deve haver em Pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação pedagógica” (HOUSSAYE, 2006, p.12).

A articulação de referências teóricas e práticas através de uma análise educacional que se contextualiza nas condições que performam as situações educativas, embasada no rigor científico e na atitude compreensiva e sensível às demandas desse contexto complexo e,

ainda, reconhecendo nas racionalidades que orientam as condutas dos sujeitos a fim de possam operar o desvelamento por meio de uma postura autocrítica de reconstrução de sentidos e significações, permite à Pedagogia “[...] produzir um saber específico capaz de orientar a ação sobre o homem e o seu destino. Para isso a condição é articular, com todo rigor epistemológico necessário, as diferentes formas de saber aplicadas” (SOËTARD, 2006, p.62). Dialeticamente, a Pedagogia promove, então, a conversão de um saber-como para um saber-quê explicitado e fundamento teoricamente sob os aportes que a prática impulsiona a emergência.

Desse modo, a Pedagogia tende a um sentido de totalidade científica que abrange, no aspecto epistemológico, um caráter uno e múltiplo, teórico e prático, definido por seu relacionamento transdisciplinar com os conhecimentos providos por ciências auxiliares, embora mantenha-se como a única ciência capaz de articulá-los tendo em vista a sua vinculação com a práxis educativa, no aspecto metodológico a conjugação as dimensões descritiva, interpretativa, normativa e práxica e, do ponto de vista da construção do seu objeto, o faz de modo a abordar a educação como um fenômeno humano localizado histórico e socialmente.

O sentido de totalidade acima mencionado aparece explícito na definição de Pedagogia apresentada por López e Alonso:

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosa, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación [...] (2012, p.252).

É importante centralizar a discussão em torno de como essa caracterização da Pedagogia desdobra uma abordagem específica de construção da educação como objeto científico, sabendo que as deformações históricas que levaram a Pedagogia a se afastar de uma abordagem científica integrativa e autônoma produziram limitações que necessitam ser reconhecidas e superadas epistemológica e metodologicamente. Brezinka (2010) ressalta algumas problemáticas atinentes à construção do objeto da Pedagogia, as quais surgem como consequências resultantes de um distanciamento do campo de estudos pedagógico das

questões teóricas e conceituais que, essencialmente, deveriam formar parte do seu núcleo duro. A retrospectiva avaliativa que o autor faz sobre a situação acadêmica da Pedagogia no Século XX informa que

En sus cuestiones centrales no hay avance y hasta hay retroceso, cosa que se explica porque, e la periferia de la disciplina, proliferan um par de decenas de Pedagogías Especiales y pseudodisciplinas especiales totalmente carentes de vinculación a un canon de saber pedagógico básico común y de carácter teórico y conceptual [...] (BREZINKA, 2010, p. 144-145).

O processo de diversificação dos objetos de conhecimento e criação de novas especialidades científicas dentro de um âmbito de saber é um movimento próprio da evolução histórica da Ciência em que demandas investigativas se alinham às necessidades sociais de conhecimento para explicar e basear formas de intervenção respaldadas cientificamente. A crítica de Brezinka dirige-se ao fato de que a proliferação de subáreas implica no esvaziamento de conhecimento no âmbito da Pedagogia sobre questões relativas ao seu objeto próprio de conhecimento, as ações educativas e seus contextos. O autor supracitado esclarece que por considerar a Pedagogia como uma ciência empírica, seu objeto corresponderá às ações educativas nos contextos que se desenvolvem. Para ele, esses contextos se organizam no plano das finalidades da educação, das condições educacionais, dos meios utilizados para concretizar as finalidades e dos efeitos objetivos impactados pelos meios. Brezinka complementa que “*naturalmente, todos estos fenómenos dependen de las personas que se ocupan en educar y de su cultura*” (2010, p. 145), portanto deverá ter lugar na abordagem pedagógica o sujeito, a história e a cultura que permeiam as ações educativas.

Quando estabelece a crítica à dificuldade de delimitação do objeto da Pedagogia, dada a existência de uma superespecialização em seu âmbito, Brezinka inspira que os pedagogos são levados a se dispersarem em subdisciplinas das ciências que mantém relação com a Pedagogia para legitimarem suas investigações e estudos, já que a justificação de mantê-los no seio de uma Pedagogia cujo caráter científico é desacreditado refletiria um limite ao seu reconhecimento.

Para que a Pedagogia se integralize face ao seu objeto de conhecimento, no sentido de tornar-se autônoma e completa, distinta das demais ciências, é necessário que os pedagogos priorizem investigações sobre as questões pedagógicas fundamentais, incluindo aquelas que

se associam ao debate teórico-metodológico da própria Pedagogia, as quais não são tratadas formalmente por nenhuma outra ciência, “*en lugar de divagar en unas cuestiones marginales que sólo de lejos tienen que ver con el tema básico de las relaciones entre los fines, los medios y los efectos de la educación*” (BREZINKA, 2010, p.147). Por outro lado, como destaca Libâneo, ao se referir à fragmentação e consequente ausência dispersão do objeto da Didática, a colonização da Pedagogia pelas Ciências da Educação fez com que “[...] muitos pesquisadores e professores [...] se deixarem levar pelo canto da sereia de outros campos de conhecimento” (LIBÂNEO, 2011, p.44).

A educação é um objeto operativo que requer conhecimentos que se situem no plano do saber e, dado sua dimensão prática, um saber-fazer, composto por uma interface entre ciência e tecnologia. Essa dimensão tecnológica da Pedagogia é desdobrada do seu próprio objeto. Contudo, tal qual afirma Franco (2008; 2011), a Pedagogia não deve ser confundida com tecnologia da educação, pois se assim fosse ela não teria condição de produzir saberes, haja vista que estaria restrita ao nível de reprodução e aplicação de práticas fundamentadas em contextos exógenos. Se constituindo em uma face relevante do conhecimento sobre educação, a tecnologia justificada por si mesma como referencial das práticas decorreria na mecanização do processo de configuração da prática, inviabilizando a práxis como ação intencional de crítica e autocrítica com potencial criativo de construção de saberes.

A educação como objeto da Pedagogia se revela como “[...] inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído” (PIMENTA, 2011, p.35), proporcionando espaços para transformações operadas segundo a consciência assumida pelos sujeitos frente às suas condições histórico-sociais e aberto a modificações de acordo com as ferramentas que a Pedagogia disponibiliza, as quais são conceituais, metodológicas e, também, tecnológicas.

Torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo educação não corresponde à escolarização nem à instrução. Designa um processo global de formação humana através da inserção dos sujeitos na cultura a partir de mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente à formação escolar ou instrução formal, estando estas inseridas no contexto daquela.

Finalmente, sobre a reestruturação que deve se submeter a Pedagogia para aportar a complexidade do seu objeto, Brezinka (2010) chama a atenção para o fato de que a

interdisciplinaridade pode colaborar na consolidação do estado efetivo da mesma como especialidade científica, mas sublinha que a multiplicidade de enfoques como consequência da proliferação de subdisciplinas da educação sem fundamentação pedagógica representa, em muitos casos, “[...] *más dispersión que un saber fundamental compartido, más jerga nebulosa que claridad conceptual, más pobreza teórica que logro de conocimiento y más apariencia que sustancia*” (BREZINKA, 2010, p.155). Por essa razão é necessário delimitar objeto da Pedagogia como Ciência da Educação o qual, na linha de pensamento representada pelas ideias de Brezinka, compreende a situação educativa e seus contextos constitutivos.

Conforme já assinalado, a produção de conhecimentos no âmbito da Pedagogia se desdobra em níveis distintos, contudo amalgamados uns aos outros, em virtude da especificidade do objeto para o qual se volta, a educação como prática social complexa que, no nível científico-filosófico, requer ser fundamentada, no nível tecnológico, demanda ser mediada e, no nível praxiológico, necessita ser aplicada reflexivamente. Essa abordagem multinivelada da Pedagogia exprime a dinâmica metodológica que a Ciência da Educação emprega para construir o seu objeto e, conseqüentemente, a função da teoria pedagógica.

De acordo com Carrasco (1987), a teoria pedagógica deve corresponder a uma tripla função, sendo ao mesmo tempo explicativa, disciplinar e didática. Para cumprir com a primeira função, necessita constituir-se como um modelo de realidade educacional, representando conceitualmente elementos referentes às situações e contextos educativos. Com relação à função disciplinar, a teoria pedagógica tende a configurar um corpo disciplinar estruturado sobre a educação estabelecido com base em um processo de crítica e autocrítica. Já no que diz respeito à função didática, espera-se que a teoria pedagógica sirva de guia ao aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nos contextos da educação. Essa perspectiva se alinha ao entendimento de Schmied-Kowarzik que afirma que “[...] a teoria pedagógica não é apenas uma análise que retrata a realidade educacional, mas um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade de sua atividade educativa” (1983. p. 13).

Rubio, Aretio e Corbella refletem que a teoria pedagógica, em sua integralidade, permite o acesso a diferentes níveis do conhecimento acerca da educação. Afirmam que “*especulación y normatividad son dos vertientes desde un punto de vista conceptual, que forman parte irrenunciable del conocimiento pedagógico*” (2010, p.161). Dessa forma, concluem que a teoria pedagógica deve se esforçar para cristalizar um conjunto de reflexões

que permitam o avanço das teorias e práticas que expliquem e conduzam os processos desenvolvidos no espaço da educação.

Concordando com a perspectiva apontada por esses autores, Carr discorre que a teoria pedagógica não é resultante de um processo exclusivamente interpretativo nem objetivista, mas alcança sua complexidade na medida em que se estabelece como um construto com ambas características metodológicas. O autor chama atenção, por fim, da importância de que a teoria pedagógica seja, ao mesmo tempo, educativa, normativa e científica, insistindo nesse último aspecto.

La insistencia en que la clave de las teorías científicas es su validez deductiva y su posibilidad de comprobación empírica es vital porque, precisamente, el cumplimiento de estos requisitos garantiza su carácter científico, frente al ideológico o metafísico (CARR, 2011, p. 112).

Resulta, também, da crença nas possibilidades que se abrem pela ciência em contraposição à ideologia e ao senso comum, a defesa da Pedagogia como Ciência da Educação, como denota o autor. Negar a Ciência da Educação se atrela a negar as contribuições que uma ciência específica, autônoma e integrativa, de caráter teórico-prático, ao aperfeiçoamento dos processos educacionais. Ademais, “[...] *se renuncia a hablar de Ciencia de la educación; sólo existen ‘teorías prácticas educativas’ o ‘aplicaciones tecnológicas de la ciencia’; aplicaciones de las ciencias al estudio de la educación*” (RUBIO; ARETIO; CORBELLA, 2010, p.157). Em última instância, violaria o caráter prático e autêntico do saber-fazer em educação.

Com efeito, o panorama de elementos utilizados para caracterizar a Ciência da Educação, os efeitos desdobrados na construção do seu objeto, método e a finalidade da teoria pedagógica se insere num debate historicamente inconcluso e permeado por dissensos que tensionam posições sobre a autonomia e legitimidade da Pedagogia como tal. A busca pela afirmação deste caráter na Pedagogia implica atravessar as correntes que, historicamente, atuam como as principais formas de negação da sua identidade epistemológica como Ciência da Educação, como foi exposto ao longo do texto, em oposição à sua representação como tecnologia da instrução escolar, entre outros significados que lhe são atribuídos.

Houssaye (2006) discute que as formas de negação recaem sobre a Pedagogia levando-a a renunciar sua natureza teórico-prática e seu método dialético de construção de saberes em

proveito de outros padrões de reconhecimento gnosiológico. Do ponto de vista histórico, as principais tendências que atuam como formas de negação, segundo o autor, são representadas pela lógica dos filósofos clássicos, dos especialistas das ciências da educação e dos didatas.

O autor aponta que a relação entre a Filosofia Clássica e a Pedagogia, na perspectiva da negação epistemológica, foi marcada pela pretensão de autosuficiência da reflexão filosófica no que se refere à abordagem sobre os fins da educação e que a preocupação com a forma, ou a organização didática, do ensino é um meio de desvirtuar a verdade do conhecimento. Essa seria conquistada pelo ensino filosófico, livre de parâmetros pedagógicos, porque “[...]interessar-se pela forma, pelo método, é duvidar, no fundo, da verdade [...] Interessar-se pela pedagogia é desviar-se da busca e do processo da verdade, essência da filosofia” (HOUSSAYE, 2006, p.15).

Na passagem da Pedagogia às Ciências da Educação, a Filosofia também atuou com argumentos que justificaram tal transição. Houssaye informa que “nos anos de 1880, são de fato os filósofos que reduzem a pedagogia à psicologia da educação, e o fazem no seio da filosofia” (2006, p.16). Ele acrescenta que tomando para si a função de refletir sobre as finalidades educacionais, a Filosofia parece acreditar que pode determinar a Pedagogia e definir seus objetivos e meios. No programa das Ciências da Educação, a Filosofia, com as demais Ciências, se constituíram como as “mentoras” da Pedagogia, tida como campo de aplicação de teorias científicas apoiadas em razões filosóficas.

A emergência das didáticas específicas, radicadas em âmbitos distintos à Pedagogia, e seu suposto êxito em fornecer referenciais operativos para as práticas de ensino-aprendizagem de acordo com a especificidade de cada campo disciplinar desprendidos da Didática Geral, incita a crença de que uma Pedagogia, como fundamento dessa Didática Geral, não é mais substancialmente necessária à reflexão educativa. Os temas que, outrora, eram associados diretamente como objetos da Pedagogia passam a ser inseridos numa agenda de debates dos campos didáticos especializados, o que leva Houssaye a afirmar que “[...] os didatas parecem falar de questões tradicionalmente reservadas ao que se reconhecia como sendo a Pedagogia” (2006, p.20). Afirma, ainda, que nesse jogo de contradição, a definição da Pedagogia e da Didática se dá pela recusa mútua e não pelas relações existentes entre ambas e que, dada a fuga desta com relação àquela, o campo didático encontra-se permeado por conceitos emprestados, ou conceitos nômades, como ele prefere designar.

Houssaye também aponta novas tendências de negação da Pedagogia, situando entre essas tendências o movimento contemporâneo de supervalorização das práticas ou dos saberes práticos e da ação. Quando a ciência tradicional admite a existência de saberes práticos, ela não deixa de considerar que, embora esses saberes tenham legitimidade contextual, o conhecimento científico ainda continua sendo a forma válida e universal de representar a realidade, por meio de procedimentos metodológicos reconhecidamente confiáveis. Assim, quando se reivindica que a Pedagogia é, estritamente, um saber prático, ou um campo de acumulação e sistematização de saberes práticos, supõe-se que ela não teria condições de construir procedimentos metodológicos válidos e gerir um objeto próprio de estudos.

Concorre-se, nessa perspectiva, à dissociação entre ciência e saber pedagógico e à manutenção de discursos que reduzem este último a um saber prático, cuja constituição se daria pela ordem da arte ou da experiência não científica. Se desdobra desse ponto a ideia de que a Pedagogia é insuficiente para lidar com problemáticas complexas da educação, que ela necessita estar sob a tutela prescritiva de outros campos científicos e que a fundamentação da própria Pedagogia deve se dar em contextos exteriores a ela mesma e não em relações teóricas e práticas estabelecidas em seu âmbito, a partir da imersão da investigação pedagógica nos múltiplos contextos das dinâmicas de formação humana escolares e não-escolares. É oportuna a provocação feita por Houssaye quando ele discute que a Pedagogia produz saberes pedagógicos que vão além dos saberes práticos e que

Há uma multidão de pessoas bem-intencionadas para pensar a pedagogia (fora de si mesma), mas muito poucas para aceitar que o pedagogo pensa e se pensa. Ora, o pedagogo é um intelectual, desenvolve ideias com relação a seus próprios atos, produz finalidade ligada aos atos [...] Ele tem ideias, e não apenas um saber-fazer, é um teórico da educação, e não só um especialista em ação. Não produz apenas um saber da educação, mas também, nesse movimento, um saber sobre a educação, ou seja, um sistema de sentido (HOUSSAYE, 2004, p.25).

Com relação aos saberes da ação, Houssaye (2004) levanta críticas dirigidas ao seu aspecto reducionista. O estudioso analisa que a experiência, processo e produto da ação, ao invés de ser fonte de construção de saberes e fazeres educativos e pedagógicos, pode se limitar a encerrar os sujeitos na reprodução de procedimentos e tecnologias práticas concebidas como eficazes. Assim, redundar a Pedagogia em saberes da ação significa limitá-la a se constituir numa gramática da experiência encerrada em si mesma e não num potencial teórico-metodológico capaz de operar mudanças qualitativas nos modos de pensar e fazer dos sujeitos que atuam no campo da educação. Por isso mesmo é que, nesse contexto discursivo,

os pedagogos “[...] correm o risco de ficar limitados a um pensamento do saber-fazer em educação, ao reconhecimento de um saber de experiência prática” (HOUSSAYE, 2004, p.26).

A travessia epistemológica e institucional da Pedagogia pelo caminho dos desafios decorrentes pelas tradições que, ora negaram a sua identidade epistemológica como Ciência da Educação, ora fundamentaram um projeto de Pedagogia sob aportes que descaracterizaram a sua natureza como ciência dialética e praxica, demanda um processo autocrítico e autoafirmativo em que os pedagogos e demais profissionais que atuam no campo pedagógico reconheçam os potenciais de mudança e transformação dessa Ciência em confronto com as problemáticas que constituem o campo da educação.

Com as mudanças ocorridas relativas aos ideais da educação associados às novas necessidades educativas e ao progressivo acúmulo de referenciais sobre como deve se configurar os processos educacionais, o esforço de problematizar a Pedagogia consiste em uma tentativa de pôr em pauta, no âmbito dos estudos, da formação e das práticas pedagógicas, questões que deslocam perspectivas tradicionais e que inauguram novos modos de análise e proposição educativa, os quais não são suficientemente abordados sob os aportes das tradições epistemológicas e institucionais que até agora basearam a Pedagogia como tecnologia da instrução, como arte do ensino ou como ciência aplicada. Nesse sentido, ao se abordar os desafios que atravessam o campo da educação na contemporaneidade, “[...] é preciso que se reivindique a Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual” (FRANCO, 2008, p.131).

As respostas dadas no âmbito da Pedagogia derivam de possibilidades epistemológicas de reconfiguração do seu estatuto e dos desdobramentos que são geradas no plano da teoria, da formação e das práticas que lhe estão associadas. Assim, a abrangência da abordagem pedagógica desdobrada nesses planos se atrela à reorganização dos temas de interesse da Pedagogia e permitem a criação de novos setores de estudos especializados.

Desse modo, chega-se à Educação Não Escolar como um objeto legítimo da Pedagogia que requer, todavia, ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica. Tal relação pressupõe o estudo do caráter teórico da Educação Não Escolar em face das categorias de descrição do fenômeno educacional e dos aspectos que constituem as práticas inscritas nesse campo, justificando-as como objeto de trabalho do pedagogo.

No capítulo seguinte, trava-se a discussão sobre essas questões e busca-se ressaltar o entendimento da relação entre Educação Não Escolar e profissão pedagógica, levando em consideração o contexto estratégico das práticas educativas além escola para a cidadania, o caráter conceitual do termo, as críticas e possibilidades da ação do pedagogo nessas práticas, bem como de sua formação profissional.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E PROFISSÃO PEDAGÓGICA



Nesse capítulo, objetivou-se desenvolver uma abordagem conceitual sobre o que se denomina como Educação Não Escolar (ENE) e, atrelada a isso, uma discussão sobre como as práticas educativas que se inscrevem nesse âmbito podem ser concebidas como espaços de inserção e atuação profissional de pedagogos. Recorre-se a uma definição de ENE em relação às três categorias básicas de setorização do fenômeno educativo, quais sejam, Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI), e a discussão que aprofunda o sentido da profissão pedagógica na atualidade, partindo do pressuposto de que, sendo a Pedagogia a Ciência da Educação, a configuração da formação e identidade profissional relativa ao seu âmbito não se circunscreve, arbitrariamente, no plano da Educação Escolar, nem a partir dele.

No Brasil, a ENE vem se configurando como âmbito de atuação da profissão pedagógica nas últimas duas décadas, entretanto representa um cenário de práticas e processos dispersos. Percebe-se a ausência de uma perspectiva profissionalizante que os contemple de modo mais específico e que ofereça às Instituições Formadoras elementos para a construção de currículos adequados ao desenvolvimento de percursos de formação voltados para contextos educativos não escolares. Sublinha-se que o reconhecimento da ENE como um campo de manifestações dispersas se justifica também pela compreensão de que, aliada a ausência das perspectivas mencionadas, no Brasil não há nenhum dispositivo regulador da ação profissional de educadores em cenários não escolares nem a adoção/aplicação de princípios organizativos emanados desde um organismo nacionalmente representativo das Instituições que investigam ou desenvolvam práticas inseridas nos mesmos.

A argumentação da Pedagogia como Ciência da Educação no sentido amplo, tal qual foi abordada no capítulo anterior, representa uma base epistemológica para a construção conceitual da ENE como objeto legítimo de reflexão e prática pedagógica. Na esteira dessa argumentação, tratar-se-á de definir as suas características como campo de exercício profissional pedagógico, ressaltando aspectos sociohistóricos que demarcam a sua emergência e consolidação na transição do Século XX para o Século XXI, além de estabelecer uma crítica sobre os potenciais e limites associados à ideia de promover a formação de pedagogos com aptidões para intervirem em práticas educativas que se desenvolvem fora do marco escolar e que são delineadas por saberes, contextos, sujeitos e objetivos distintos do projeto escolar,

ainda que a ele possam estar associados de maneira complementar, integrativa ou contraditória.

Embora no Brasil a abordagem sobre a ENE, no nível conceitual, formativo e profissional permaneça sendo razoavelmente tímida, algumas experiências nacionais e, de modo mais expressivo, um grande volume de experiências internacionais impelidas por organismos transnacionais, como a UNESCO, universidades e por empresas, institutos e estabelecimentos diversos, revelam que, sob a perspectiva de consolidar as práticas educativas não formais como recurso de ampliação do potencial educativo da sociedade, “[...] *se intentaron incrementar los programas de formación no escolar [...] sino también se han habilitado instrumentos adecuados para reconocer y validar determinados aprendizajes adquiridos al margen de proyectos formativos [...]*” (FERNÁNDEZ, 2006, p.17).

A emergência da ENE como uma perspectiva de desenvolvimento de práticas formativas que atendem a demandas além-escola se insere em um contexto atravessado por fatores sociais, políticos e econômicos relativos ao processo de globalização, bem como a fatores culturais gerados pela impulsão da comunicação e troca de experiências apoiadas em tecnologias contemporâneas. Do ponto de vista teórico, a ENE se relaciona com conceitos correntes no campo da Pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da Instituição Escolar, a exemplo do conceito de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Educação Integral, Educação Social, etc.

No Brasil, a ENE se encontra ligada às lutas históricas de democratização da sociedade, fortalecimento da cidadania e de desenvolvimento social, tendo como protagonistas diversos movimentos sociais, populares, religiosos e organismos do terceiro setor. Isso mostra a relevância histórica da ENE no contexto brasileiro e revela, não obstante, as contradições e ambivalências típicas da história recente das políticas sociais no Brasil, marcadas pelos avanços democráticos, mas também pelos desafios consequentes das influências neoliberais.

Considera-se necessário um olhar crítico sobre como a ENE tem ocupado lugar na agenda das estratégias socioeducativas públicas e civis na sociedade contemporânea, cabendo reconhecer que as práticas pedagógicas inscritas nesse campo formam um mosaico

heterogêneo de modos de ação que se associam, por sua vez, a diferentes concepções políticas. Pressupõe-se que sua efetividade reside na busca pelo fortalecimento da cidadania e desenvolvimento social, processos que se atrelam aos potenciais que a educação pode alcançar, a fim de democratizar o acesso ao conhecimento em lugares-tempos diversos, trabalhando-o como ferramenta de humanização e emancipação dos sujeitos.

3.1 Educação Não Escolar, cidadania e desenvolvimento social no contexto contemporâneo: esboço de uma problematização histórica

A tarefa educativa na contemporaneidade se constitui em um desafio complexo de articulação de formas de socialização/construção de conhecimentos em um período atravessado por crises éticas, científicas, sociais, econômicas, etc. A crise, entendida como conjunto de situações que provocam o desequilíbrio de fatores que almejam à estabilidade, atua como um discurso que propõe a reorganização das finalidades e estratégias educativas mobilizadas em prol da formação do ser social. As demandas que os discursos de crise da educação contemplam são variadas e dependem, pois, da posição social, ideológica e política da qual tais discursos emergem. Compreende-se que, como sublinha Saviani (2003), a tarefa de produzir, em cada indivíduo, a humanidade legada coletivamente pela espécie ao longo da história e na forma de cultura, encontra-se permeada por questionamentos que explicitam a crise do sentido que motiva as práticas educativas e que, mais do que nunca, é necessário rediscutir, criticamente, o lugar da educação na sociedade contemporânea e as possibilidades educativas que podem consolidar o caráter humanizador, problematizador e emancipador dessas práticas em face dos discursos de crise, pois “[...] na conjuntura atual, a tarefa, inerente à educação, de tornar o indivíduo humano contemporâneo à sua época implica não apenas ajustá-lo à sociedade vigente convertendo-o em cidadão útil e membro subserviente da ordem capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 87).

Mesmo considerando que o tempo presente inspira a necessidade de busca criativa por soluções que, fundamentadas em uma perspectiva de problematização, encarem os desafios sociais, pensar que a resolução dos problemas da formação humana encontra-se na mudança da escola parece ser uma compreensão, no mínimo, superficial, pois essa instituição, dado o seu caráter específico, não possui meios operativos que contemplem a totalidade das

dimensões e aspectos da formação do sujeito e, sob a égide de tal compreensão, ignora-se a pluralidade de possibilidades além-escola de socialização do conhecimento e de humanização do indivíduo. Vale salientar que “[...] a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas” (FREIRE, 1991, p.196).

Assim, torna-se mister ampliar a perspectiva de enfrentamento aos desafios da educação pela incorporação de novos arranjos que funcionem como pontos de intersecção entre redes sociais, abarcando conhecimentos diversos e contribuindo com a potencialização das possibilidades de aprendizagens reflexivas e funcionais a fim de que pessoas alcancem seus objetivos, entre outros aspectos.

Se cremos que ela [a educação] deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas potencialidades e enfrentar os riscos formando pessoas que possam reorientá-la. Educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é estranho. A educação vê-se obrigada a repensar suas metas e a revisar seus conteúdos (SACRISTÁN, 2007, p. 15).

O universo da educação é assumido, nesta tese, como um amplo espectro de situações e oportunidades educativas que possibilitam o desenvolvimento integral do homem em suas dimensões social, psicológica e cultural, a promoção da cidadania, da inclusão social, a apropriação e uso inteligente das ferramentas tecnológicas atuais. Diz respeito a esforços institucionais e não institucionais que se conjecturam e constituem redes educativas que socializam saberes e práticas para promover a conscientização do sujeito (FREIRE, 2006) quanto ao lugar que ocupa na contemporaneidade e aos desafios que a sociedade enfrenta em um contexto histórico marcado pela incerteza e pela crise. Mais do que empreender mecanismos educativos que conformem os sujeitos a aceitarem a realidade como produto naturalmente dado e construído pela ação exclusivamente de outros, é necessário desencadear nos diversos espaços educativos reflexões críticas acerca da participação e autonomia que o sujeito e seu coletivo têm na construção de processos humanizatórios comprometidos com a transformação social, com o bem-estar comum, com a ampliação das oportunidades e compartilhamento de benefícios à qualidade de vida das pessoas.

Atendendo ao objetivo de contribuir com esse processo, as práticas de ENE têm se configurado, no Brasil, como um campo plural para o qual convergem processos institucionais e não institucionais, muitas vezes destinados a grupos sociais marginalizados ou

em situações diversas de vulnerabilidade social, circunstância pela qual é tomada, no senso comum, como estratégia compensatória e de complementação em relação às demandas da escolarização formal. Os processos em ENE, entretanto, não são reduzidos por tal enfoque, basta considerar manifestações históricas de educação em espaços além da escola pautadas por projetos de conscientização, problematização e emancipação social, a exemplo dos que são levados a cabo por movimentos sociais e populares representantes de segmentos mais críticos da sociedade civil que não possuíam finalidades aglutinadas à questão escolar.

No caso brasileiro, a vertente da Educação Popular ilustra uma tradição que, desde a década de 1950, tem repertoriado saberes e práticas que promovem a participação social em processos de mudança da sociedade e superação das suas desigualdades. Exercida, em um primeiro momento, na forma de alfabetização de jovens e adultos, a Educação Popular tem expandido seu foco educativo e representa, hoje, uma série de práticas que se delinearam em paralelo aos projetos de alfabetização de adultos, especialmente a partir da década de 1980, sob o propósito de politizar a experiência educativa das pessoas em espaços não formais e também fortalecer o caráter educativo da experiência de vida política em sociedade, mantendo-se sempre próxima das lutas populares por manutenção e conquista de direitos sociais. Nesse cenário, os movimentos sociais tiveram evidente importância. Do ponto de vista histórico,

Os movimentos foram pioneiros na utilização dos processos de educação não formal, anteriores aos programas e projetos sociais das ONGs, que são dos anos de 1980 para cá. Já nos anos de 1970, quando tínhamos movimentos ligados às pastorais religiosas, ou às comunidades eclesiais de base, a educação não formal esteve presente, por exemplo, na aprendizagem para se fazer leituras do mundo (GOHN, 2013, p. 15).

Com efeito, as práticas de ENE na sociedade brasileira assumem um caráter mais institucionalizado na esteira da expansão do associativismo no terceiro setor, circunstância que evidencia o protagonismo de Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no campo da educação não formal, ainda que nem todas reflitam concepções educativas críticas e emancipatórias, haja vista sua vinculação a ideologias neoliberais de suas entidades financiadoras e da própria política que tornou as ONGs um mecanismo que suplanta responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado. Utilizando recursos advindos de financiamento público, algumas ONGs criam típicos mercados de serviços paralelos aos

serviços públicos e, ao assumirem essa face “mediadora” e paliativa, são alvos fáceis de corrupção, lavagem de dinheiro, assistencialismo e voluntariado.

Ao longo da década de 1990, a expansão do terceiro setor no Brasil provocou o aparecimento de diversos organismos cuja finalidade refletia interesses educativos associados ao desenvolvimento social, econômico e cultural de grupos humanos em instituições e em espaços não institucionais, contando com forte financiamento de empresas, órgãos transnacionais e bancos internacionais, com os quais formam um esquema de gestão compartilhada, mantendo a ênfase em ações públicas que irradiem impactos locais, algutinando, assim, um conjunto de instituições públicas não estatais.

Fora do marco oficial dos sistemas de educação, esses organismos são alvo apenas de coordenações internas às suas entidades mantenedoras e nem sempre dialogam com diretrizes dos planos educacionais definidos no âmbito das políticas públicas. Tradicionalmente, o educador que atua nesses organismos não é, a rigor, um profissional da educação e, em muitos casos, a responsabilidade pela coordenação do trabalho educativo que desenvolvem está a cargo de trabalhadores leigos, em virtude de sua experiência acumulada ou de privilégios de outra ordem, bem como de profissionais da área do Serviço Social, da Psicologia e, quando muito, egressos de alguma Licenciatura.

Em uma tentativa de explicitação do que consiste em terceiro setor, considera-se que

Sabe-se que o terceiro setor é uma expressão com significados múltiplos e é também uma construção histórica. Não se trata do terciário da economia, aquele voltado para o comércio, que se contrapunha à indústria e à agricultura. O terceiro setor pressupõe uma ordem social em que há o primeiro setor, o Estado, o segundo, quase não mencionado, mas que se refere ao Mercado, e o setor público não estatal [...] O terceiro setor brasileiro é composto por inúmeras associações e entidades com perfis variados [...] Este conjunto de entidades patrocina inúmeros projetos sociais, projetos formulados com premissas associativistas destinados a clientela carentes, num universo multifacetado das experiências associativas, inscrevendo suas atuações no universo das políticas de responsabilidade social (GOHN, 2010, p. 74-75).

Segundo Gohn (2010), uma parte desses organismos expressa lógicas de atuação distintas de outra parte que se liga a ONGs herdeiras da tradição oriunda dos movimentos sociais e populares dos anos de 1980, as quais mantêm um compromisso mais forte com a questão da cidadania emancipadora e da problematização social. Em contraponto, a lógica que pauta o funcionamento daquele primeiro grupo representa fatores preocupantes quando se

analisa que seu protagonismo requer financiamento público e, às vezes, disputa com o das próprias instituições estatais. Em virtude disso, são competitivas, interessadas em lucro, muitas vezes participam de esquema de lavagem de dinheiro público e não se comprometem com a emancipação e desenvolvimento pleno dos setores em que atuam, uma vez que dependem das demandas para continuarem a atuar no segmento do terceiro setor. Em tempos de políticas neoliberais, as ONGs representam um paradoxo complexo, pois ao tempo em que são manifestações de algo positivo que é o associativismo social como fomento à participação, integração e comprometimento político da sociedade civil, também se revestem da face neoliberal e reforçam, a princípio, estratégias de financiamento público a iniciativas privadas que protelam e suplantam políticas sociais duradouras e abrangentes, bem como de enfraquecimento das instituições estatais.

No cenário nacional, ambos os tipos de ONGs ocupam espaço e alcançam resultados que as estabelecem no campo socioeducativo, de modo que, mesmo reconhecendo as ingerências do ideário neoliberal na forma como atuam, suas ações se plasam ao conjunto de influências educativas que, junto com a escola, desempenham objetivos que, em maior ou menor medida, representam oportunidade de socialização do conhecimento e formação para a cidadania.

As relações educativas são pilares que sustentam a cidadania, dada a necessidade de aprendizagem de direitos, deveres e a reflexão individual e coletiva sobre a condição de pertencimento social. Atrelada a esferas sociais diversificadas, a ENE potencializa as chances dessas relações serem orientadas mais sistematicamente para o alcance de resultados relevantes que levem os indivíduos a tomarem a própria experiência de trabalho de convivência social como fonte de (auto)formação. Nessas esferas, se aglutinam funções que não são estreitamente pedagógicas, mas cujos desdobramentos acabam que por exercer algum tipo de influência educativa, já que para aprender, basta conviver. A vida, no sentido amplo, é um universo de infinitas oportunidades de formação e as relações humanas, mediadas ou não pelas instituições, são dispositivos que atuam na socialização e internalização de saberes, valores e condutas.

O discurso sobre a ENE, no Brasil, não diferindo muito da tendência internacional sobre a questão, é marcado pela contradição anteriormente exposta e que diz respeito às ambivalências da educação em uma sociedade neoliberal. Organismos internacionais como a

UNESCO e a ONU têm investido sistematicamente na difusão de perspectivas pedagógicas que evidenciam o lugar central da ENE para o desenvolvimento humano no que se denomina como sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. De certo, essas perspectivas traduzem uma preocupação com a ampliação das oportunidades de educação que as pessoas devem ter além da escola e a partir dela, de modo a atender às demandas de uma sociedade em mudança constante, mas devem ser abordadas de modo crítico por, em certa medida, se pautarem pelo imperativo do capital humano que ajusta a educação às necessidades sociais de mercado dinamizadas por forças econômicas, fazendo com que se afastem de uma concepção educativa crítica e humanizante.

O discurso educacional das agências transnacionais, como é o caso das que foram citadas anteriormente, estão fortemente ligadas ao que Lima (2012) resume no princípio do educar para competir, aprender para ganhar. A educação se expande para além da escola, embora os organismos que operacionalizam tal processo se atrelem a uma conjuntura política que enxerga no campo educacional uma oportunidade de beneficiamento privado, oferta de serviços na modalidade público não estatal, governo humano e de ajuste da educabilidade do sujeito às necessidades mercadológicas, especialmente em se tratando das práticas que ocorrem em espaços corporativos e empresariais, nas quais a ideia de “treinamento” ainda inspira muitos projetos de aprendizagem para o trabalho.

Essas questões demonstram a necessidade de que as práticas em ENE sejam fundamentadas em uma perspectiva crítica e emancipadora de educação e em um projeto transformador de sociedade, consequentemente. No horizonte contemplado por essa perspectiva, a ENE não serve apenas para representar interesses corporativos das instituições, mas, principalmente, para ativar processos de cidadania que dependem da formação, da participação e da integração sócio-política de pessoas e grupos nas esferas de luta pelos direitos sociais e por uma democracia efetiva.

Assim como a Educação Popular desempenhou o papel histórico de representar essa perspectiva pedagógica crítica no campo das práticas não formais no Brasil, sob os aportes da teoria crítica, da pedagogia freiriana e de abordagens marxistas, por exemplo, tendo repertoriado uma gama de metodologias de ação que se estendem desde o campo de instituições socioeducativas até o campo da saúde, outras tendências voltadas a ENE

emergiram em países da América Latina e Europa com denominações diferentes, como é o caso da Pedagogia/Educação Social.

A Pedagogia Social consiste numa disciplina científica inscrita na Ciência Pedagógica que teve o seu desenvolvimento iniciado a partir do final do Século XIX, na Alemanha. Suas etapas de desenvolvimento se associam diretamente a momentos de crise e situações conflitivas na sociedade (ESTEBÁN; GÓMEZ; MARTÍNEZ, 2013), circunstância que a coloca como uma disciplina científica que emerge historicamente como possibilidade de crítica e transformação social, renovando-se continuamente alinhada à progressiva complexidade dos sistemas sociais e dos desafios que lhe são inerentes, buscando corresponder a peculiaridades geopolíticas para superar contradições em diferentes realidades sociais (PÉREZ SERRANO, 2009).

No curso do Século XX e na atualidade, a Pedagogia Social construiu uma identidade epistemológica como disciplina científica cujo objeto é a Educação Social e como referencial para práticas de formação e atuação de profissionais que atuam, principalmente, no campo da Educação Não Escolar, tendo estado associada também, na última década, a práticas de educação não formais ocorridas no espaço da escola, desempenhadas como recursos de diversificação formativa para atender a demandas de socialização de saberes e práticas que transcendem os limites de componentes curriculares específicos.

Atualmente, a Pedagogia Social goza de maior consolidação científico-institucional em países de língua espanhola, dado o fato de a Espanha ser um importante centro de investigação e práticas formativas na área, bem como possui evidência na Itália, Portugal, nas regiões norte e central da Europa. Em países como Inglaterra, Brasil e China, por exemplo, sua inserção em instituições e comunidades científicas é recente e se encontra num momento de esforços para introdução de referenciais da Pedagogia Social ao estudo de problemáticas socioeducativas.

Tanto a Pedagogia/Educação Social quanto a Educação Popular reconhecem que um dos principais dispositivos operados pela sociedade para efetuar a transmissão cultural é, sem dúvidas, a escola. Entretanto, a escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais.

Cabe à escola possibilitar aos sujeitos uma síntese construtiva e crítica dessas experiências, por meio de metodologias sistemáticas que se respaldam em princípios pedagógicos próprios e conhecimentos diversos, estimulando a disciplina intelectual, atitudes reflexivas e politicamente engajadas. Desse modo, esclarece-se que a afirmação do lugar da ENE na sociedade atual não se faz pela via da rejeição à escola ou da constatação de uma crise irreversível que a acometeu nas últimas décadas. Com efeito, a escola possui uma função social delimitada no que se refere à socialização do conhecimento historicamente construído pela sociedade e amalgamado através das ciências, das artes e das tecnologias, especialmente. Em outras palavras, “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1995, p.19).

Para que suas intervenções catalisem resultados positivos e mais significativos face às demandas relativas ao desenvolvimento social no contexto contemporâneo, faz-se necessário que a escola esteja articulada à rede de instituições e grupos educativos que dividem responsabilidades e multiplicam meios de educação, como a família, a mídia, os organismos de saúde, os movimentos sociais etc. Torna-se importante a instauração de um projeto educativo que abranja diversos âmbitos da sociedade e que seja perseguido pelos indivíduos e seus coletivos com discernimento crítico e potencial criativo. Para tanto, é imprescindível a ampliação da concepção de Pedagogia para além da docência, a fim de que sejam desenvolvidos sistemas de conhecimentos que dialoguem com as especificidades desses novos cenários, ainda que se saiba que “[...] a pedagogia escolar continua aquela em relação à qual as outras pedagogias se situam, tal como é relativamente aos saberes da escola que os outros deveres encontram seu sentido” (BEILLEROT, 1985, p.74).

Em síntese, a ideia de que “talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar” (FREIRE; HORTON, 2003, p.207), é explicada quando se considera que as instituições criaram necessidades de aprendizagem e de saber nos sujeitos.

A realidade brasileira é, pois, um terreno fértil para que as práticas pedagógicas em ENE se consolidem a partir de um ideal de fortalecimento da cidadania, uma vez que a condição cidadã é fruto de um processo permanente de problematização social que acontece

por meio de processos formativos pautados por ideais críticos e emancipadores na contramão das correntes hegemônicas de cunho mercadológico.

Na esteira dessa breve problematização histórica da ENE, explicita-se, a seguir, o que se configura como ENE, a fim de estabelecer o seu caráter conceitual diante de alguns outros termos correntes que se associam ao universo das práticas educativas fora da escola e qual a sua localização entre as categorias clássicas de setorização do fenômeno educativo: educação formal, não formal e informal.

3.2 Definição do marco conceitual para a Educação Não Escolar

Educação Não Escolar (ENE) consiste em um termo cuja conceituação resulta de uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola. Se, na maior parte do tempo, a Pedagogia e a sociedade, em geral, deixaram de focalizar a ENE como problema pedagógico, a atualidade tem sido cenário de proliferação de iniciativas cada vez mais visíveis de desenvolvimento de processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem. Diversas instituições não escolares, porém, com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos em que as pessoas necessitam atuar através do uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado, em sua agenda de trabalho, objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico. Nesses novos cenários, não só são processadas novas práticas educativas, como também estas práticas põem em avaliação, direta ou indireta, a função da escola e das aprendizagens que se espera que sejam promovidas em seu âmbito. Ou seja, *“mientras la institución escolar trata de realizar su tarea, otros setores también interesados en la educación, en su sentido más amplio, realizan sus programas e evalúan sus resultados”* (ESCLAPEZ, 2008, p. 19).

Empresas, organismos públicos, departamentos estatais, movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições de saúde, centros comunitários, agências de comunicação, entre outros espaços, passaram a reconhecer e intensificar a dimensão educativa de serviços ofertados à população e em seus processos de gestão. Por responsabilidade social ou por demandas internas, as empresas, por exemplo, têm demonstrado, nos últimos anos,

uma maior atenção às ações de educação, as quais, em grande parte, se inscrevem no contexto não escolar.

Durante muito tempo, tais ações não eram configuradas como problemas ou processos pedagógicos porque, como afirma Gohn, estavam relacionadas à Educação Não Formal, a qual consistia em uma área “[...] que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis” (2010, p. 34). Contudo, a ENE não redundava, de modo arbitrário, em Educação Não Formal. Esta última se constitui como uma categoria conceitual descritiva cuja aplicação serve para setorizar o fenômeno educativo, ao lado da Educação Formal e a Educação Informal.

Compreende-se que a ENE pode ser conceituada como uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola. É, portanto, mais adequada para se referir aos espaços educativos em que ocorrem processos não formais e informais, embora em alguns casos seja possível reconhecer atividades formais que se desenvolvem fora da escola, em contextos não convencionais, como, por exemplo, a realização de um curso de alfabetização ou supletivo e uma cooperativa popular de trabalho que, ao seu término, acredita formalmente a aprendizagem dos trabalhadores com um documento válido como certificação escolar. Do mesmo modo, a escola pode ser cenário de atividades educativas não formais, a exemplo das práticas de Educação Social em instituições escolares.

Com base nesse ponto de vista, a ENE consiste na designação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas estejam sendo desenvolvidas conforme modelos formais, não formais e informais, nos diversos níveis de inter-relações que se supõe existir entre esses modelos. Assim, sua funcionalidade conceitual se aplica diante da necessidade de denominar contextos de ação educativa.

A adjetivação não escolar estabelece, a princípio, um caráter de negação à escola, o que pode remeter à ideia de que entre um e outro tipo de educação existe uma relação de contrariedade. Porém, torna-se mais adequado pensar no sentido da ENE não como uma oposição à escola, mas como uma forma de educação que, com relação a esta, pode estabelecer interfaces de colaboração, complementaridade, associação e suporte.

As instituições educativas necessitam desenvolver mecanismos de fortalecimento de inter-relações quando se considera a relevância de instituir um projeto de sociedade com base numa dinâmica educativa ampliada. Esses mecanismos reconheceriam a diversidade de

saberes em fluxo nas relações humanas e as múltiplas possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, através das quais as pessoas possam transferir conhecimentos adquiridos em contextos escolares e não escolares, com vistas à resolução de problemas.

Com efeito, as aprendizagens decorrentes das práticas vivenciadas nos espaços de ENE nem sempre são reconhecidas como válidas ou são tidas como inferiores devido a hierarquia tradicional de saberes baseada na crença de que é mais importante o que se aprende em disciplinas dos currículos escolares. Do ponto de vista dos Sistemas Educativos, é necessário a intensificação de iniciativas para a construção de parâmetros de reconhecimento e homologação das aprendizagens não escolares a serem aplicadas na avaliação de competências formativas e profissionais. É interessante ressaltar que

Si es verdad que la coexistencia y el valor de los diferentes aprendizajes, según su procedencia, no ha sido del todo pacífica durante la segunda mitad del siglo XX, en la actualidad, sin embargo, se apuesta cada día más por homologarlos y sistematizarlos dentro de un único sistema educativo de tal forma que exista un continuum educativo que haga transferibles y reconocibles [...] los aprendizajes adquiridos, independientemente de la modalidad formativa o no formativa en la que hayan sido adquiridos (FERNÁNDEZ, 2008, p. 17).

Fernández, na citação transcrita anteriormente, utiliza a expressão “*continuum educativo*” para se referir a um fluxo que articula as aprendizagens no sistema educativo, através de mecanismos escolares e não escolares.

Através da noção de “*continuum educativo*”, defende-se a ideia de que as divisões tradicionais de tempos e espaços para educar e educar-se devem ser superadas por meio da adoção de um paradigma dinâmico de educação, tida como um processo que acompanha a vida das pessoas, preparando-a para o seu exercício social e como instrumento de potencialização de qualidades que lhes permitam um maior bem-estar global. Essa noção se concretiza por meio de práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas, em que a cultura e a experiência vivida pelo sujeito sejam a base para construção de saberes e atitudes críticas e criativas. Nesse cenário, a ENE se converte num potente meio de operacionalização da concepção de que não se aprende exclusivamente em única fase da vida, nem sob a orientação de um currículo reduzido às aprendizagens escolares.

A ENE representa ações que prolongam os tempos e os espaços de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades,

atuando como mecanismo catalisador da articulação de saberes na esfera das sociabilidades humanas e do trabalho.

A questão da ENE e do desenvolvimento social se exprime com maior evidência quando se considera o papel das aprendizagens contínuas em espaços plurais de formação em uma sociedade cuja atitude de conhecer se redimensiona constantemente para atender a desejos pessoais e expectativas sociais. Sem o incentivo e o acesso às práticas de educação não escolar, as pessoas dificilmente poderão se adaptar ao ritmo de vida cambiante derivado das rápidas mudanças que afetam os âmbitos das relações entre o homem e o conhecimento, bem como as interações humanas que reconstroem modelos de sociabilidade pautados por novos valores e expectativas de conduta das pessoas, referindo-se, ainda, à otimização da inserção e participação dos indivíduos no mundo do trabalho, um campo profundamente suscetível às transformações.

Concebida como meio de realização de objetivos de educação ao longo de toda a vida, a ENE consiste em um instrumento de promoção das pessoas, na medida em que lhes fornece ferramentas para que possam reconhecer as mudanças que alteram as dinâmicas inerentes aos diversos espaços sociais, bem como para a atualização de conhecimentos e modos de ação em prol de seu bem-estar e do desenvolvimento sociocomunitário dentro de uma perspectiva global, não se restringindo ao fator econômico de impulsão produtiva, embora este constitua uma dimensão para o desenvolvimento e igualdade social.

Sendo assim, um ajuizamento de valor que recrimina a ENE como um meio de subordinação da capacidade de aprendizagem do indivíduo às demandas produtivas desconsidera que, em seu sentido mais amplo, ela pode ser configurada como um recurso de conscientização e empoderamento social, fortalecendo a capacidade de autonomia e decisão dos grupos nos diversos campos das relações sociais.

Conforme assinalado, uso da ENE como conceito é mais adequado como uma categoria temática, ou situacional, visto que o objeto que ele busca delimitar se refere a um âmbito, uma situação ou um espaço educativo. As práticas, processos e ações não escolares poderão ser definidas de acordo com as três categorias descritivas do fenômeno educativo, embora, na maioria dos casos, as situações de educação não escolar coincidam com processos não formais e informais. De todo modo, considera-se que “[...] *no resulta fácil decidir la ubicación de una determinada acción o programa educativo en uno u otro ámbito, mejor*

dicho, explicar cuándo y por qué dicha acción se sitúa en un ámbito concreto y no en otro [...]” (DUJO, 1992, p. 63).

O esclarecimento conceitual da ENE está ligado, portanto, a um aprofundamento acerca dos sentidos e relações entre Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal, o que implica uma discussão que, sem a pretensão de se constituir em uma exaustiva abordagem sobre esse tema, situe as principais características e dinâmicas referentes a cada categoria. Porém, vale ressaltar que a ENE, como prática intencional e organizada, de fato se aproxima mais da Educação Não Formal do que das outras duas categorias. Então, privilegiar-se-á uma discussão mais precisa sobre o significado da Educação Não Formal, considerando que grande parte das práticas de educação não escolar manifestam características que as permitem ser enquadradas como processos não formais.

Embora o uso das categorias mencionadas não goze de um consenso entre pesquisadores e profissionais da área da Pedagogia, considera-se que as mesmas correspondem a uma necessidade histórica dessa Ciência face ao aprofundamento das diferenças entre as práticas educativas e o progressivo reconhecimento das suas especificidades e, conseqüentemente, da sua legitimidade e importância no contexto geral dos meios e instrumentos de formação humana. Como informa Esclapez, *“los criterios para su estructuración pueden ser múltiples, desde la intervención o no de instituciones, la participación de mediadores, el grado de organización del proceso, la participación del educando, la intervención del medio, etc.”* (2008, p. 39).

Compreende-se que, para além da polêmica que envolve a primazia de um ou de outro critério de classificação das práticas, de forma isolada ou combinada, essas categorias servem para setorizar uma quantidade ampla de processos educativos, reconhecendo novas modalidades de intervenção formativa e ressaltando sua localização no universo da educação como prática social. Ademais, apresentam a possibilidade de operar com uma classificação pedagógica que se desliga da centralidade que fez com que a escola fosse tomada, durante muito tempo, como a forma mais típica, e mais importante, de formação humana. Com efeito,

[...] essa instituição foi alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental, se foi limitando mais e mais a ela, até produzir uma espécie de identificação entre ‘educação’ e “escolarização” (TRILLA, 2008, p. 17).

Os conceitos de Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI) foram apresentados à literatura pedagógica através livro intitulado *The World Educational Crisis*, de P. H. Coombs, em 1968 (editado em língua portuguesa no ano de 1976). Esse livro foi totalmente reescrito e relançado em 1985 com o título *A crise mundial da educação. Perspectivas atuais*.

Como sublinham Trilla (2008), Trilla, Gros, López e Martín (2011) e Aretio, Blanco e Corbella (2009), o surgimento dessas categorias aconteceu num contexto histórico que se ligou ao intercurso das décadas 60 e 70 do Século XX. Nele, organismos e setores sociais sugeriram a necessidade de corresponder às demandas sociais da educação através de mecanismos educativos situados fora do marco escolar, visto que a escola passou a ser alvo de críticas quanto à sua finalidade formativa. Primeiramente, as análises macroeducativas denunciavam a insuficiência da escola para atender a um universo de demandas e populações com necessidades específicas geradas por mudanças sociais e econômicas. Acreditava-se que ainda que os sistemas escolares tivessem crescido em quantidade e qualidade, o seu modo convencional de abordagem formativa não parecia ser adequado para desenvolver aprendizagens numa sociedade em transição de valores e modos de produção.

Trilla, Gros, López e Martin (2011) sublinham que junto com as análises macroeducativas baseadas em referenciais sociológicos, surgiram também, coincidentemente, reflexões fundadas em perspectivas que questionavam aspectos radicais do funcionamento e da cultura escolar. Expressões como “escola autoritária”, “escola tradicional” e “escola classista” se reportam a uma série de abordagens críticas que se voltavam para as dinâmicas que configuram a identidade e a dinâmica da escola. Os autores citam, como exemplos dessas abordagens, as reflexões sobre a desescolarização da sociedade (Illich, Reimer, P. Goodman e J. Holt), sobre a reprodução social através da instituição escolar (Althusser, Bourdieu, Passeron, Boudelot, Establet, Bowles, Gintis, Bernstein, etc.), e sobre a pedagogia institucional (Lobrot, Lapassade, Loureau, etc.).

As análises desdobradas desde então parecem reconhecer que, embora a escola se mantenha no centro da representação sobre o que é educação e sobre o fator educativo, a instituição escolar se trata de um arranjo institucional histórico que nem sempre existiu e que nada garante que perdure para sempre; que a escola é um momento do processo educativo na vida da sociedade, mas que esse processo é global e envolve outros espaços e tempos sociais;

que os efeitos formativos da escola nas pessoas se vinculam a aprendizagens decorrentes desde outros contextos nos quais elas estão inseridas, não correspondendo à influência determinante em sua constituição como sujeito individual e social; que a identidade social da escola serve para operacionalizar alguns objetivos pedagógicos e não todos; e que para potencializar tais objetivos torna-se necessário estabelecer meios de interligação entre a escola e outros espaços educativos, em caráter complementar, integrativo ou paliativo.

A abertura para compreender esses processos educativos não escolares, à luz de demandas sociais que envolvem o momento histórico, proporciona a consolidação de uma perspectiva de conceituação da educação como um fenômeno complexo, disperso, heterogêneo, sobre a qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos. Na medida em que essa perspectiva se instalou na literatura pedagógica, surgiu a necessidade de aplicar critérios para discriminar modalidades de práticas educativas. Nesse sentido, tornam-se pertinentes as categorias de EF, ENF e IF, ainda que os critérios utilizados para demarcar as fronteiras que delimitam cada uma delas não sejam unanimamente convencionados.

A perspectiva clássica de definição de EF, ENF e IF, que é a de Coombs, define, conforme Trilla (2008), a EF como os processos altamente institucionalizados, cronologicamente graduados e com uma hierarquia que compreende a seriação escolar dos primeiros anos de educação infantil até os últimos da universidade; a educação não formal como o conjunto de atividades que, embora formalizadas e com intencionalidade educativa explícita, são realizadas fora do sistema educativo oficial; e a educação informal como “[...] um processo que dura a vida inteira em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitude e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio” (COOMBS, 1975, p. 27 *apud* TRILLA, 2008, p. 33).

Trilla, Gros, López e Martin (2011) esclarecem que essas categorias podem ser aplicadas segundo critérios distintos com relação ao conteúdo, procedimentos metodológicos, espaços e objetivos das práticas educativas, embora concordem que os critérios que demarcam com maior precisão as fronteiras entre as mesmas podem ser o da diferenciação e o da especificidade. Para justificar a adoção desses critérios face aos que normalmente são aplicados para delinear as categorias, quais sejam, o critério metodológico e o da intencionalidade, eles explicam que é errôneo equiparar as três categorias, supondo que cada

uma delas detém metodologias educativas específicas e exclusivas ou que se referem a uma graduação de fator de intencionalidade em que a EF seja a que apresentam um maior grau e a EI pouco ou nenhum grau.

Desse modo, os autores, em concordância com Touriñan (1983), acreditam que o critério de diferenciação se aplica para distinguir as práticas educativas formais das não formais, enquanto que o da especificidade situa as práticas informais com relação às demais. Esses critérios correspondem a uma tentativa de superar o equívoco de considerar que a EF e ENF detém graus de sistematização e organização distintos entre si, bem como que a EI não é intencional. A partir desse ponto de vista, pode-se afirmar que

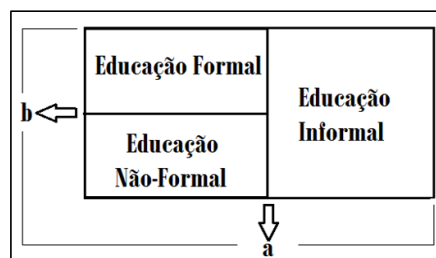
Si leemos detenidamente las definiciones comúnmente aceptadas de educación formal, no formal e informal nos damos cuenta de que dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten que la educación informal: el de la organización y sistematización, y, por consiguiente, debe reconocerse que hay una relación lógica distinta entre los tres tipos. Son [...] dos especies de las cuales, una está representada, a su vez, por dos subespecies (TOURIÑAN, 1983, p. 105).

Seguindo a indicação dos autores, convém, dessa forma, estabelecer a fronteira entre a EF e a ENF com a IF, e não, como comumente se faz, entre todas as categorias horizontalmente, como se a EF e a ENF representassem universos totalmente distintos um do outro. Trilla (2008) apresenta as seguintes figuras para ilustrar esse modo de compreensão.

Figura 1: Esquema clássico de diferenciação das categorias educativas (TRILLA, 2008)



Figura 2: Novo esquema de diferenciação das categorias educativas (TRILLA, 2008)



Na figura 2, os eixos “a” e “b” representam os limites definidos com base nos critérios de diferenciação e especificidade da prática educativa. O eixo “a” indica a fronteira entre a EI da EF e ENF, as quais foram agrupadas num mesmo nível por serem, ambas, sistematizadas por intencionalidades explícitas, podem ocorrer nos mesmos espaços, apresentam um nível de organização metodológica, diferindo apenas no sentido de que a EF corresponde ao ensino

oficial, e a ENF às práticas educativas intencionais e sistemáticas que não conferem certificação oficial compatível ao sistema de títulos acadêmicos.

A EI difere das demais em virtude de consistir em um processo que não tem uma função educativa especificada, embora haja intencionalidades formativas permeando-os, como no caso da educação familiar, dos impactos educativos das mídias, etc. As práticas informais exercem influências educativas, porém o caráter educativo das mesmas se submete a outras finalidades que perseguem e, portanto, não adquire especificidade. Essas práticas não decorrem de um processo em que haja decisões quanto ao tempo, ao espaço, ao conteúdo, às metodologias para operacionalizar objetivos educativos. Elas ocorrem espontaneamente ou como efeito desdobrado de processos diversos dos quais não se diferenciam e por meio deles levam as pessoas a adquirirem conhecimentos, hábitos, modos de percepção da realidade com base na experiência e nas amplas relações sociais.

Os processos formais e não formais, por sua vez, são diferenciados e específicos, e a distinção entre os mesmos não se justifica em virtude do critério metodológico, já que atualmente a transposição de metodologias entre um e outro tipo de educação ocorre com maior fluxo, embora haja uma maior abertura para a utilização de metodologias mais flexíveis nas práticas não formais, dada sua natureza dinâmica, nem pelo critério estrutural. Este último implicaria na definição do tipo de educação quanto a sua localização na estrutura administrativa dos sistemas de ensino. Se a prática estivesse fora do âmbito dessa estrutura, seria não formal e, por conseguinte, caso se inscrevesse em seus domínios, seria formal. Dessa forma, o formal seria escolar e o não formal, conseqüentemente, seria não escolar.

A delimitação resultante do uso desse critério necessita ser relativizada, visto que a presença ou ausência de determinadas práticas na estrutura oficial de administração do ensino ocorre em virtude de necessidades históricas e, portanto, a relação arbitrária demonstrada anteriormente entre EF e educação escolar e ENF com a ENE é um equívoco. Atualmente, por exemplo, os Projetos Pedagógicos das escolas estão incluindo, cada vez mais, práticas de educação não formal em seus objetivos estratégicos, normalmente realizadas em horários extraclasse para atender a demandas formativas que suplantam os currículos oficiais. Em alguns países do mundo, como na Espanha, na França e na Alemanha, essas práticas são fortalecidas pela intervenção de Educadores Sociais escolares, os quais, utilizando as metodologias não formais, integram atividades ao projeto escolar para ampliar a formação

humana e social pretendida pela escola, articulando-as ao trabalho de desenvolvimento do currículo formal.

De todo modo, o critério estrutural serve para identificar que as práticas são formais quando seus resultados se enquadram segundo o sistema oficial de certificação acadêmica. A ENF, em síntese, é uma categoria conceitual que pode ser considerada como

El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (TRILLA; GROS; LÓPEZ; MARTÍN, 2011, p. 30).

Sem negar o caráter mais aproximado que existe entre a ENE e a ENF, mas considerando que essa correlação é uma manifestação histórica e que a própria dinâmica social pode converter práticas não formais em práticas escolarizadas, passa-se, então, a centralizar algumas características mais típicas da ENF, a qual, atualmente, é a manifestação mais usual de práticas educativas não escolares que atendem a objetivos formativos diferenciados e específicos.

A ENF é um processo dinâmico que se tem seu ponto de partida e de chegada nas necessidades concretas e, às vezes, mais imediatas dos grupos humanos. Essas necessidades apresentam dimensões que podem ser compreendidas e trabalhadas a partir de uma perspectiva educativa, a qual se operacionaliza através do desenvolvimento de ações organizadas para desdobrar objetivos formativos. A ENF está a serviço da formação das pessoas para a aquisição de saberes e construção de práticas assinaladas por demandas de aprendizagens para o ócio, para o trabalho, para a participação social, etc. Ela se ajusta contextualmente aos espaços e tempos socioeducativos por possuir um caráter flexível que a torna permeável a um amplo espectro de conteúdos e metodologias didáticas.

As perspectivas que organizam os processos em ENF formam um discurso pedagógico que, em geral, valoriza a experiência prática dos sujeitos em formação, saberes pré-adquiridos e não convencionais, metodologias abertas e um marco avaliativo mais dinâmico. Entretanto, é possível encontrar, naturalmente, processos que divergem dessa orientação por estarem fundamentados em perspectivas instrumentais, tecnicistas e burocráticas que atendem muito

mais os objetivos de produtividade das instituições do que servem para potencializar a educabilidade dos sujeitos e sua capacidade de ação individual e social.

Por estar associada a contextos mais diversificados, a ENF lida com uma pluralidade de saberes e formas de conhecimento, o que abre possibilidades para que, em alguns casos específicos, os seus agentes não necessitem ser portadores de qualificações acadêmicas oficiais.

Como afirma Gohn, “a educação não formal [...] é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza [...]” (2010, p. 16). Há situações em que os sujeitos são condicionados a participarem de práticas de ENF, como, por exemplo, quando uma organização corporativa utiliza processos não formais de educação para atualização profissional dos seus trabalhadores colaboradores e torna a sua participação obrigatória. Contudo, essa situação não representa o que ocorre geralmente em processos de ENF. Há, por outro lado, processos mais abertos que incentivam a livre adesão dos sujeitos e buscam desenvolver um senso de pertencimento comunitário e responsabilização pessoal que gera uma conduta mais participativa no que diz respeito a sua inserção nas práticas educativas.

Outro aspecto interessante sobre a ENF é que “[...] *su acción es visible ya que normalmente existe un grupo y un formador [...], aunque el nivel de consciencia de los conocimientos adquiridos en algunos casos es menor que en la escuela [...]*” (ESCLAPEZ, 2008, p. 47). Esse aspecto se remete ao fato de que a relação entre o sujeito e o conhecimento em ENF normalmente é avaliada de forma contínua e com maior atenção ao processo, sem a intenção de concretizar resultados objetivos mensuráveis através de avaliações tradicionais, embora alguns programas mais academicistas utilizem instrumentos de mensuração da aprendizagem porque estão interessados em resultados que garantam certificação com reconhecimento similar aos utilizados na EF. Concorde-se, nesse sentido, com Trilla, Gros, López e Martín quando afirmam que “*la propia peculiaridad de los contenidos de la educación no formal que [...] son generalmente poco teóricos y abstractos, propende al uso de metodologías activas en detrimento de las verbalistas y memorísticas*” (2011, p. 36).

Por considerar a intensa pluralidade de práticas em ENF e, conseqüentemente, a ampla gama de espaços, conteúdos, objetivos e sujeitos que ela abrange, torna-se impossível

asseverar características globalmente notáveis nos fenômenos que lhe estão associados. Importa dizer, nesse sentido, que o conceito de ENF encontra-se aberto às mudanças e peculiaridades que os sentidos das práticas formativas exercidas sob sua denominação poderão introduzir. Uma vez que não há um marco regulador sistêmico para as práticas educativas não formais na maioria dos países, incluindo o Brasil, a ENF “[...] *constituye un sector cuyos medios y actividades se hallan desvinculados e inconexos entre sí*” (TRILLA; GROS; LÓPEZ; MARTÍN, 2011, p. 31).

Em linhas gerais, Gohn (2005) aponta quatro dimensões que representam os âmbitos de abrangência da ENF: dimensão política, relativa à aprendizagem das pessoas para o exercício da cidadania através da participação em processos grupais; dimensão da capacitação para o trabalho, referente à formação de conhecimento e habilidades voltadas às necessidades dos ambientes organizacionais em que as pessoas exerçam seu trabalho e/ou profissão; dimensão comunitária, relativa aos processos de organização para resolução de problemas e conflitos locais; e a dimensão das aprendizagens de conteúdos de escolarização, visando suprir demanda de grupos em condição especial em espaços e sob formas de ensino-aprendizagem diferentes.

Já Trilla, Gros, López e Martín (2011) descrevem que as principais áreas de atuação da ENF são a educação de adultos, a educação laboral e formação ocupacional, a educação para, em e no contexto do ócio, a animação sociocultural, a educação em grupos com especificidades sociais especiais, educação ambiental, cívica, sanitária, pedagogia hospitalar, educação sexual, física, artística, para a manutenção do patrimônio cultural, a educação em valores, etc.

A mutação que gera novas manifestações em ENF tem se tornando mais evidente desde a década de 1990, momento em que, desde então, percebe-se a consolidação de uma cultura educativa que exprime significados plurais para o processo de formação humana, promovendo o reconhecimento de novas formas de ensino e aprendizagem que passam a se proliferar em diversos tipos de organização.

Atualmente, com a consolidação do caráter pedagógico da ENF e do fortalecimento de sua institucionalização em âmbito escolar e não escolar, emerge a discussão e algumas iniciativas em torno da validação formal de saberes construídos com base em aprendizagens não formais. Alguns países, a partir de recomendações da UNESCO, estão desenvolvendo

sistemas de validação de experiências não formais de aprendizagem para reconhecê-las em processos de formação e atuação profissional. Essas iniciativas representam um avanço no que se refere a inovação nas instituições universitárias e de trabalho, na medida em que evidenciam a concepção de que a experiência prática é um âmbito de produção de conhecimento e não somente de aplicação ou reprodução de técnicas e tecnologias, sendo o espaço da experiência um contexto significativo para o desenvolvimento laboral e pessoal dos sujeitos.

A partir dessa discussão sobre o conceito de ENE e sua relação com a EF, ENF e IF, desdobram-se questões sobre como os processos formativos não escolares se configuram como ações pedagógicas, no sentido de se fundamentarem na concepção de Pedagogia apresentado no segundo capítulo dessa tese. Tais questões merecem especial atenção porque apontam para aspectos que revelam características acerca do modo pelo qual as práticas em ENE podem se configurar como cenários de ação profissional do pedagogo e, não obstante, como objeto de investigação pedagógica.

3.3 A Educação Não Escolar como cenário de práticas pedagógicas

Partindo de uma conceituação acerca do que se configura como uma prática pedagógica, pretende-se ressaltar aspectos que evidenciam os potenciais que a Pedagogia possui para, através da intervenção do pedagogo, imprimir sentido aos processos educativos não escolares, organizando-os através de uma abordagem complexa que compreende um amplo espectro de variáveis relativas às fases que constituem esses processos e ao contexto histórico, cultural, social e intersubjetivo no qual estão inseridos.

A Pedagogia, como Ciência da Educação, desenvolveu, ao longo de sua história, sistemas teórico-metodológicos com foco nas práticas educativas em suas diversas dimensões. Embora seja comum associar o conhecimento em Pedagogia à escola, ou ao ensino de crianças, os conhecimentos pedagógicos se constituem como importantes ferramentas que proporcionam modos de compreensão e intervenção em situações educativas diversas. Esse conhecimento, que é teórico e prático, ao mesmo tempo, dada a natureza praxica da Pedagogia, funciona como uma chave de reflexão e proposição educativa, dotando os sujeitos de recursos que lhes permitam formular estratégias de ação com base no reconhecimento de

objetivos e fatores que exercem influências nas práticas que desenvolvem, racionalizando-as sistematicamente. Trata-se de um importante suporte que adquire sentido a partir da reflexão sobre a prática e que, ao mesmo tempo, opera, por meio da compreensão crítica da prática com base em princípios da Pedagogia, a conversão de uma prática educativa em prática pedagógica.

Ou seja, o conhecimento pedagógico aplicado e construído em diálogo com as demandas da prática produz e especifica uma dimensão dos processos educativos que, naturalmente, eles não possuem: a reflexividade com base em ideias pedagogicamente sistematizadas. Considera-se, então, que é através da reflexão que se fundamenta na Pedagogia e que é sistematicamente organizada com base em seus princípios, consistindo como um modo de intervenção do conhecimento científico na realidade, que uma prática educativa se converte em prática pedagógica. A prática pedagógica é resultante da práxis da Pedagogia exercida na realidade da prática educativa, guiada pelo objetivo de potencializar a educabilidade humana em face de uma perspectiva ampla de desenvolvimento social, mais além das limitações impostas pelos interesses econômicos de capitalização da formação dos sujeitos, enquadrando-a segundo as necessidades do mercado.

Esse ponto de vista reforça o sentido orientador das práticas educativas configurado na Pedagogia e valoriza a ação dos profissionais que aplicam e constroem conhecimentos pedagógicos nos diversos contextos e cenários da educação escolar e não escolar. Igualmente, nega a perspectiva que identifica prática educativa sumariamente com prática pedagógica, ignorando a diferenciação que se estabelece entre as mesmas. Esses tipos de prática constituem momentos de um mesmo processo, que é o processo formativo decorrente da necessidade de socialização da cultura e dos fins socioeducativos. Concebe-se que toda prática pedagógica é, em si mesma, uma prática educativa, mas a relação de correspondência inversa significaria, de acordo com o ponto de vista adotado nesse trabalho, um erro categorial.

As práticas educativas se tornam pedagógicas quando passam a ser objeto de ação e reflexão no âmbito da Pedagogia. Em termos homônimos, a ação e a reflexão pedagógica concretizam os objetivos educacionais através de práticas organizadas sistematicamente desde sua concepção até o seu estágio avaliativo. Concebe-se, então, que

[...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p. 169).

O caráter configurado nas práticas educativas a partir da ação pedagógica se remete às relações de mediação entre os sujeitos, os saberes e os contextos dessas práticas. A tônica da reflexão pedagógica estaria, nessa perspectiva, na busca pela compreensão que aporta processos de decisão teórica, metodológica e técnica acerca dos elementos que podem ser mobilizados para produzir efeitos formativos qualificados e tal compreensão é resultante da atitude reflexiva que relaciona os sujeitos que aprendem e ensinam, os saberes que se pretende ensinar e aprender e o contexto histórico, social e institucional mais amplo que envolve a situação educativa, inserindo-a numa complexa trama de relações que carregam contradições e possibilidades de formação humana.

Reconhecer o caráter da ação pedagógica a partir desse ponto de vista implica considerar que “[...] o pedagógico é, nesse sentido, um elemento relacional entre os sujeitos; portanto, é uma construção coletiva e não existe *a priori*, mas apenas na dialogicidade dos sujeitos da educação” (FRANCO, 2012, p. 169). Com efeito, o pedagógico se exprime como um sentido mediador que impregna a prática educativa de diretividade, podendo ser concebido também como “[...] a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas [...] É a análise pedagógica que explicita a orientação de sentido (direção) da prática educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 135).

A ENE adquire caráter de processo pedagógico, nesse sentido, quando suas intencionalidades são explicitadas e configuram modos da ação sistematizados com base numa concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos.

Para transpor uma prática educativa não escolar ao terreno das práticas pedagógicas, torna-se necessário, inicialmente, o reconhecimento crítico das condições que organizam os contextos nos quais essa prática emerge, bem como a compreensão das intencionalidades explícitas e implícitas que dão sustentação aos seus objetivos. Diante disso, os agentes pedagógicos estabelecem, em sua práxis e em diálogo com as circunstâncias contextuais, os

sentidos que reconfigurarão aquelas intencionalidades através da constituição de objetivos que estruturam a ação formativa.

De fato, a especificidade da prática educativa não escolar define elementos que devem ser considerados para a escolha quanto aos métodos e materiais necessários à operacionalização dos processos pedagógicos, à organização do espaço-tempo de formação e dos saberes, metas, perfis e parâmetros que deverão ser alcançados. Por esse motivo, o processo pedagógico de organização e execução de uma prática educativa não escolar é fortemente contextualizado, uma vez que, em caso de que a especificidade do cenário e das circunstâncias que atravessam a prática fossem descaracterizados, tal processo poderia ser considerado como ilegítimo e perderia a capacidade de impactar efeitos formativos pretendidos através da mediação dos educadores.

A ENE consiste num vasto campo aberto à construção de processos pedagógicos que, por meio da práxis científica da Pedagogia desdobrada pela reflexão na ação que materializa esses processos, certamente fornece elementos para que, progressivamente, sejam delineados setores em ENE, metodologias mais adequadas para cada um deles e, sobretudo, sejam formados repertórios de referências organizadas sobre aspectos de suas dinâmicas, público alvo, conteúdos mais recorrentes e desafios postos à ação pedagógica.

Acredita-se que esse processo poderá fortalecer a ENE de tipo não-formal como cenário de práticas pedagógicas e a produção de conhecimento acerca das mesmas. Assumidas desse modo, as práticas em ENE poderão ser inseridas não apenas como campo de investigação, formação e prática em Pedagogia, mas também como âmbito institucionalizado dos sistemas educativos, abarcando normativas que possibilitem o seu reconhecimento e regulação para aumentar a qualidade de seus resultados e processo de gestão em inter-relação com as instituições escolares. Esse último aspecto torna-se especialmente relevante quando se considera que

[...] o Brasil é um exemplo [...] nos quais a separação entre educação formal e não-formal é estanque e nítida. Não só pela minuciosa regulamentação legal da primeira em contraste com a última, mas também devido ao alheamento entre ambas” (GHANEM JUNIOR, 2008, p. 61).

Nessa perspectiva, é o reconhecimento da ENE como cenário de práticas pedagógicas profissionais que produz efeitos de institucionalização de processos de formação e atuação

mais específicos. Assim, se obtém clareza quanto aos saberes para a formação profissional de pedagogos e educadores, em conformidade com a compreensão das especificidades desses processos.

3.4 Profissão pedagógica no campo não escolar e a questão identitária do pedagogo

A identidade profissional do pedagogo está envolvida numa polêmica histórica que atravessa o curso de Pedagogia e se remete a dúvidas e questionamentos acerca do perfil de egresso que esse curso deveria preconizar e, por conseguinte, quanto ao modo de organização curricular necessário para desenvolver uma formação que desdobre a construção de saberes e habilidades intrínsecas a tal perfil.

Na esteira das discussões sobre a Pedagogia e a especificidade do conhecimento e da ação pedagógica, desdobra-se um viés específico sobre o caráter identitário que define a profissão do pedagogo. Para problematizar esse caráter, optou-se em utilizar a noção de “profissão pedagógica” (CABANAS, 1986). Essa noção se remete à profissionalização em Pedagogia, ou seja, a formação de profissionais inseridas no âmbito dos estudos e práticas específicas da Ciência da Educação. Com essa noção, pretende-se traçar uma diferenciação entre profissão pedagógica e profissão escolar, pois é recorrente a associação entre identidade profissional do pedagogo com o ensino escolar, de tal modo que se tornou comum pensar o pedagogo como um professor ou como um técnico da organização do trabalho na escola, inclusive entre professores formadores de pedagogos, como demonstra pesquisa sobre representações sociais desses sujeitos desenvolvidas por Severo (2012).

Compreender o caráter identitário do pedagogo como um profissional da Pedagogia e não apenas da escola, já que a escola é um âmbito dos estudos e práticas pedagógicas, entre outros cenários e setores, consiste em uma reflexão importante para que sejam projetadas possibilidades de vinculação desse profissional no campo da ENE apoiadas em argumentos que justificam a legitimidade e a relevância de tais possibilidades, argumentos esses baseados no fundamento de que *“la Pedagogía da no sólo para un tipo sino para muchos y diversos tipos de actividades profesionales. Con lo cual hay pedagogos de variada especie o, si se quiere, existen distintas especialidades pedagógicas profesionales”* (CABANAS, 1986, p. 40).

Preliminarmente, explicita-se que o entendimento sobre identidade profissional consubstanciado nessa reflexão fundamenta-se numa lógica culturalista (DUBAR, 2005; 2009). Tal lógica propõe que a construção de identidades profissionais se desenvolve em dois eixos cruzados: o relacional, diretamente ligado a maneira de como os sujeitos se organizam social e culturalmente nos espaços em que atuam, e o eixo biográfico, referente à trajetória de vida no contexto do trabalho, especialmente às experiências pessoais acumuladas que se deram nesse âmbito. Na perspectiva de Dubar (2005), os modos de identificação profissional são resultantes de processos de socialização sucessivos que ocorrem nos contextos de trabalho, pondo em movimento elementos biográficos, políticos, culturais e institucionais.

Articulando o eixo relacional e o biográfico, concebem-se as identidades profissionais como “[...] maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2009, p. 118). Como constructos culturais, não são puramente subjetivas, como também não se prendem a formas extrínsecas ao sujeito assumidas como papéis impostos. Contudo, envolvem sistemas de denominações reconhecidos no âmbito de uma codificação social, a qual é estabelecida pelo coletivo profissional, especialmente por órgãos representativos ou entidades diretivas, sob a perspectiva de características normativas e padrões que delineiam o universo de uma dada profissão.

Com base nesse pressuposto, uma mudança que reestruture a identidade profissional do pedagogo requer uma alteração no modo pelo qual seu caráter e função social são reconhecidos e, para tanto, necessitam ser enfatizados aspectos que ampliem o significado da profissão pedagógica em contraste com outras profissões ou ocupações que se inserem no universo das práticas educativas. Diante dessa prerrogativa, caberia questionar “*Y ¿que és un pedagogo? Quizá la mejor manera de ‘definirlo’ (es decir, etimológicamente, de ‘señalar’ los limites de sus actividades y competencias) sea cotejarlo con otros dos profesionales que desempeñan funciones también de carácter pedagógico, a saber: el enseñante y el educador*” (CABANAS, 1986, p. 39).

A discussão sobre a natureza do curso de Pedagogia, em grande parte ligada às críticas quanto às indefinições sobre a sua função formativa e a fragilidade da sua tradição curricular, vista como um modo de organização de disciplinas fragmentado, superficial, generalista e, para alguns, que expressa falta de especificidade acadêmica, impacta no modo de

reconhecimento do *status* profissional do pedagogo a ponto de que sua identidade está associada à finalidade da formação que se recebe, ou que é necessário possuir, para o exercício da profissão pedagógica. Por outro lado, a compreensão acerca do que configura a identidade profissional do pedagogo justifica a adoção e implementação de determinados modelos de organização curricular que privilegiam diferentes dimensões formativas apoiadas por conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicas que, por sua vez, servem para delinear um campo de formação e identificação da profissão pedagógica.

De fato, a codificação simbólica que resulta na identificação do perfil do pedagogo inclui a noção sobre o saber e o fazer que essa profissão representa e sob os quais se define a sua função social, o que explicita que a problemática associada a identidade profissional se vincula ao problema da formação, referindo-se ao tipo, ao caráter ao tempo e ao espaço em que ela ocorre ou deve ocorrer.

Considerando o pressuposto de que o problema da identidade profissional está ligado ao processo de profissionalização, tido como a operacionalização do modo de formação que resultará na construção de um perfil profissional socialmente reconhecido para o exercício legítimo da profissão pedagógica com base em saberes e tecnologias específicas, é importante ressaltar que “[...] *el deseo de diferenciación profesional indica demanda de posición y reconocimiento social*” (CARRASCO, 1983, p. 33). Assim, a problemática identitária do pedagogo deve ser inserida no contexto da busca por especificidade do curso de Pedagogia ao longo da sua história, especialmente no Brasil, e aos significados que foram sendo construídos em torno do que deveria configurar a dinâmica da formação nesse curso em relação às demandas da profissão pedagógica.

A especificidade do curso de Pedagogia repousa, evidentemente, no significado atribuído à própria Pedagogia como saber, circunstância que revela uma dimensão epistemológica que compõe um vértice em que se ligam o problema da identidade do conhecimento pedagógico, a indefinição do perfil profissional do pedagogo e a falta de especificidade do curso de Pedagogia.

3.4.1 A função formativa do curso de Pedagogia e sua interface com o problema identitário do pedagogo

Desde a sua institucionalização na Universidade do Brasil em 1939, através do Decreto-Lei n. 1.190, por ocasião da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Pedagogia é alvo de recorrentes dúvidas acerca de sua identidade e de críticas que se dirigem principalmente em três direções: o seu lugar na Universidade, a especificidade do profissional formado no curso e, em decorrência desse último aspecto, da natureza do trabalho que o mesmo deveria assumir nas instituições sociais. É nesse primeiro momento de sua existência que emergem os seus “problemas fundamentais”, segundo a análise de Silva (2003), os quais correspondem às três direções anteriormente citadas.

O curso de Pedagogia passou, até o presente momento, por três reformas curriculares, sem contar com o Decreto-Lei que lhe deu origem em 1939. As reformas se deram em 1962, 1969 e, a mais recente, em 2006. Embora tentassem avançar no que se refere à construção de descritores formativos e a organização de conteúdos e percursos de formação inicial, tais reformas apresentam uma lacuna no que se refere à fundamentação teórico-epistemológica da Pedagogia de tal modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) chegam a redundar a própria Pedagogia a uma de suas práticas, a docência.

O investimento em pesquisas acerca da identidade da Pedagogia tem crescido significativamente no decurso das reformas, entretanto a produção resultante de tais pesquisas ainda parece invisível porque a maioria das discussões sobre formação e trabalho pedagógico desconsideram as questões fundamentais da história da institucionalização do campo pedagógico no país. Para muitos pesquisadores e Instituições, é dispensável incorrer na historicidade do curso e recuperar questões fundamentais relativas à identidade e evolução de desenhos curriculares, visto que essa discussão tende a cair no ostracismo e permanecer enclausurada em velhos debates estéreos que pouco acrescentam à reflexão de natureza político-formativa do curso hoje. Essa posição é, em todos os casos, simplista e reducionista, pois os problemas pelos quais o curso de Pedagogia atualmente passa e os desafios que a formação pedagógica tem a superar carregam em si, evidentemente, toda uma cadeia de fatos históricos dispersos no trajeto de criação de concepções sobre a natureza da formação pedagógica, a epistemologia da Pedagogia e as alternativas mais adequadas para compor uma

estrutura curricular compatível com a especificidade de cada momento histórico na sua complexidade política, social e cultural.

O escanteamento da discussão que confere relevância à história e teoria da Pedagogia, por meio de uma atitude investigativa voltada ao estudo epistemológico do conhecimento pedagógico que busque estabelecer rupturas com o modo de concepção simplista e reducionista de seu estatuto, implicou no eclipse da própria Pedagogia que, mesmo sendo alvo de críticas infinitas advindas de diversos setores, permanecia apagada, escondida e sem condições de oferecer respostas a partir do que a constitui como área de conhecimento, de formação e de atuação profissional. A Pedagogia, assim como a área de formação de pedagogos e professores, em geral, ao se desvincular da rica tradição teórica que lhe é inerente

[...] não se configurou, pois, como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino o mais das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e pouco consistente pelo aspecto de sua fundamentação teórico-científica. Assim, a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente, de modo especial quando referida ao nível elementar da organização escolar (SAVIANI, 2008, p.71).

Em seu estudo, Silva (2003) faz uma análise detalhada dos marcos regulatórios do curso de Pedagogia focalizando o aspecto de sua identidade e, a partir de um levantamento histórico, delimita os quatro períodos da história do curso. O primeiro foi o período das regulamentações, em que o curso tem sua identidade questionada, delimitado entre 1939 a 1972. Este período foi seguido pelo período das indicações (1973-1978), o da identidade projetada. O terceiro período que a autora estabeleceu foi o das propostas, que se desdobra de 1979 a 1998, em quem a identidade do curso foi colocada em discussão. Finalmente, o último período alcançado pelo estudo da autora se inicia em 1999 e é denominado de período dos decretos, marco da identidade outorgada. Silva (2003) afirma que o curso de Pedagogia emerge juntamente com o problema fundamental que o acompanharia ao longo de sua história, qual seja, a sua função e, em decorrência, o destino e o papel dos seus egressos.

Já em 1939, com a sua criação, o curso enfrentou o problema da identificação profissional do seu egresso formado como bacharel. Por meio do esquema 3 + 1, no qual os estudantes cursavam três anos de disciplinas do Bacharelado e, caso quisessem, cursariam também as disciplinas da área de Didática para exercerem cargos de professores no ensino de

1º e 2º graus. A questão apontada por Silva (2003) é que, com exceção para a ocupação de cargos técnicos do Ministério da Educação, o título de Bacharel em Pedagogia não se configurava como um critério exigido pelo mercado, da mesma forma que o Licenciado em Pedagogia, aquele que cursou as disciplinas da área de Didática, não tinha uma situação de profissão bem resolvida, já que concorria à da sala de aula dividindo espaço com normalistas e outros indivíduos sem formação pedagógica.

Ao longo da década de 1960, com a influência da tendência tecnicista expressa no discurso ditatorial, o curso de Pedagogia foi levado a se adaptar à demanda de formação de técnicos especialistas em quatro setores do funcionamento escolar: administração, supervisão, orientação e inspeção escolar. A engenharia curricular que serviu para dar estrutura a essa formação foi amplamente discutida por autores contemporâneos. Contudo, não cabe recuperar os argumentos que pautaram tais discussões, uma vez que se intenciona apenas situar os marcos regulatórios do curso de Pedagogia de modo sintético.

Em 1962, o Parecer CFE n. 251/96, da autoria de Valnir Chagas, instituiu a segunda reforma curricular no curso fixando um “[...] currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SILVA, 2003, p.17). Mantendo o esquema 3+1 e atualizando a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, o Parecer instituiu a inserção de sete disciplinas do currículo do curso de Pedagogia e permitiu a escolha de outras duas por parte das Instituições.

Com o Parecer CFE nº 252/69, em consonância com a Lei Federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, que institui a Reforma Universitária (BRASIL, 1968), o curso de Pedagogia passou por uma reforma que não apenas alterou o seu conjunto de disciplinas, mas reorganizou a sua estrutura sob a diretriz de formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, inspeção e supervisão no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Nesse momento, o currículo do curso compreendeu duas partes: a parte comum composta por disciplinas bases da formação dos profissionais de quaisquer áreas de atividade e a parte diversificada que nucleia as disciplinas de cada habilitação específica. O Parecer valida, ainda, a existência de cursos de licenciatura plena e licenciatura curta, extinguindo o Bacharelado em Pedagogia. Coloca-se como problema na época a formação para professores primários, uma vez que o curso de Magistério ainda

continuava a existir e a ideologia do “quem pode o mais, pode o menos” estimulou a criação de componentes curriculares para a formação deste professor no curso de Pedagogia: metodologia do ensino de 1º e prática de ensino na escola de 1º grau, contando com estágio supervisionado.

Entre os principais aspectos problemáticos da organização do curso por ocasião da implementação dessa reforma curricular foi a fragmentação da profissionalização pedagógica e das práticas de atuação na escola, a redução da ideia de domínio pedagógico à instrumentalização técnica, a ambivalência de um currículo que contém, contraditoriamente, duas perspectivas interpostas: o generalismo e o tecnicismo, a desconsideração total do conceito de Pedagogia e o “inchaço” da população de egressos sem inserção na escola.

Os debates em torno do curso de Pedagogia só cresceram a partir de então. No intercurso das décadas de 1970 e 1980, as discussões educacionais foram atravessadas pelos referenciais de teorias críticas que, assentadas numa matriz de problematização da realidade social, buscavam romper com a tradição tecnicista e hegemônica que se afirmou no período ditatorial. A partir da década de 1980, o cenário brasileiro começou a se organizar a partir de novos eixos políticos fundados na ideia de democracia e no contexto da República Nova. Os segmentos sociais estavam entusiasmados com um projeto de renovação dos valores políticos e culturais, o que ocasionou a emergência e consolidação de diversos movimentos sociais, os quais, num clima propício de rejeição de posturas autoritárias e anti-democráticas, concretizava princípios constitutivos das reivindicações dos mais diversos setores da sociedade.

O sistema educacional passou a ser alvo de várias reivindicações e começou a aparecer, com especial destaque e maior frequência, a pauta de discussão de segmentos da sociedade política e civil. Reconhecer o imperativo de renovação das práticas pedagógicas e vislumbrar um projeto de formação de sujeitos imbuído de novos valores sociais e políticos fiéis ao princípio da democracia e da cidadania colocou a formação do educador no centro de diversos debates. Oportunamente, a discussão sobre a renovação do sistema educacional se encontrou com o projeto de evolução da profissionalização do magistério que, considerando novas demandas sociais e a necessidade de criar mecanismos para o reconhecimento e valorização do trabalho docente, defendia que a formação de professores acontecesse em nível superior, do mesmo modo como ocorre em outras profissões.

A partir de então, os esforços em prol da reformulação do curso de Pedagogia para adequá-lo à nova realidade do país e incorporar a formação docente em sua estrutura foram intensificados. O marco histórico desse movimento foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, no ano de 1980. Obviamente, as outras Licenciaturas também foram alvo desse intento de reformulação curricular. Essa reformulação se caracterizaria, sobretudo, pela diretriz de promover, junto aos sujeitos em formação, o senso crítico para reconhecimento da problemática socioeducacional brasileira e para o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, e pela ideia de núcleo comum de estudos, o qual se assentava na compreensão de que a docência deveria constituir a base da formação de todos os profissionais da educação. A entidade que levou a cabo o movimento de reformulação foi o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que mais tarde se tornou a conhecida Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, no intercurso das décadas de 1980 e 1990, apresentou um cenário de experiências de desenvolvimento curricular de Instituições que passaram a oferecer a habilitação de magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, baseando-se numa proposta teórico-metodológica de articulação entre teoria e prática e de compromisso com a escola pública brasileira. Também, a partir de então, passou-se a construir o consenso de que a Pedagogia se resume à prática docente, o qual será afirmado como princípio formativo nas DCNs de 2006.

Ao longo da década de 1990, o debate sobre competências docentes, processos de profissionalização, novas demandas do espaço escolar e prática pedagógica ganhou diversas direções permeadas por inúmeros discursos e influências ideológicas e teóricas. O curso de Pedagogia teve que, para legitimar sua existência institucional, manter-se aberto aos elementos que vinham dessas direções e desenvolver meios de inseri-los em sua estrutura. Nessa mesma década tem-se a promulgação da Lei 9.394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a emergência e a decadência do curso Normal Superior, a permanência do curso de magistério em nível Normal Médio e a intensificação de Políticas Educacionais inspiradas pelas relações de articulação entre Estado Brasileiro e Organismos Internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e outras entidades. O curso passou a manifestar uma natureza plural e fluida, revelando a sua instabilidade cada vez maior, haja vista a ausência de critérios e parâmetros de avaliação de

demandas a serem incorporadas no currículo, a partir da compreensão legítima do que se constitui seu objeto e matriz epistemológica. Reformas, indicações, legislações frágeis, ambivalentes, contraditórias, experiências de desenvolvimento curricular desarticuladas e os problemas derivados da noção de “base comum nacional” que reduz a Pedagogia à docência são alguns aspectos que evidenciam a crítica que desembocou na formulação das DCN em vigência.

Uma primeira análise dos marcos de regulamentação e reformulação dos cursos de Pedagogia no Brasil revela que os problemas do curso, já indicados no início do texto, tem tido abordagens que oscilam entre a constatação desses problemas associados ao curso, como a seleção de disciplinas, tempo de duração, requisitos de ingresso e egresso, estágios, formas de avaliação e perfil do aluno, e entre a referência aos contextos de atuação do pedagogo, à sua inserção na estrutura das escolas, à função social do trabalho pedagógico e à realidade brasileira. Percebe-se que todos esses aspectos continuam tendo relevância em como objeto de crítica em diversos trabalhos acerca da organização do curso de Pedagogia e das práticas pedagógicas, em geral, o que aponta que há “[...] brechas a serem preenchidas para que se possa aprofundar a compreensão sobre ele” (SILVA, 2003, p.2).

Um dos principais aspectos que se configuram como eixo para a retomada de críticas em torno da organização do curso de Pedagogia é a ausência de referência epistemológica à Pedagogia nas construções das políticas curriculares do curso, circunstância já apontada por Silva (2003) e Saviani (2008), cujos efeitos se expressam na distorção de sua identidade epistemológica e na naturalização de equívocos acerca da especificidade da formação do pedagogo e das práticas profissionais que este deve desenvolver. Desse modo, pode-se afirmar que a ênfase na organização do currículo do curso dissociada de uma reflexão sobre a sua natureza acabou “[...] dificultando o exame dos aspectos mais substanciais referentes ao próprio conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente (SAVIANI, 2008, p.59).

As novas DCNs do curso de Pedagogia, que serão examinadas em um tópico posterior com maior profundidade, apesar das imprecisões teórica-metodológicas que apresentam, formalizam a introdução da ENE como campo de formação e prática pedagógica, mesmo que reforcem a concepção do pedagogo como um docente e subsumam esse novo conteúdo a conhecimentos e práticas próprios da Educação Escolar. De todo modo, servem para registrar

a demanda contemporânea por reconfiguração do *status* profissional do pedagogo e da reflexão sobre sua identidade, a partir de demandas de intervenção sociopedagógica na atualidade que vão além da Educação Escolar. Nesse sentido, torna-se necessário retomar a discussão da identidade profissional do pedagogo tendo em vista a sua inserção em novos espaços de trabalho nos quais ocorrem processos que demandam outros saberes e práticas em Pedagogia, ampliando o significado da profissão pedagógica ou, pode-se dizer, renovando o que se concebe como identidade do pedagogo.

3.4.2 Para uma compreensão renovada da identidade do pedagogo

Na esteira da ampliação da perspectiva de conceituação da Pedagogia e a partir do entendimento de que o curso correspondente trata-se de um espaço privilegiado de pesquisa pedagógica e formação de profissionais sensíveis às demandas educativas que atravessam o tempo histórico presente, desponta a discussão que sublinha a necessidade de que o significado atribuído à profissão de pedagogo seja revisitado, a fim de o caráter técnico, instrucional e escolar que marcou a sua manifestação ao longo da história, como destacado no tópico anterior, possa ser superado e dar espaço à promoção e consolidação de um perfil identitário renovado. A renovação referida diz respeito a um modo historicamente referenciado de conceber as demandas que afrontam a profissão e que conduzem aos profissionais e a sociedade, em geral, a reconsiderar os princípios e representações figurativas que servem para identifica-la e sob os quais se traçam limites para configurar o seu campo de atuação.

Ao longo desse capítulo tem-se procurado enfatizar que o contexto de ampliação das práticas educativas que requerem uma intervenção intencional e racionalmente organizada, cujos objetivos e modelos variam de acordo com os contextos socioinstitucionais nos quais se inserem, demanda a reconfiguração do saber e do fazer pedagógicos na atualidade, vistos como instrumentos de promoção da aprendizagem humana e do desenvolvimento social global, em uma interface teórico-prática que, por sua vez, corresponde à dimensão praxica da Pedagogia.

Embora, como sublinha Carrasco (1982), a época contemporânea expresse um paradoxo visível entre a valorização da educação como instrumento de desenvolvimento

profissional e baixo *status* da Pedagogia como referencial para que as condições e elementos que incidem na operacionalização das práticas educativas sejam organizadas e mobilizadas tanto no plano teórico, no que diz respeito à reflexão e construção de sentido, quanto no plano prático, referindo-se à instrumentalização e aplicação de metodologias de intervenção, observa-se, ao longo das últimas duas décadas, um movimento de reposicionamento da teoria e da formação pedagógica, bem como do perfil profissional do pedagogo.

Reposicionou-se o lugar da Pedagogia na sociedade e, como desdobramento, a função da formação pedagógica e a atividade profissional do pedagogo. Com efeito, trata-se de um processo que progressivamente tem ganhado contornos mais nítidos e obtido visibilidade, mas que requer o investimento de reflexão crítica por parte dos setores institucionais e sociais que se interessam em pensar, propor e desenvolver formas de intervenção educativa em novos contextos escolares e não escolares, imbuídos pela crença de que o fator pedagógico em suas três dimensões, quais sejam, teórica, formativa e ocupacional, representa um elemento que possibilita o desenvolvimento humano e social.

Se, por um lado, a sociedade começou a alimentar mais intensamente uma reflexão coletiva sobre o significado da educação e das práticas formativas não escolares com vistas a consolidação da agenda de desenvolvimento global desde a década de 1960, por outro lado, é apenas na no intercurso das décadas de 1990 e 2000 que a vinculação entre atividade pedagógica profissional e o campo das práticas em ENE começa a produzir, efetivamente, experiências de engajamento ocupacional do pedagogo especialmente em processos não formais ligados a instituições do terceiro setor, organismos corporativos, órgãos públicos e em instâncias associadas aos movimentos sociais. É interessante ressaltar que experiências de inserção do egresso do curso de Pedagogia nesses cenários podem, com efeito, ter se dado em momentos anteriores, como possivelmente aconteceu, mas os aspectos que marcam esse momento histórico de engajamento entre a Pedagogia e a ENE exprimem um caráter profissional mais específico, relativo ao uso legítimo dos saberes e técnicas pedagógicas por pedagogos.

Dada a ausência de organismos de representação profissional que regule, catalogue e caracterize essas experiências e a ação dos profissionais nas instituições em que elas decorrem, as informações sobre a real situação de inserção do pedagogo no campo da ENE são bastante limitadas, ainda que algumas referências que demonstram sua diversidade e

relevância sejam encontradas com facilidade em trabalhos teóricos e relatos vivenciais que têm sido publicados em eventos, livros e periódicos no últimos anos.

As novas DCNs representam um marco legal que exprime a perspectiva da atuação do pedagogo em espaços de ENE, porém o faz no seio de uma contradição inerente ao fato de que expandiram o espectro da formação no curso de Pedagogia ao passo em que concentram o conteúdo dessa formação em torno de saberes e práticas específicas da Educação Escolar, concebendo o egresso do curso como um docente e a docência como prática que constrói a Pedagogia.

De acordo com esse documento, o egresso do curso de Pedagogia é um professor

[...] que exerce funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, Art. 4, p.2).

Sem fazer uso da palavra “pedagogo” em nenhum momento, o texto das DCNs deixa claro a tendência de afirmar a identidade do egresso do curso a partir da docência, vista como atividade sistemática que pode ocorrer em espaços escolares e não escolares, e que determina o caráter identitário do egresso como sendo o de professor. No artigo 4, transcrito anteriormente, a ENE é sumariamente designada como “outras áreas”, sem qualquer especificação sobre elementos básicos que caracterizam esse campo. Em consequência, as DCNs não tratam de delimitar eixos formativos específicos que permitam a formação do pedagogo para se inserir nos contextos não escolares.

Ainda que a análise das DCNs seja objeto do próximo capítulo, vale apontar esse paradoxo imbricado ao discurso formativo que se expressa nas mesmas uma vez que representa um impasse a ser resolvido no âmbito das instituições formadoras, sendo que, ao mesmo tempo em que ampliam o horizonte de formação e atuação do egresso do curso de Pedagogia, ainda que de modo pouco substancial e mal especificado, esse documento regulador estabelece uma dimensão do perfil identitário até então não formalizada em nenhum outro documento que anteriormente tenha vigorado para regular o referido curso.

Instaurando um movimento crítico com relação a representação do pedagogo como professor e, nesse sentido, apresentando um contraponto ao modo pelo qual a identidade da Pedagogia como conhecimento, curso e profissão, está inscrito no discurso formativo das

DCNs, pesquisadores têm buscado propor elementos que apontam a necessidade legítima de revisar o significado da profissão de pedagogo com base numa compreensão ampliada do conhecimento e da prática pedagógica.

Em geral, parte-se de uma constatação histórica da indefinição e consequente busca por identidade do curso de Pedagogia no cenário brasileiro desde sua fundação e se aborda as representações que foram sendo criadas em torno dos aspectos que delimitam a matriz identitária do pedagogo. Essa discussão é claramente fundamentada por uma reflexão de natureza epistemológica sobre o estatuto da Pedagogia em relação às Ciências Humanas e aos modelos epistemológicos que foram usados historicamente para justificar a adoção de termos e metodologias relativas ao conhecimento sobre a educação como objeto científico.

Dado o consenso alcançado pela imposição institucional das DCNs quanto à relação entre Pedagogia e docência, propondo que a identidade do pedagogo se dissolve e desaparece na identidade do professor, esse movimento tenciona um problema que se encontra na esteira da natureza do curso de Pedagogia: a possibilidade desse curso ser formatado como um Bacharelado (PINTO, 2012), não a exemplo do que um dia já foi quando o curso tratava a formação dos técnicos em educação escolar dissociada da formação do docente. Resulta da compreensão de que a identidade do pedagogo incorpora elementos que transcendem o âmbito da docência a ideia de que um curso de Pedagogia como licenciatura para formação de professores, tal qual está estabelecido nas DCNs, não propiciaria a formação do que Libâneo (2001) chamou de pedagogo *stricto sensu*, “[...] um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo não-formal e informal [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 31). Considerado como um dos pesquisadores expoentes do movimento crítico com relação ao sentido da Pedagogia, da formação e do trabalho pedagógico, em outro texto Libâneo comenta que

Com efeito, o esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com a consequente subsunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos com uma licenciatura talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos equívocos teóricos e operacionais da legislação (DCN), herdados do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo (2006, p. 873).

Diferenciando o trabalho docente do trabalho pedagógico, não numa perspectiva de separá-los como polos excludentes entre si, mas na tentativa de explicitar que possuem naturezas distintas, ainda que articuladas e, até certo ponto, permeáveis, é que se pode afirmar o pedagogo como uma profissão pedagógica e não somente docente ou escolar. O sentido do pedagógico determina a abrangência da profissão de pedagogo, pois estando vinculado a um universo mais amplo de saberes, intervenções e cenários educativos, reconhece-se que a atuação desse profissional se dá de forma distinta do trabalho docente e requer uma formação mais específica no que tange ao domínio de saberes e técnicas necessárias ao seu engajamento em espaços de ENE.

As DCNs apresentam uma concepção de docência ampliada, cristalizando-a em qualquer atividade educativa que ocorra pelo desenvolvimento de ações formais ou não formais. Nesse trabalho, não se considera que tal concepção seja adequada, uma vez que parte-se do pressuposto que Pedagogia se trata de um campo que se materializa como atividade profissional de diversas formas, entre elas a docência. Numa perspectiva horizontal, tal concepção interliga a gestão, o assessoramento e a pesquisa pedagógica escolar e não escolar.

Como afirmam Libâneo e Pimenta (2002), subsumir o pedagogo no professor descaracteriza a profissão pedagógica e esvazia a teoria da Pedagogia, na medida em que uma das muitas práticas pedagógicas passa a ser o centro de seu campo teórico. Ou seja, como também sublinha Franco (2008), reduz-se um campo epistemológico a uma prática social, além de transpor a lógica que define o funcionamento dessa prática a outros processos pedagógicos que se diferenciam dela como se fossem regidos por uma mesma ordem.

Com base nessa argumentação, a legitimidade da ENE como campo de exercício laboral da profissão pedagógica resulta em uma consequência derivada do entendimento da especificidade da Pedagogia. Sendo a Pedagogia a Ciência da Educação e não a tecnologia da docência, o pedagogo é um cientista educacional e não somente um professor, embora o possa ser em circunstâncias específicas (FRANCO, 2008). Quando se faz essa afirmação, ressalta-se que se está tratando do que define o caráter identitário, portanto, a matriz que serve para identificar a natureza de uma profissão, embora que em sua realização no campo das práticas sociais, ela possa se manifestar de diversas formas. Assim, torna-se possível e legítimo falar de que a profissão pedagógica inclui a docência como atividade, mas que não se define a

partir dela, ou, em outras palavras, compreender a “[...] pedagogia como elemento de identidade à prática docente e não na prática docente como elemento identificador da identidade da pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 114).

Com efeito, o pedagogo é um profissional que, sob o uso dos recursos teóricos, metodológicos e técnicos da Pedagogia, exerce, de maneira distinta e discriminada de outras profissões, as ações de concepção, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de processos educativos escolares e não escolares, se inserindo na realidade histórica que dinamiza a educação como prática social atravessada por demandas formativas contextuais, e se constituindo como agente crítico e consciente de sua função profissional implementada como práxis transformadora no contexto da sociedade contemporânea. A profissão se realiza formalmente em práticas escolares e não escolares institucionalizadas, especialmente por meio de aparelhos formais e não formais, operando a transição de processos educativos para processos pedagógicos gestados no âmbito da racionalidade da Pedagogia, em diálogo com a multiplicidade de saberes e práticas científicas e culturais, qualificando e potencializando mecanismos de formação humana.

Nessa perspectiva, o pedagogo será reconhecido por seu fazer pedagógico que é, ao mesmo tempo, investigativo e operativo, revelando uma natureza praxica que alia pesquisa e intervenção social, a fim de que possa, concomitantemente à utilização das tecnologias pedagógicas, interferir qualificadamente nas dinâmicas educacionais e produzir, acumular e socializar saberes e referências teórico-metodológicas que alimentem o campo do conhecimento da Pedagogia a partir de uma ligação mais orgânica entre ciência e sociedade, entre teoria e prática.

De modo oportuno, Franco (2008) discute que o reconhecimento da identidade do pedagogo como um pesquisador e interventor no campo das práticas educativas demanda uma discussão aprofundada e inovadora que se situe para além do corporativismo que têm marcado o debate sobre a natureza do curso de Pedagogia nas últimas três décadas, especialmente representado pelo consenso de que a base desse curso seria a docência.

Particularmente no caso brasileiro, é necessário intensificar reflexões e experiências inovadoras que demonstrem as possibilidades de se operar uma mudança radical no centro do currículo da Pedagogia, deslocando seu foco “[...] de prioritariamente professor, para prioritariamente pesquisador da educação como prática social [...]” (FRANCO, 2008, p. 125).

Tendo como foco a pesquisa pedagógica, o currículo do curso de Pedagogia poderia se ramificar para atender a demanda de formação de professores e gestores para a Educação Básica, com as exigências que isso implica, e as funções educativas especializadas em ENE, respeitando a peculiaridade dessa formação.

As características que formam o perfil profissional do pedagogo aliam, portanto, as dimensões teóricas e práticas da Pedagogia como ciência e como modo de intervir na realidade educativa, plasmando conhecimentos e técnicas de ação que permitam ao pedagogo fazer uma leitura crítica dos contextos em que se insere e reconhecer e aplicar princípios para operar o seu trabalho com qualidade, sem desvincular seus instrumentos de intervenção profissional das finalidades sócio-políticas que permeiam a sociedade e se traduzem em projetos educativos.

Tendo como eixo de estruturação de engajamento profissional nos diversos espaços educativos a articulação entre pesquisa e trabalho pedagógico, concebe-se que “[...] o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria ação. É nessa produção específica de relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (HOUSSAYE, 2006, p. 10).

Assim, os saberes da profissão pedagógica traduzem a concepção de que a Pedagogia permite uma inserção qualificada do pedagogo na prática educativa, dotando-o de recursos conceituais e tecnológicos para efetuar e dar sentido a sua ação, mas, ao mesmo tempo, por meio da ação reflexiva desse sujeito que pensa e age de maneira interconectada, se consubstancia a referências da prática para ampliar, validar, reorganizar e amalgamar novos conhecimentos a partir e para essa mesma prática.

O marco de definição da identidade profissional do pedagogo como um teórico-prático da educação, no sentido mais amplo que essa conjugação representa, permite conjecturar uma estrutura de saberes formativos que fortalecem a ENE como objeto de formação e trabalho pedagógico.

A afirmação de saberes plurais baseados nesse marco, por sua vez, gera a demanda de delimitação mais precisa dos espaços ocupacionais que representam as novas possibilidades de engajamento profissional do pedagogo em ENE, ainda que ela seja, atualmente, um conceito genérico cuja categorização, como alternativa para precisa-lo, ainda é uma tarefa a ser feita, de acordo com as instituições, cenários e tipos de práticas exercidas pelos pedagogos

não escolares. Essa tarefa se abre não apenas para Instituições de pesquisa e formação, mas para entidades e organismos de representação profissional, os quais necessitam ser criados e fortalecidos na esfera da profissão pedagógica no Brasil.

Em um esforço inicial de estabelecer alguns limites para as principais áreas de atuação do pedagogo em ENE no Brasil atualmente, com base no que se conhece a partir da literatura disponível, trata-se de discutir, no próximo tópico, a configuração dos espaços de ENE como cenários de intervenções do pedagogo. Pretende-se aprofundar uma maior caracterização desses cenários no capítulo de análise dos instrumentos aplicados aos pedagogos em exercícios nos mesmos, em um momento mais adiante.

A discussão que será feita consiste em uma tentativa preliminar de evidenciar novos campos de engajamento profissional e não pretende, com efeito, abordar a totalidade de cenários e suas respectivas variações nos diversos contextos em que os pedagogos atuam. De todo modo, o tópico abrange os principais cenários que aparecem no discurso formativo atual ao apontar demandas e campos de formação humana que ultrapassam o limite da escola e que, de forma mais recorrente e explícita, tem sido campo de inserção profissional do pedagogo.

3.5 Profissão pedagógica e Educação Não Escolar: sobre cenários e modelos de ação

Conforme já assinalado em momentos anteriores desse texto, a ENE como campo de atuação profissional do pedagogo se manifesta, em grande medida, como processo de educação não formal, por se tratar de um universo de práticas com um grau variante de institucionalização, mas com intencionalidade educativa explícita, circunstância que exprime um modo ação formativa organizado a partir de objetivos e expectativas orientadas para suprir demandas de aprendizagem em espaços, tempos e sob um amplo espectro de razões e saberes que não se inscrevem diretamente no âmbito das instituições escolares.

Entre um grande número de espaços e de práticas variadas não catalogadas ainda no Brasil, dado o pouco interesse de pesquisadores em descrever e explicitar a configuração das mesmas e a ausência de organismos de representação profissional que recolham, organizem e tornem públicos dados relativos a esse objeto, alguns cenários emergentes conquistaram maior visibilidade como espaços de inserção profissional do pedagogo.

É interessante assinalar que a inserção e presença efetiva do pedagogo como profissional nesses espaços, todavia, se encontra como um processo em construção, no qual, lentamente e sob a adversidade de não haver regulamentação profissional para esse tipo de exercício, a profissão pedagógica ganha contornos mais nítidos, expressando sua especificidade e conquistando um maior reconhecimento em face de outras categorias de profissionais e trabalhadores com quem interagem no campo da ENE. Por outro lado, está em construção a configuração desses espaços significativos de ENE como objeto de pesquisa no âmbito da Pedagogia e a consolidação dessa vertente investigativa promoveria um maior reconhecimento crítico dos mesmos e a acumulação de referências de base para processos de formação e atuação em cenários não escolares.

Considerando esses elementos como aspectos que representam um quadro geral preliminar da situação da ENE como cenário de ação da profissão pedagógica, destaca-se que, especialmente no Brasil, mas também em países iberoamericanos, a inserção de pedagogos é mais expressiva nos âmbitos da Educação Laboral ou Organizacional, também conhecida como Pedagogia Corporativa, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Laboral, Pedagogia do Trabalho, entre outras denominações, Educação Sociocomunitária, envolvendo as ações de Educação de Adultos, Animação Sociocultural e Educação Especializada em diversos aparelhos, incluindo as organizações associativas do Terceiro Setor, organizações não governamentais e os movimentos sociais, na Educação Hospitalar e em setores de análise, consultoria e ação educativa de órgãos públicos, envolvendo, ainda, iniciativas corporativas de responsabilidade social através de projetos socioeducativos.

Constatada a impossibilidade de aprofundar a natureza e as características mais típicas de cada um desses cenários e sabendo que uma discussão mais específica sobre os espaços de ENE em que pedagogos estão engajados profissionalmente será feita no momento de análise de dados obtidos através da aplicação do questionário no capítulo quinto do trabalho, agrupou-se esses cenários na tentativa de abordá-los a partir da matriz de atuação que tipifica a finalidade que organiza o modo de trabalho pedagogo na ENE.

Desse modo, concebe-se que as categorias que representam a ENE como cenário de trabalho do pedagogo podem ser assim definidas: Educação Laboral ou Organizacional, Educação Especializada em Instituições de Saúde e Educação Sociocomunitária. Salienta-se que essas são três grandes vertentes que reúnem um amplo espectro de práticas que

correspondem a uma também ampla variedade de cenários. Igualmente, trata-se de informar que as categorias não resumem a totalidade das áreas e práticas em Educação Não Formal, como indicam Trilla, Gros, López e Martin (2011) e outros autores, a exemplo de Gohn (2010). Elas servem para sintetizar modelos de intervenção do pedagogo cuja ação profissional se espalha por aquelas áreas e práticas que os autores listam. De todo modo, em um primeiro momento, servem como categorias que permitem organizar e explicitar algumas das características que performam processos de ENE, especialmente no contexto atual do Brasil.

A Educação Laboral ou Organizacional é vista como uma vertente que se estrutura como resultado da relação entre a prática educativa e os processos de formação para o desenvolvimento de saberes e habilidades em contextos de trabalho. Corresponde aos mecanismos e tecnologias educativas utilizadas para desencadear processos de formação continuada e permanente alimentados por demandas relacionadas aos modos de atuação de profissionais e trabalhadores nas organizações em que estão inseridos, segundo expectativas e metas de *performance* e produtividade conectadas aos objetivos e finalidades organizacionais.

Ainda que, essencialmente, assuma como principal finalidade o foco formativo para o desenvolvimento de aprendizagens para o exercício de um determinado tipo de profissão ou ocupação a partir de iniciativas de formação continuada e permanente ofertadas pelas organizações ou viabilizadas por parcerias entre as mesmas e outras instituições que possuem caráter educativo, a Educação Laboral ou Organizacional se diversifica quanto ao seu objeto e modo de concretização. Discutindo a perspectiva de formação para o trabalho na modalidade de educação não formal e usando a denominação de “Formação Ocupacional” para a área de práticas pedagógicas inseridas nesse contexto, Trilla, Gros, López e Martin afirmam que

Sin duda, la formación ocupacional tiene un objetivo estrictamente funcional dirigido de forma exclusiva a la obtención de unas ciertas habilidades laborales. A pesar de ello, dado la gran variedad de programas que actúan en su seno, el campo de los objetivos de la formación ocupacional se amplía y en muchas ocasiones los proyectos sobrepasan la funcionalidad y entran en el terreno de la educación integral (2011, p. 64-65).

O caráter funcional dessa vertente acaba que por sugerindo que as práticas que lhe são correspondentes estão condicionadas aos ideais de produtividade econômica e, nesse sentido, atuam como mecanismos de alienação do trabalhador por fortalecerem a sua submissão ao

modo de produção capitalista. Acusa-se que tais práticas são reflexos de uma política neoliberal que valoriza o conhecimento e a cultura produzida pelo sujeito como um capital humano que determina o nível de qualidade, inovação e competitividade. Esses argumentos não são somente possíveis, mas também retratam o sentido mais comum em que a Educação Laboral ou Organizacional é praticada no contexto atual. Com efeito, a sua construção como processo formativo tem se dado muito mais no campo da instrução, do treinamento e da instrumentalização técnica do que da formação das pessoas para e pela a prática do trabalho como meio para realização humana. Naturalmente, as organizações investem nesse tipo de processo enquanto um instrumento para potencializar a atuação dos trabalhadores, partindo do pressuposto de que determinadas aprendizagens conceituais, procedimentais, comportamentais e atitudinais podem atuar na melhoria de sua *performance* individual e coletiva e no alcance dos objetivos organizacionais.

Porém, a participação do pedagogo na Educação Laboral ou Organizacional deve significar a possibilidade de promoção de processos formativos que aliem a funcionalidade instrumental ensejada pela organização a uma perspectiva mais ampla de aprendizagem comprometida com o aprofundamento da capacidade humana de reconhecer, ativar e aperfeiçoar o modo de consciência e ação do indivíduo no contexto do trabalho. Para tanto, torna-se necessário que o pedagogo se envolva efetivamente da concepção dos processos educativos que serão efetivados e não seja apenas um reprodutor ou executor de planos, programas e projetos, os quais, por vezes, são estruturados sob perspectivas didáticas tradicionais cujo sentido e modo de desenvolvimento são problematizados pela Ciência Pedagógica, embora sejam praticadas frequentemente em espaços escolares e não escolares.

Os arranjos institucionais que levam a cabo a Educação Laboral ou Organizacional são múltiplos e variam desde atividades presenciais ou mediadas por tecnologias com duração breve até cursos mais estruturados em ambientes organizacionais especificamente educativos que compreendem um maior tempo de realização, como também podem envolver atividades contínuas. Há, ainda, os programas de formação em serviço e o trabalho de consultoria e análise pedagógica em rotinas de seleção de recursos humanos. Esses arranjos são comuns em organizações e instituições públicas e privadas, nas quais o pedagogo atua como assessor, consultor, gestor, analista e/ou executor de processos.

No Brasil, a Educação Laboral ou Organizacional é frequentemente conhecida como Pedagogia Empresarial. Reconhecendo a proximidade entre essas duas orientações que definem a natureza e as características do trabalho pedagógico centrado nas relações entre aprendizagem e trabalho em ENE, optou-se em não utilizar o último termo por pressupor que a dimensão empresarial é uma entre muitas dimensões que compõe a esfera organizacional, sendo conveniente o uso do termo laboral por expressar uma ideia mais ampla e genérica da dinâmica de trabalho nos espaços correspondentes. Ribeiro (2007) informa que a Pedagogia Empresarial se centra no trabalho do pedagogo no treinamento de recursos humanos, mas não somente em uma perspectiva instrumental, e sim envolvendo a socialização de conhecimentos que promovam mudanças qualitativas no modo de vida do sujeito como um todo, pois tais mudanças impactam resultados que se tornam visíveis no ambiente organizacional. Partindo desse ponto de vista, a autora define que “a pedagogia empresarial existe, portanto, para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto em relação à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional” (RIBEIRO, 2007, p. 11).

A Educação Laboral ou Organizacional, na perspectiva da Pedagogia Empresarial, funciona como um marco de promoção de atividades para o desenvolvimento de habilidades, suplantando a concepção simplista e reducionista intrínseca aos programas de capacitação e treinamentos episódicos.

O pedagogo que atua nesse cenário normalmente se insere em equipes multidisciplinares com psicólogos, administradores, economistas, etc., sendo necessário que o caráter específico da profissão pedagógica se fortaleça através da consolidação da sua identidade. Para isso, torna-se necessário um aprofundamento do debate sobre as funções e atributos específicos do pedagogo na Educação Laboral ou Organizacional, tarefa que requer um grande esforço de pesquisa e diálogo, permitindo que parâmetros gerais de identificação das mesmas sejam convencionados.

Tal vertente tem como cenário privilegiado para o seu desenvolvimento as organizações corporativas e estabelecimentos comerciais e empresariais, embora possa ser desenvolvida em associações de trabalhadores, organismos públicos diversos, comunidades e Organizações Não-Governamentais (ONGs), se aproximando bastante do outro modelo de práticas da profissão pedagógica em ENE denominado, neste trabalho, de Educação Sociocomunitária.

Englobando espaços e processos que visam desenvolver indivíduos e grupos para o exercício da cidadania através da aprendizagem de direitos e deveres, bem como para a inclusão social, a Educação Sociocomunitária consiste em um conjunto de intervenções pautadas por um sentido emancipador que configura a ação educativa em contextos que desafiam a coesão social. Tais contextos são conformados por problemáticas socioeconômicas e culturais que demandam uma abordagem amplamente baseada no reconhecimento do cotidiano dos sujeitos, assumindo um viés crítico e reflexivo para impregnar a prática educativa de um caráter transformador e catalizador de mudanças sociais associadas ao desenvolvimento educativo das pessoas e dos grupos humanos.

Considerando que “[...] o poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias de organizações, movimentos ou instituições, como a escola, não existem *a priori*, não são inatas ou constitutivas dos indivíduos [...]” (GOHN, 2010, p. 63), as práticas de educação sociocomunitária, na medida em que socializam conhecimentos e práticas significativas aos contextos e anseios dos grupos, introduzem caminhos para a transformação social e fortalecimento da sociedade civil como esfera de controle, participação e mudança política. A ação do pedagogo nesses contextos consiste em organizar processos que possibilitem o aumento da consciência e participação social das pessoas através da aquisição de conhecimento, construção do saber e diálogo com a realidade histórica contemporânea.

A Educação Sociocomunitária como modelo de ação do pedagogo em ENE abrange a assessoria, gestão e execução de projetos educativos em grupos associativos, ONGs, instituições de intervenção educativa junto a pessoas e comunidades em situação de marginalidade, risco e/ou inadaptação social, em cenários de animação socioeducativa para e no tempo livre (centros infanto-juvenis, desportivos, de convivência, brinquedotecas, centros de idosos, etc.), em movimentos sociais, em instituições religiosas, em setores organizacionais para responsabilidade social de corporações, empresas e estabelecimentos comerciais e em tantos outros coletivos em que as pessoas estejam sendo organizadas para o desenvolvimento de ações que impactem no desenvolvimento social.

O surgimento e consolidação dos projetos sociais no âmbito do associativismo do terceiro setor no Brasil demonstra a relevância que a ENE, na forma de ENF, tem alcançado como instrumento para desenvolvimento social. Gohn (2010) informa que o terceiro setor no

Brasil manifesta um perfil variado de entidades que canalizam recursos investidos por empresas, fundações, bancos e setores da sociedade civil, implementando um sistema de gestão em rede que articula objetivos, metas e diretrizes operacionais transversais às entidades e outros organismos correlacionados às mesmas. A intervenção do pedagogo no âmbito do associativismo do terceiro setor, pela via da Educação Sociocomunitária, se insere nesse contexto de gestão em redes, através do qual o processo de planejamento, gestão e avaliação dos projetos se dá de modo compartilhado entre setor público, entidades e organismos de financiamento.

A atuação do pedagogo nos movimentos sociais também adquiriu destaque ao longo das últimas décadas no Brasil em função da ideia de que a mobilização das pessoas é uma questão, antes de tudo, educativa. Ao pedagogo, cabe refletir sobre o projeto político que origina os movimentos sociais e aplicar modos de tradução desse projeto em ações educativas que possibilitem o engajamento crítico das pessoas em prol das causas que os informam. Ainda que em alguns movimentos sociais a adesão do pedagogo seja voluntária, dada a sua inclinação pessoal e compromisso com determinadas causas sociais, a intervenção da profissão pedagógica não perde o seu caráter profissional, mas emerge de modo diferenciado do que ocorre em espaços com um maior nível de institucionalização em que a remuneração pelo trabalho produz uma regulação em nível mais formal.

Assim como na Educação Laboral ou Organizacional, a atuação do pedagogo em ENE para a Educação Sociocomunitária ainda precisa ser reconhecida de modo mais específico, pois a ausência desse reconhecimento justifica a equiparação entre a ação desenvolvida por esse profissional e a de outros agentes que não possuem formação inscrita no âmbito da Pedagogia, embora possam ter uma grande experiência e senso de direcionamento educativo dado o domínio de saberes experienciais, técnicos e princípios políticos que se encaixam no contexto das práticas.

Isso não quer dizer que esteja sendo proposta uma divisão vertical do trabalho, justificada pela meritocracia acadêmica. Trata-se de um ponto de vista que reconhece que os percursos formativos específicos em Pedagogia permitem aos pedagogos uma maior capacidade de gestão e intervenção educativa em virtude das habilidades pedagógicas que se espera que esse profissional tenha desenvolvido durante sua formação inicial e continuada. É através da mobilização de saberes específicos que o pedagogo poderá se inserir em equipes

multidisciplinares e prestar uma colaboração mais efetiva quanto ao uso de ferramentas conceituais e tecnológicas da Pedagogia, pois esses saberes são os pilares de uma ação que baliza, ao mesmo tempo, autonomia e cooperação multiprofissional. Pode-se dizer que sem o domínio de saberes pedagógicos a ação do pedagogo se descaracteriza como expressão de um modo de agir profissional autônomo e específico. Por consequência, uma ação sem especificidade não representa uma expressão autêntica da Pedagogia em contextos de colaboração inter-multidisciplinar.

A animação sociocultural desponta como um importante mecanismo de promoção de ações educativas no contexto da Educação Sociocomunitária, sendo conveniente explicitar o seu conceito. Pressupondo a complexidade que envolve a definição conceitual para a animação sociocultural e reconhecendo-a como um âmbito da Educação Social que se desenvolve privilegiando a ENF, Rodríguez, Bernal e Urpí propõem que

La animación sociocultural es un conjunto de actuaciones técnicas encaminadas a ayudar a las personas o grupos de personas a tomar consciencia de sus necesidades para procurar satisfacerlas en relación con el apoyo social requerido. Funciona como estímulo a la iniciativa de las comunidades para promover su desarrollo cultural (2005, p. 243)

A Educação Sociocomunitária pode abarcar diversos focos de problematização, como questões relacionadas ao meio ambiente, aos direitos humanos, à diversidade, ao ócio, à terceira idade, etc. Importa ressaltar o seu caráter amplamente dinâmico que permite ao pedagogo a inserção em diversos espaços para promover a potencialização da educabilidade humana e do desenvolvimento social.

Por fim, tem-se a Educação Especializada em Contextos de Saúde. Por esse termo são entendidos os processos de natureza formativa que se dirigem à socialização de saberes e práticas integrados às práticas de promoção e prevenção da saúde, incluindo a gestão e desenvolvimento de ações que impactem positivamente na qualidade de vida das pessoas. Inserida no marco geral das políticas e práticas de Educação em e para a Saúde, as práticas educativas especializadas gestadas por pedagogos em ambientes de saúde

[...] tiene dos vertientes básicas. En primer lugar, debe referirse a la educación sanitaria que se vehiculiza a través de medios no formales; en segundo lugar, hay que contemplar también las tareas educativas [...] que,

cada vez más, asumen los centros hospitalarios (TRILLA; GROS; LÓPEZ; MARTINS, 2011, p. 117).

A permeabilidade dos processos educativos nesses contextos é sustentada por uma mudança na concepção acerca da própria saúde como prática social, processo cultural e fenômeno humano. A complexidade da saúde apresenta dimensões que envolvem a assistência às pessoas em situação de doença e a realização de práticas individuais e coletivas, institucionalizadas e não institucionalizadas, que organizem condições para que o ideal de qualidade de vida seja alcançado. Desse modo a educação se configura como instrumento para a saúde na dimensão das práticas que geram e mantêm a qualidade de vida.

No sentido dos processos de promoção e prevenção em saúde, as práticas especializadas desenvolvidas pelos pedagogos correspondem à ação intencional e pedagogicamente fundamentada de planejamento, execução e avaliação de iniciativas não formais promovidas por organismos públicos ou privados com objetivo de despertar e fortalecer a atitude das pessoas e comunidades para questões relativas à saúde, promovendo o bem-estar biopsicossocial pela socialização de saberes, valores e atitudes que potencializem o senso de (auto)cuidado individual e coletivo.

Tem se tornado mais regular a absorção de pedagogos em quadros de recursos humanos de organismos públicos da gestão da saúde, a exemplo de secretarias estaduais e municipais que detêm departamentos específicos de educação/promoção em saúde, entendendo que a presença de um profissional especializado em processos educativos é um elemento que potencializa o alcance e aprofundamento das ações desenvolvidas.

A segunda vertente da Educação Especializada em Instituições de Saúde abrange as intervenções de pedagogos em atividades educativas no contexto de instituições hospitalares, casas de longa permanência, centros de reabilitação e de cuidados psiquiátricos. Se referem às atividades formais ou não formais que facilitam aprendizagens em diversos sentidos. Objetivam o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas que auxiliam na recuperação, tida como processo de restauração global do bem-estar do indivíduo, e, no caso da classe hospitalar, a reinserção de crianças e adolescentes na escola após o período de estadia no hospital e casas de recuperação. A intervenção do pedagogo também se mostra significativa para projetos de educação continuada e permanente de profissionais e trabalhadores em saúde, cuja realização se dá de forma colaborativa em equipes multidisciplinares.

Nesses cenários, os pedagogos podem atuar como professores do sistema escolar formal, quando se trata da classe hospitalar, ou como profissional não escolar, fazendo uso de metodologias alternativas que mobilizam recursos lúdicos, criativos e diversas linguagens artísticas para que, com um atendimento humanizado, promovam ações formativas dinâmicas que se adequam às especificidades e limitações desse tipo de contexto.

A classe hospitalar é um cenário de ação que está estabelecido oficialmente no contexto das políticas educacionais brasileiras através de normativa própria, embora, na realidade, acabe sendo pouco praticada. No Brasil, convencionou-se chamar de Pedagogia Hospitalar a área de atendimento educacional especializado à criança e ao adolescente hospitalizado ou em centros de reabilitação, na perspectiva de estabelecer um elo entre o desenvolvimento escolar e a situação de internação. O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que esses sujeitos têm o “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação em saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, art. 4). O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicizou, em 2002, um documento contendo diretrizes e princípios operacionais para o atendimento educativo junto a menores hospitalizados (BRASIL, 2002). Esses marcos legais funcionam como elementos que fortalecem e asseguram a inserção do pedagogo no contexto hospitalar e reconhecem a função educativa especializada referente à mesma.

A Pedagogia Hospitalar visa estabelecer parâmetros para o pensar e o agir educativos especiais num cenário em que o sujeito que se encontra fragilizado e fora de seu contexto habitual possa se adaptar e dar continuidade ao seu processo de escolarização, mas não se concentra apenas na transmissão de conteúdos curriculares, pois visa promover aprendizagens junto a esses sujeitos por meio do brincar, em brinquedotecas ou ludotecas, e outras técnicas que ativam a criatividade, a imaginação e favorecem o seu bem-estar. Ademais, a Pedagogia Hospitalar, articulada aos serviços de orientação psicológica e aos setores de assistência social, focalizam a família e os acompanhantes em uma abordagem que visa reduzir “[...] *consecuencias psicológicas que, a menudo, genera la enfermedad o la propia situación de internamiento hospitalario*” (TRILLA; GROS; LÓPEZ; MARTÍN, 2011, p. 118).

Esses três modelos de intervenção do pedagogo em ENE sintetizam uma grande gama de possibilidades que estão eclodindo como demandas históricas à profissão pedagógica e não

esgotam outras alternativas de caracterização das funções da Pedagogia nos novos contextos educativos.

A partir dos dados coletados através da aplicação do questionário junto a pedagogos que atuam ou atuaram em espaços de ENE, traçar-se-á um quadro mais representativo de como esses espaços estão estruturados enquanto cenários de práticas pedagógicas profissionais. Antes disso, no próximo capítulo, será analisado como a ENE está associada ao conteúdo de formação no curso de Pedagogia em relação aos significados epistemológicos atribuídos à própria Pedagogia e a identidade desse curso. Pretende-se alcançar, desse modo, uma articulação do debate entre formação, atuação e conhecimento, tal qual sugere a construção do objeto de pesquisa dessa tese.

CAPÍTULO IV

CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:

ABORDAGEM CRÍTICA



Ref.: Catalyst Center (site)

Nos capítulos anteriores foram realizadas discussões teóricas sobre aspectos que constituem dimensões de abordagem do objeto de estudos deste trabalho, sob a intenção de configurar uma base conceitual de fundamentação e aportes críticos para a análise dos documentos curriculares que será feita neste capítulo, e das respostas atribuídas pelos pedagogos sobre atuação em espaços não escolares, no capítulo quinto.

Como anunciado no capítulo primeiro, os documentos curriculares analisados neste capítulo trataram-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e de 20 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCs), correspondentes aos cursos localizados nas maiores universidades públicas de cada unidade federativa do Brasil. O objetivo que orientou a análise consistiu na busca por reconhecer como a Educação Não Escolar (ENE) se constitui em conteúdo de formação de pedagogos, considerando a sua inserção na configuração formativa expressa nos documentos curriculares e o modo pelo qual ele se manifesta em disciplinas, perfis e finalidade do currículo do curso de Pedagogia, relacionando tal modo de manifestação com o significado atribuído à própria Pedagogia presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (DCNs) e nos próprios PPCs.

No que se refere à estrutura do capítulo, inicialmente é apresentada a análise das DCN. A análise pretendida não pode prescindir de considerar esse documento em sua historicidade e na esteira de acontecimentos que deram lugar a sua emergência e constituição no tempo e no espaço institucional da Pedagogia no Brasil. Desse modo, foi possível identificar relações entre projetos ideológicos, referências epistemológicas e teóricas intrínsecas à tessitura constitutiva dos discursos, permitindo remetê-los a uma ou outra tendência de significação da Pedagogia.

Em seguida, serão apresentados os resultados da análise de conteúdo dos PPCs, relacionando-a com a abordagem acerca do significado da Pedagogia nas DCNs. A interface entre esses documentos resulta da incidência que este último possui com relação aos demais e se considerará que tal relação de incidência não ocorre de modo determinista, mas de modo referenciado em virtude das DCNs se constituir em referência para a regulação dos cursos de Pedagogia no Brasil sem determinar o conjunto de componentes curriculares que cada curso poderá ter, uma vez considerada as prerrogativas de autonomia das instituições.

De acordo com o marco operacional da pesquisa, estão incluídos PPCs de 20 cursos de Pedagogia no Brasil. Considera-se que essa amostra manifesta representatividade por abranger cursos de Pedagogia distribuídos em todas as regiões do Brasil e estarem localizados em instituições que se destacam por ofertarem o maior quantitativo de vagas para ingresso no Ensino Superior em seus respectivos estados, sendo detentoras do maior número de discentes matriculados. A intenção inicial no planejamento desta pesquisa foi eleger os cursos de Pedagogia com o maior número de egressos formados nos últimos 07 anos, período que se estende desde 2006, ano em que as atuais DCNs para o referido curso foram promulgadas, até 2013. Porém, não foi possível acessar esse dado nas bases oficiais do Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), cabendo a eleição de outro critério de delimitação amostral. Sendo assim, optou-se pelo critério já mencionado no capítulo I, qual seja, eleger o curso de Pedagogia do campus central das maiores universidades dos estados e do Distrito Federal.

A busca pelos PPCs operacionalizou-se por meio do acesso aos sites das universidades ou, nos casos em que essa estratégia não foi bem sucedida, através de contato direto com órgãos de coordenação dos cursos. Contudo, as dificuldades quanto ao retorno dos contatos com os(as) coordenadores(as) dos cursos levou a não integralização de um PPC para cada estado do país, incluindo o Distrito Federal. Assim, foram localizados e analisados 20 PPCs, cujas especificações constam no quadro abaixo.

Quadro 1 – Instituições às quais pertencem os PPCs incluídos no corpus amostral.

UF*	Instituição	Sigla	Cidade
AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Maceió
AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Manaus
AP	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Macapá
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Salvador
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	Fortaleza
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Vitória
MS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	Campo Grande
MT	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT	Cuiabá
PA	Universidade Federal do Pará	UFPA	Belém
PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	João Pessoa
PE	Universidade Federal do Pernambuco	UFPE	Recife
PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Teresina

PR	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Rio de Janeiro
RO	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Porto Velho
RR	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Boa Vista
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Florianópolis
SP	Universidade de São Paulo	USP	São Paulo
TO	Universidade Federal de Tocantins	UFT	Palmas

* UF: Unidade Federativa

Fonte: Elaboração própria (2014).

Outra informação preliminar sobre os PPCs é que sua vigência como documento regulador do funcionamento dos cursos se situa entre os anos de 2007 e 2013, com preponderância do ano de 2007 (45%). Possivelmente, alguns documentos estão em processo de revisão e podem dar lugar a outras versões atualizadas pelas instituições. Nesse sentido, a análise dos mesmos corresponde a esse contexto histórico.

Acerca da estrutura dos PPCs, é importante assinalar que os tópicos utilizados para organizar os textos nesses documentos têm uma denominação bastante heterogênea. Há tópicos, por exemplo, que só constam em alguns projetos, como é o caso do que se denomina genericamente de contextualização, marco conceitual e princípios norteadores. Há uma variação com relação aos tópicos que se referem à finalidade do curso e ao perfil do egresso. Em alguns projetos, esses tópicos são encontrados com título de objetivo do curso, perfil do curso, identidade do egresso, missão do curso, etc. Desse modo, considerou-se que o uso de categorias para sistematização e análise de conteúdo dos PPCs permitiria a abordagem de elementos que, embora não estivessem presentes em tópicos homônimos nos documentos curriculares, poderiam ser encontrados em outras partes textuais e agregados em torno das mesmas.

De acordo com o exposto no capítulo I, o processo de análise dos PPCs seguiu a linha da análise de conteúdo a partir das seguintes categorias previamente constituídas em consonância com os objetivos da investigação: ENE e os objetivos e finalidades do curso de Pedagogia; ENE e saberes curriculares no curso de Pedagogia; Significados epistemológicos da Pedagogia. De acordo com o método de análise categorial (BARDIN, 2010), foi feita a leitura flutuante dos PPCs e definição das unidades de análise, as quais foram de base

gramatical para a análise da categoria “Significados epistemológicos da Pedagogia”, tendo sido a palavra “Pedagogia” usada como código de registro do conteúdo. Quanto as outras duas categorias, utilizou-se a unidade de base não gramatical definida como “tema”, que consiste em “[...] *una oración o proposición acerca de algo* [...]” (PÉREZ SERRANO, 2007, p. 147).

Quanto à análise das DCNs, informa-se que a categoria “Significados epistemológicos da Pedagogia” foi utilizada para analisar como o objeto formativo do curso de Pedagogia está situado neste documento, mas, nesse caso, ao invés da utilização de unidades de base gramatical, se optou pelo uso do tema como unidade de codificação do texto, pois ele permite uma abordagem semântica em documentos nos quais o conteúdo referente ao que se deseja analisar não se expressa por meio de uma palavra específica, mas sim por um conjunto de palavras que se referem a uma ideia que lhe é relacionada. A abordagem sobre significados epistemológicos da Pedagogia nas DCNs leva em consideração que *“el análisis de contenido hay que entenderlo en su sentido contextual. El lenguaje no existe como fenómeno aislado, sino que se manifiesta siempre al lado de otros factores que posibilitan el campo de la comunicación”* (PÉREZ SERRANO, 2007, p. 142). Com isso, parte-se de uma abordagem contextual em que se localizam as DCNs quanto ao seu processo histórico de construção em virtude do pressuposto de que tal abordagem permitiu situar questões importantes sobre embates políticos e teóricos que influenciaram nos significados epistemológicos da Pedagogia.

4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil: contexto histórico e implicações para a Pedagogia

As atuais DCNs para o curso de Pedagogia foram promulgadas em maio de 2006, através de Portaria do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006). Com a sua aprovação, o debate que historicamente vinha se sucedendo em torno da identidade do curso de Pedagogia e do perfil do pedagogo foi novamente trazido à tona. Na realidade, esse debate aparecer atrelado às discussões sobre a profissionalização docente desencadeadas pelo coletivo de movimentos e associações educacionais ainda na década de 1980 e foram intensificadas após a promulgação da Lei 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prescrevendo a reestruturação dos cursos de graduação que

formavam professores, incluindo-se aqui a Licenciatura em Pedagogia. Logo em seguida, por meio do Edital n.4, de 4 de dezembro de 1997, deflagrou-se um processo de reorganização curricular que levou as Instituições de Ensino Superior a enviarem propostas para a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. As propostas, segundo o edital, deveriam contemplar os princípios de flexibilização, dinamização, adaptação às demandas do mercado de trabalho, ênfase na formação geral, articulação entre graduação e pós-graduação e, finalmente, instituição do discurso de competências e habilidades profissionais. As DCNs, ainda de acordo com edital,

[...] têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL/MEC/SESU, 1997, p.1).

Partindo desta definição, foi instituída, no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) com a incumbência de organizar as diretrizes gerais para o respectivo curso. Esse processo foi especialmente complexo, segundo Sheibe (2007), em virtude de que a CEEP precisou considerar que a nova LDB provocou uma descaracterização da finalidade do curso e a existência de múltiplas configurações e formatos curriculares espalhados pelas agências de formação do país.

Sheibe (2007) informa que a CEEP, ao desempenhar a função que lhe foi conferida, buscou estabelecer um diálogo com os segmentos envolvidos no movimento de mobilização em prol da profissionalização do educador, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, a Associação Nacional de Administração da Educação – ANPAE e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

Considerando as proposições comuns a todas estas entidades, a CEEP formulou uma primeira proposta de Diretrizes baseada no princípio aceito pela maioria, qual seja, a docência como base de formação, sem excluir as possibilidades de trajetos formativos orientados a

outras formas de atuação do profissional da educação. Essa proposta foi enviada à administração da Sesi/MEC, porém não foi sequer apreciada em virtude de que adquiriria, à época, a mesma funcionalidade formativa dos Institutos Superiores em Educação destinados a oferecer o curso Normal Superior que deveria habilitar professores para o magistério na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Sheibe, “no período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério da Educação quanto do Conselho Nacional de Educação” (2007, p.53). A autora destaca que alguns elementos concernentes ao curso de Pedagogia apareciam somente na regulamentação do curso Normal Superior e em diretrizes para a formação de professores em nível superior e para os cursos de licenciatura plena.

O silêncio citado por Sheibe (2007) foi quebrado quando da divulgação da minuta de Resolução das DCNs para os cursos de graduação em Pedagogia, no dia 17 de março de 2005. Esse documento, como afirma a autora, não foi bem aceito entre a comunidade acadêmica por equiparar o curso de Pedagogia ao Normal Superior, por contrariar princípios historicamente defendidos pelos movimentos de educadores e por representar a ingerência de políticas neoliberais no campo da formação docente, implicando na precarização, desvalorização e aligeiramento dos processos formativos, além da minimização do papel da teoria e da pesquisa na formação do professor, segundo a lógica das competências.

Na esteira de conflitos legais e posições teóricas e ideológicas diversas e sob a intenção de representar, ao menos supostamente, um consenso em torno das proposições sobre a função do curso de Pedagogia e da identidade do pedagogo, foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as novas DCN para o respectivo curso, em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes das entidades ANFOPE, FORUMDIR e CEDES. A aprovação do documento se deu no dia 21 de fevereiro de 2006 e sua homologação pelo Ministro da Educação ocorreu em 10 de abril de 2006 Ressalta-se que o processo de elaboração das DCNs foi supostamente emblemático do diálogo entre as proposições de formação do pedagogo, uma vez que mesmo que se considere que este documento “[...] se configurou como uma solução negociada, isso não significa que teria logrado obter o consenso da comunidade acadêmica da área de educação” (SAVIANI, 2008, p.69).

As DCNs são compostas por 15 artigos de normatização ambígua e ambivalente. O documento estabeleceu a finalidade do curso de Pedagogia e o perfil profissional do seu egresso – não há referência à figura do pedagogo – sem considerar pressupostos epistemológicos que embasam uma concepção de Pedagogia, a qual deveria ter servido de matriz para a construção de princípios para organização do currículo do curso. Talvez derive principalmente desta circunstância e dos impactos das políticas neoliberais na formação dos profissionais da educação revelados na tendência do ensino baseado em competências generalistas, a fragilidade da fundamentação teórico-conceitual que se expressa no discurso formativo das DCNs.

Com relação à finalidade do curso de Pedagogia, as DCNs normatizam que ele está destinado

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 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 sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, Art. 2, 2006).

A orientação principal dos processos formativos no curso de Pedagogia é claramente definida com relação à docência nos âmbitos citados. Outros nichos de exercício pedagógico são citados como um tipo de possibilidade secundária e sem identidade específica. O mesmo ocorre com a função que, historicamente e de acordo com a Nova LDB de 1996, é reportada ao curso, qual seja, a formação dos profissionais para atuarem na área de orientação, supervisão e administração escolar. As DCNs são ambíguas com relação a esse aspecto, visto que ainda que não estabelecem orientações específicas para formação para essas funções, tal formação é admitida em seu penúltimo artigo. Isso parecer ser uma clara estratégia discursiva de afirmar o pedagogo como um docente, pois o documento apresenta, desde os seus primeiros artigos, normatizações e princípios relativos ao universo da docência e relega para último plano a formação do pedagogo para outras atividades escolares, preterindo esta formação de um lugar central ou de igual importância ao que ocupa a formação docente no currículo do curso.

A alternativa curricular proposta pelas DCNs para a articulação das diversas demandas formativas ligadas às especificidades dos contextos nos quais as IES estão inseridas, foi a criação de núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos, “[...] voltado às áreas de

atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições” (BRASIL, Art. 6 – II, 2006). Muitas vezes, as IES não possuem condições estruturais nem de recursos humanos para compatibilizar a oferta de áreas de aprofundamento com a procura e expectativas dos alunos, mesmo que elas estejam previstas na matriz curricular do projeto pedagógico do curso. A solução encontrada pela maioria das IES é oferecê-las alternando-as durante os semestres letivos, o que diminui a possibilidade de escolha por parte dos estudantes e as tornam muito mais uma imposição institucional para a conclusão do curso do que uma oportunidade que o sujeito em formação possui para diversificar e aprofundar estudos sobre um determinado campo de atuação profissional.

Os espaços não escolares, que têm se constituído, desde a década de 1990, como um campo emergente de práticas profissionais desenvolvidas por pedagogos aparecem nas DCNs como objeto de desenvolvimento de estudos e competências no curso de Pedagogia, ainda que o documento seja completamente omissivo quanto aos saberes necessários a essa formação. O parágrafo 4º do Artigo 5º do documento prevê que o pedagogo deve estar apto a “[...] trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p.1).

O que se observa no documento é que, mesmo possuindo margens de possibilidades para diversificação do processo formativo inicial do pedagogo, as DCNs enfatizam a docência escolar como eixo central de articulação dos conhecimentos pedagógicos, constituindo-se como campo de atuação prioritário e servindo como modelo geral para representação das diferentes práticas educativas. Essa assertiva torna-se perceptível quando se constata que o discurso das DCNs se concentrou na docência escolar de tal modo que destitui a questão do espaço não escolar de fundamentos específicos que orientem a atuação do pedagogo nesse espaço, uma vez que “[...] para a formação do licenciado em Pedagogia é central: o conhecimento da escola” (BRASIL, 2006, p. 2).

Ou seja, na medida em que emergem e se consolidam novos espaços educativos e de atuação profissional do pedagogo, a formação pedagógica se concentra no âmbito da dinâmica institucional escolar, sugerindo que os profissionais que mediam as práticas educativas não escolares desenvolvam empiricamente, de modo assistemático, intuitivo e espontaneísta os saberes necessários à sua prática intervencionista.

Esse é um aspecto problemático quando se considera que denota uma concepção superficial de que o licenciado em Pedagogia formado para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental terá subsídios e desenvolverá saberes que qualifiquem processos de intervenção profissional em espaços de Educação Não Escolar.

A concepção de docência basilar se configura como um princípio historicamente defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e pelas demais entidades que compartilham entre si o consenso de que o fundamento de identidade e ação de qualquer profissional da educação é o conhecimento e a prática do ensino em sala de aula. O problema está no fato de que as DCNs ampliam demasiadamente a concepção de ação docente, equiparando-a a processos de gestão e investigação pedagógicas.

A confusão que se explicita no uso indevido de termos como “docente” e “pedagógico” como sinônimos, não é algo que se restrinja apenas ao discurso das DCNs. Na realidade, ela decorre da profusão que marca o uso do termo “pedagógico” como categoria temática na literatura educacional e no discurso comum sobre educação. Ferreira (2008) alerta para a necessidade de que, ao se discutir questões relacionadas a essa categoria, seja definido o objeto para o qual o discurso se volta. Esta autora problematiza que se costuma usar a categoria para fazer referência a inúmeros aspectos da dinâmica escolar, da ação do professor, da gestão educacional, entre outros, a tal ponto que “[...] quando se fala em pedagógico pode-se, paradoxalmente, falar de tudo e de quase nada” (FERREIRA, 2008, p.178). Não é incomum o termo “pedagógico” ser mobilizado no discurso como equivalente ao termo “metodológico” e a expressão “formação pedagógica” designando o mesmo objeto que a “formação docente”.

O emprego discursivo do termo “pedagógico” como associado puramente ao aspecto escolar, didático ou docente sinaliza uma postura epistemológica que subsumiu a Pedagogia na prática da docência, o que implicou em uma distorção epistemológica discutida por autores como Libâneo (2002), quando o mesmo afirma que reduzir a Pedagogia ao aspecto docente consiste em um equívoco lógico-conceitual, já que estar-se-ia limitando um campo epistemológico a apenas um de seus eixos constitutivos. Considerando que o objeto da Pedagogia são as práticas educativas em toda sua dinamicidade sociohistórica e pluralidade existente, é apropriado pensar que “[...] a docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa” (LIBÂNEO, 2002, p.67). Em outro texto, Libâneo e

Pimenta, ao elaborarem uma crítica de contraposição ao princípio da docência como base da Pedagogia defendido pela ANFOPE, esclarecem que

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia – docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p.252).

Vale ressaltar que o contexto histórico que deu lugar a emergência desse princípio no seio da ANFOPE foi o de renovação das concepções que, desde o final da década de 1980, sugeriam uma reorientação da ação do professor tendo em vista expectativas políticas em torno do tipo de formação que deveria ser empreendido para a construção de um perfil docente alinhado ao projeto de redemocratização nacional contrariamente ao modelo tecnicista e despolitizado herdado da ditadora militar.

Como a teoria marxista estava em relevo no período pós-ditatorial, muitas análises educacionais pautavam-se por uma perspectiva de análise sociológica dos processos da educação. Foi o que ocorreu quando da formulação das críticas ao modelo de atuação e formação dos pedagogos escolares. A principal delas era que as especialidades da ação orientadora, supervisora e administradora encerrava a divisão técnica do trabalho, a opressão do professor, o controle do Estado, a reprodução da lógica capitalista excludente e a fragmentação mecanicista entre o fazer e o pensar na escola, expressa no modo de diferenciação do papel do pedagogo, que era visto como um conceitor, e o professor, um executor. Tratando os especialistas da Educação como sujeitos que materializavam as relações capitalistas na escola, o Comitê Pró-Formação do Educador partiu em defesa da docência como base comum de formação. Conforme afirma Libâneo, “foi natural, daí, chegar à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, pela qual o curso de pedagogia passa a ter como função essencial a formação de docentes” (2006, p.855). Com efeito, o Art. 2 das DCNs deixa claro que o conceito de docência, um conceito restrito e derivativo da Pedagogia, é identificado com este, de maior abrangência. Decorre daí a imprecisão do que é o objeto do curso de Pedagogia.

Todo discurso é sempre híbrido, pluriforme e é ajustado e mobilizado em função dos projetos enunciativos que o materializa. O discurso da docência como base da Pedagogia, no decurso das décadas de 1990 e 2000, foi sendo encadeado a outros discursos e passou a ser significado a partir de referências ideológicas e políticas próprias desse contexto histórico, ou

seja, estabeleceu uma relação de diálogo com tendências econômicas, políticas e sociais que inflexionaram projetos no campo educacional no transcurso das décadas citadas. Mantendo as impropriedades epistemológicas, ele foi usado como uma estratégia por muitas agências para desqualificação, empobrecimento e desintelectualização da formação do pedagogo e do professor, e as DCNs parecem ser uma expressão desse movimento de deslocamento do discurso. No contexto das políticas neoliberais exercidas no campo da educação, a formação para a docência foi vista como preparação técnica e de baixa complexidade.

Ao tempo em que configura a Pedagogia como campo de aplicação de outros conhecimentos, o discurso das DCNs, no inciso 1 do Artigo 2, sugere que a docência é o ação educativa e processo pedagógico/metódico intencional e que a Pedagogia é uma espécie de tecnologia cultural influenciada por relações de natureza social, étnico-racial, econômica e produtiva. O que se pode compreender é que a docência parece ser apresentada como uma prática que condiciona a própria Pedagogia e que, portanto, poderia existir mesmo se esta não fosse instituída. A Pedagogia, uma referência teórico-metodológica para o desenvolvimento de estudos e práticas no campo da educação, é subordinada a um tipo de prática específica, a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que significa, na análise de Rodrigues e Kuenzer, que “[...] que esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, na medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática [...]” (2007, p.48).

Afastando-se de uma matriz epistemológica da Pedagogia como orientadora da docência e reforçando a ideia de que a Pedagogia é uma tecnologia do trabalho do professor, o discurso da docência como base da Pedagogia traz, nas entrelinhas, a ideia de que, sendo a Pedagogia uma tecnologia, ela não produz saberes, mas sim fazeres e que estes mesmos fazeres bastam para delinear a ação docente. Ou seja, manifesta-se como um discurso que desconsidera a natureza epistemológica da Pedagogia e parece negar a complexidade que configura as práticas pedagógicas. Franco destaca essa questão ao afirmar que

Subsumir a pedagogia à docência é não somente produzir um reducionismo ingênuo a esta ciência, como também ignorar a enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o solo dialogante e fértil de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para a sua plena realização (FRANCO, 2003, p. 54).

A Pedagogia como saber, formação e profissão, que já tem sido historicamente criticada por seu caráter prescritivo, normativo e tecnicista, tende a ser encarada nesse período

como um campo de saberes-fazer utilitaristas focados na instrumentalização do professor em vista daquilo que precisam para corresponder ao modelo de formação escolar pretendido na sociedade neoliberal.

Ao conceber a Pedagogia como campo de aplicação de conhecimentos criados sob perspectivas epistemológicas que caracterizam sistemas teórico-metodológicos de outras disciplinas científicas, as DCNs retiram do campo pedagógico sua especificidade e, conseqüentemente, sua autonomia disciplinar, o que, de certo modo, invisibiliza temáticas curriculares específicas como a história e a epistemologia do conhecimento pedagógico, tornando-as secundárias e sem importância na formação do pedagogo. No campo do currículo, a problemática implica na falta de uma referência epistemológica para integração do corpo disperso de conhecimentos das diversas disciplinas curriculares que estruturam o curso e também no esvaziamento de teorias propriamente pedagógicas permitindo que a conexão entre problemáticas e possibilidades de análise pertinentes ao escopo da Pedagogia sejam abordadas a partir de tais teorias para, dessa forma, evitar que o esquema “aplicacionista” continue perdurando a infertilidade do conhecimento no campo das práticas educativas, pois estas são vistas como campo de aplicação e não de construção contextualizada de saber.

A escassez de referência aos temas sobre formação do pedagogo como pesquisador é um reflexo evidente do pragmatismo utilitarista no discurso das DCNs. Na realidade, “[...] ao contrário, as referências dominantes são aos modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento” (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p.53). As autoras citadas inferem que, diante desse problema, à Pedagogia caberia observar e repetir “boas práticas”.

Finalmente, cabe assinalar que as imprecisões e equívocos que eivam o discurso formativo das DCNs decorrem, diante do que foi exposto, da desconsideração da identidade epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação, da falta de clareza das relações que podem ser estabelecidas entre docência, processos pedagógicos e a profissão de pedagogo, de uma visão desprofissionalizante do pedagogo e das influências da lógica neoliberal na formação de educadores. Ao fazer um balanço crítico das orientações conceituais que concebem a Pedagogia como Ciência da Educação, Libâneo concluiu que nas DCNs:

[...]se pode compreender a docência como uma modalidade da atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de

pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (2006, p.850).

Em síntese, a questão epistemológica de definição da Pedagogia está posta no discurso formativo das DCNs com as seguintes características: obscuridade na identificação do campo da Pedagogia, redução e subordinação do campo pedagógico à docência, e precária fundamentação teórica quando da relação entre os conhecimentos de outras áreas e a Pedagogia, tida como campo de aplicação desses conhecimentos.

Em concordância à análise de Saviani (2008), o movimento de defesa da docência como base da formação de educadores, deflagrado a partir de 1980, não foi capaz de responder com fundamentação teórico-conceitual adequada as questões que envolvem o problema da identidade da Pedagogia, do pedagogo e do tipo de formação que o mesmo necessita ter, considerando o perfil profissional que deve construir. O autor complementa que a ênfase conferida aos aspectos políticos e organizacionais do curso de Pedagogia implicou na ausência de reflexão aprofundada sobre aspectos substanciais do curso, como o próprio conteúdo da Pedagogia e seu significado epistemológico.

A restrição do objeto de formação e prática pedagógica em torno da docência, conforme preconiza o discurso das DCNs, se associa, portanto, ao modo de significação epistemológica da Pedagogia que perpassa tal discurso. Na medida em que se considera que a Pedagogia é um campo de aplicação de conhecimentos pertinentes à preparação do professor para atuar em contextos diversificados de ensino, mas que a base de identificação desses contextos consiste no entendimento de docência como processo que sintetiza a pluralidade de práticas educativas intencionais estabelecidas como meios de mobilização dos saberes e técnicas pedagógicas, a ENE se descaracteriza como um âmbito profissional que demanda uma abordagem com uma série de recursos teóricos e metodológicos específicos.

Partindo dessas considerações, analisa-se, em seguida, que configurações atribuídas à ENE, como conteúdo de formação e como objeto de prática pedagógica, no discurso expresso nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia (PPCs) selecionados para a pesquisa, considerando o encadeamento entre os modos de significação que perpassam as DCNs. Em um primeiro momento, caracterizou-se o quadro geral de perspectivas curriculares, disciplinas e outras atividades formativas com foco na formação do pedagogo para o exercício profissional em espaços de ENE.

4.2 A perspectiva geral de formação de pedagogos para a ENE quanto aos objetivos e finalidades dos cursos de Pedagogia no Brasil

Em pesquisa sobre perspectivas de ensino de professores formadores de pedagogos, Severo (2012) discutiu a relação entre o discurso curricular oficial expresso nas DCNs do curso de Pedagogia e o projeto pedagógico do curso em uma universidade pública brasileira, destacando o efeito de encadeamento discursivo que consiste na referenciação direta (literal) e indireta (temática) presente no referido projeto quanto ao conteúdo das DCNs. O autor sublinhou que é comum esse tipo de efeito discursivo quando se trata da relação entre um documento oficial e um documento local cuja base de fundamentação se estabelece no contexto do discurso daquele. O trabalho discutiu, ainda, que o encadeamento discursivo não se produz como efeito mecânico ou automático, uma vez que um discurso é sempre responsivo a outro e estabelece mecanismos de filtragem, recepção, (re)apropriações e (re)significações.

Com base nesse registro, assinalou-se que os PPCs analisados apresentam um texto permeado pela referenciação direta e indireta às DCNs, de modo que é possível observar, em diversos aspectos, uma convergência de sentido relativo ao significado epistemológico da Pedagogia e do significado da profissão assumida pelo egresso do curso, inclusive com longas transcrições literais em alguns tópicos do texto. Contudo, como se afirmou antes, por não se configurar como uma manifestação mecânica e automática, os PPCs, ao mesmo tempo em que apresentam sinergias de sentido em seu conteúdo com o discurso das DCNs, expressam também uma densidade de significados variados que, em alguns aspectos, se mostram contraditórios ou ambivalentes, revelando a complexidade do seu conteúdo em associação a uma diversidade de perspectivas epistemológicas, políticas e institucionais da área da Educação.

De modo geral, há uma tendência comum de que os objetivos do curso de Pedagogia, os saberes e o perfil profissional do pedagogo sejam situados a partir da contextualização histórica sobre a trajetória desse curso e, em alguns projetos, a contextualização compreendeu, também, a história do curso na instituição e no cenário local das políticas e práticas educativas. A maneira pela qual essa abordagem foi configurada revelou a posição de crítica expressa no documento em se tratando das problemáticas epistemológicas, formativas e políticas da Pedagogia no Brasil, de modo implícito ou explícito.

Dos 20 projetos analisados, 11 explicitam e discorrem sobre a base conceitual que fundamenta a proposta de funcionamento e organização dos cursos de Pedagogia. Na estrutura dos projetos, os tópicos que comportam essa discussão têm denominações variadas, como por exemplo: fundamentação teórica, fundamentação conceitual, princípios norteadores, marco pedagógico, entre outras. O conteúdo referente à base conceitual corresponde a perspectivas teórico-metodológicas relativas ao conceito de educação, escola, sociedade, educador/docente/professor/pedagogo e, em apenas 05 projetos, ao conceito de Pedagogia. Entre essas perspectivas, a ENE apareceu, na maioria das vezes, em trechos citados originalmente pertencentes ao texto das DCNs, nas passagens que se tratam dos objetivos do curso.

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

Desse modo, o principal elemento que sobressaiu na fundamentação conceitual dos cursos intrínseca aos projetos foi a discussão sobre a docência como base de formação dos profissionais da educação e de identificação do curso de Pedagogia. Em 11 projetos (UFAL, UFAM, UFES, UFMT, UFPA, UFPE, UFPI, UFRJ, UFSC), tal discussão se situou em uma perspectiva de análise dos movimentos de crítica à formação e prática docente, especialmente representados pela ANFOPE, que aparece citada em todos os referidos projetos, demonstrando que as opções formativas se basearam em razões políticas, institucionais e históricas convergentes às pautas defendidas por essa Associação.

Em consonância com a definição contida nas DCNs, a docência é configurada como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, ético-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

O conceito de docência que atravessa os PPCs, na perspectiva já mencionada nas DCNs, inclui atividades de ensino, gestão e pesquisa no campo da educação escolar e não escolar, envolvendo, ainda, práticas especializadas de assessoramento educacional. De modo

geral, os PPCs traduzem esse conceito a partir da definição do pedagogo como um profissional cujas ações compreendem um espectro variado de possibilidades de intervenções ligadas à instrução, aos processos de gestão e investigação no campo da educação. Assim, o conceito de docência que subsidia os PPCs, em conformidade com o discurso formativo das DCNs, se associa à perspectiva do pedagogo como um profissional com perfil *unitas multiplex* (BRZEZINSKI, 2011), ou seja, que carrega um triplo caráter identitário articulado entre a dimensão do ensino, da gestão e da pesquisa. O elemento dinamizador e articulador da base identitária seria a docência.

Ainda que, desde essa perspectiva conceitual ampliada, a docência esteja associada a atividades pedagógicas de gestão e investigação em cenários educativos diversos, percebe-se, nos PPCs, que ela se associa diretamente ao trabalho do professor em sala de aula. Em alguns projetos, as instituições explicitam uma posição que, efetivamente, privilegia a opção exclusiva pelo magistério escolar. Conforme discute Libâneo (2006) e de acordo com a abordagem realizada em capítulos anteriores deste trabalho, o uso da docência como perspectiva para basear um projeto de formação de pedagogos e sintetizar práticas de ensino, gestão e pesquisa pedagógica se mostrou categoricamente inadequada.

A opção preferencial explícita pela docência escolar pode ser exemplificada através dos seguintes trechos retirados de PPCs analisados:

Nesse sentido, em sintonia com o que sempre defenderam as organizações dos profissionais da educação, em atenção aos anseios da sociedade alagoana, o/a pedagogo/a que pretendemos formar precisa atender prioritariamente às necessidades da educação básica que se efetiva nos espaços escolares [...] Com essa opção preferencial pela educação escolar, o curso de Pedagogia aqui proposto busca responder às lutas historicamente travadas pelas entidades nacionais como ANFOPE e FORUNDIR (UFAL, 2006, p. 22).

O curso de Pedagogia da UFSC toma como prioridade a sua inserção junto às redes públicas de ensino e às unidades escolares, entendendo esse contexto como foco de formação (UFSC, s/d, p. 16).

Missão do curso: formar, prioritariamente, profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade [...] (UFT, 2007, p. 13).

Os trechos acima transcritos exemplificam opções formativas preferências explícitas nos PPCs. Entretanto, ainda que não haja uma justificativa conceitual mais substancial quanto ao fato do curso se destinar preferencialmente à formação de professores, há elementos que demonstram uma clara tendência em centralizar o magistério escolar na discussão sobre os

princípios norteadores e a finalidade que justifica o curso de Pedagogia. Tratam-se de elementos acerca do significado epistemológico atribuído à própria Pedagogia.

Neste trabalho, tais elementos constituem uma importante dimensão de análise da formação de pedagogos para intervenções em ENE, uma vez que se considera que o significado de Pedagogia expresso nos documentos curriculares traduz concepções acerca da especificidade do objeto pedagógico e, ao passo em que estabelece o campo epistêmico no qual o curso se situa, opera incidências no modo pelo qual o seu currículo deverá se organizar a partir daquilo que se acredita consistir como identidade da Pedagogia, envolvendo, também, representações sobre os saberes que delineiam o perfil profissional do pedagogo.

Os PPCs da UFPI, UFPA, UFPR e UFPE foram os únicos documentos em que se pôde ser encontrado algum registro explícito sobre o debate epistemológico envolvendo a Pedagogia ou sobre sua identidade como Ciência da Educação. Não coincidentemente, é possível encontrar também em alguns desses projetos, em maior ou em menor medida, registros de crítica à concepção da docência como base de formação, embora, como pode se observar no conjunto dos documentos curriculares, a perspectiva de docência ampliada acabou sendo tomada como uma alternativa para a solução dos embates que historicamente se desencadearam em torno dos objetivos do curso de Pedagogia quanto à formação de professores, gestores ou pesquisadores educacionais, como pode ser percebido no seguinte trecho: “[...] uma visão ampliada da docência não fragmenta a concepção/execução do ato educativo, a pesquisa e a extensão, a fim de formar o pedagogo como um estudioso e pesquisador da realidade educacional [...]” (UFPE, 2007, p. 12).

No PPC da UFPI encontrou-se um registro sobre a natureza epistemológica da Pedagogia e que a mesma se configura como um princípio da formação do pedagogo. O texto afirma que “[...] adotando este princípio quer-se assegurar, na formação do pedagogo, o estudo da Pedagogia como a ciência da Educação. Nesta concepção, configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a Educação como prática social” (UFPI, s/d, 11). Em função desse pressuposto, afirmou-se que o trabalho pedagógico “[...] não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois se mostra relevante e necessário em qualquer contexto, onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas” (UFPI, s/d, p. 15).

O PPC da UFPR contextualiza o desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia sob diversos pontos de vista a partir de uma avaliação diagnóstica envolvendo as perspectivas

de discentes e docentes. O texto mencionou que, na perspectiva dos discentes, alguns aspectos de insatisfação dos alunos quanto às tradições do curso de Pedagogia consistem na “ausência de concepções de pedagogo; [...] ênfase no trabalho escolar em detrimento da discussão do papel do pedagogo em outros espaços pedagógicos [...]” (UFPR, 2007, p. 12). O texto contempla uma importante discussão que, com base na interlocução com autores que se dedicam ao debate epistemológico da Pedagogia, a exemplo de Pimenta (2000), problematiza o sentido do trabalho pedagógico como fundamento da concepção de pedagogo, reconhecendo a Pedagogia como “[...] ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades” (UFPR, 2007, p. 35). De acordo com o documento

Pensar uma concepção de formação do pedagogo frente ao sem-número de funções impostas aos profissionais educadores e a à escola no atual contexto brasileiro, exige retomar a natureza histórica do trabalho pedagógico para que se possa caracterizar a função do pedagogo como construção a ser empreendida durante a sua formação e sedimentada durante sua atuação na educação formal e/ou não-formal (UFPR, 2007, p. 35).

No referido projeto, afirma-se que a base da formação do pedagogo é definida em função da natureza do trabalho pedagógico, que permite a construção de um perfil de pedagogo unitário, sob o propósito de romper com a tradição de fragmentação do currículo e da profissão através das habilitações, “[...] bem como a oposição à proposta contida nas DCNs, de circunscrição do campo de atuação do pedagogo à docência” (UFPR, 2007, p. 36).

O PPC da UFPE também define que o significado da Pedagogia como Ciência da Educação é um pressuposto da formação de pedagogos, entendendo que a complexidade que a envolve se refere à “[...] relação de integralidade com seus aportes teóricos sócio-filosóficos, histórico-político-culturais, psicológicos, estéticos [...], envolvendo diversos campos [...]” (UFPE, 2007, p. 14).

Haja vista a complexidade e amplitude dos objetos e contextos de ação pedagógica, afirmou-se que:

Em que pese o reconhecimento da centralidade da docência como base da formação e do trabalho profissional do pedagogo, entende-se também a necessidade de se conceber a pedagogia materializada em um trabalho pedagógico mais amplo de interação formativa entre os sujeitos em espaços escolares e não escolares, ampliando os estudos e discussões sobre o que é intencionado alcançar nesses espaços educativos (UFPE, 2007, p. 11).

De acordo com os trechos transcritos anteriormente que ilustram a tendência encontrada em alguns PPCs quanto à associação entre o significado epistemológico da Pedagogia e justificação da proposta curricular para formação dos pedagogos, considera-se que a afirmação da Pedagogia como Ciência da Educação se constitui em uma razão que subsidia a construção de uma perspectiva formativa que busca contemplar a dimensão da Educação Não Escolar, ainda que, no conjunto dos PPCs analisados, inclusive naqueles em que é possível perceber tal associação, a inserção de eixos, disciplinas e atividades curriculares voltadas para essa dimensão seja vista de modo tímido que, como será discutido mais adiante, desdobra o efeito de desconexão epistêmico-formativa.

Considerar a natureza epistemológica da Pedagogia como Ciência parece implicar no reconhecimento de que o objeto de conhecimento, formação e prática pedagógica se configura como uma realidade complexa, multiforme e dinâmica que se expande em diferentes contextos e se materializa a partir de diferentes formas de ação pedagógica. Desse modo, embora que, de maneira não explícita, os PPCs supracitados sugiram que a verdadeira base da formação de pedagogos é o trabalho pedagógico e práticas investigativas como recursos de construção das situações de ensino e aprendizagem, sejam elas de natureza docente ou não docente. Ressalta-se, para efeito de enfatizar uma posição crítica, que, neste trabalho, não se concebe que a diversidade de ações que configuram o trabalho pedagógico esteja conceitualmente representada pela docência e que, quando se menciona a docência ampliada, estar-se-á referindo-se à perspectiva adotada pelas instituições nos PPCs e também consubstanciada ao discurso das DCNs.

Com exceção do PPC da UFSC, que sequer mencionou a expressão “educação não escolar”, os demais PPCs, seja por transcrição de trechos das DCNs ou por discurso original, incluíram a ENE como dimensão dos objetivos do curso de Pedagogia, perfil e competências do pedagogo. Com vistas à organização da análise dos PPCs, utilizaram-se duas categorias prévias de classificação do conteúdo relevante à discussão que se se alinha aos propósitos desta pesquisa. As categorias são: ENE e objetivos do curso de Pedagogia e ENE e disciplinas/conteúdos/atividades curriculares. Essas categorias emergiram previamente a partir dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teórico-metodológicos mobilizados na construção do objeto de estudo do trabalho.

Nos próximos tópicos, apresentar-se-á a análise do conteúdo dos PPCs de acordo com uso das categorias buscando problematizar o discurso híbrido, ambivalente e contraditório que envolveu a construção da ENE como objeto de formação no curso de Pedagogia no Brasil, conforme foi possível compreender a partir dos documentos curriculares. Ressalta-se, ainda, o que se denominou de desconexão epistêmico-formativa para se referir à falta de coesão entre o que se declarou como objetivo/finalidade do curso de Pedagogia, segundo os pressupostos afirmados nos PPCs, e a composição de dispositivos curriculares (disciplinas/atividades) que contemplem saberes necessários ao trabalho pedagógico em ENE. Presumiu-se que tal circunstância está diretamente ligada a confusão conceitual quanto ao uso da perspectiva de docência ampliada, que se desdobra em um desafio formativo.

4.3 Educação Não Escolar nos objetivos e finalidades do curso de Pedagogia: aspectos da organização curricular dos cursos

Os objetivos do curso de Pedagogia aparecem como finalidade, missão ou propósito norteador do processo formativo que se busca desenvolver. Assim sendo, necessitam traduzir a intencionalidade que fundamenta o curso de Pedagogia em ações dirigidas ao desenvolvimento de características profissionais que identifiquem o ideal que o currículo busca alcançar. Nos objetivos, plasmam-se o objeto da formação com orientações conceituais, tecnológicas e valorativas intrínsecas às opções por um determinado modelo de organização curricular adotado para formar pedagogos. Por isso, torna-se importante abordar os objetivos dos cursos presentes nos documentos curriculares analisados para compreender quais intenções de direcionamento estão expressas nos mesmos a partir dos objetos de formação priorizados.

Em conformidade com as DCNs, os objetivos dos cursos se propõem, em maior ou menor medida, a um processo de formação de pedagogos para o ensino, a gestão e a pesquisa em espaços escolares e não escolares. Contudo, do ponto de vista discursivo, os textos utilizados para traduzirem os objetivos do curso se revelam como um dado híbrido em que há ênfases, sobreposições e articulações distintas dos aspectos que configuram o propósito do curso de Pedagogia. O quadro abaixo apresenta as dimensões formativas encontradas nos objetivos dos cursos contidos nos PPCs, que explicitam a centralidade da formação para a escola e a diversidade de modos de inserção de objetos da formação utilizados para expressar a perspectiva da docência como base de formação.

Quadro 2: Dimensões formativas dos objetivos dos cursos de Pedagogia

Dimensões formativas	PPCs correspondentes
Docência escolar, gestão e pesquisa	UFAL, UFAM, UFC, UFES, UFMT, UFPE, UFT, UNIFA, USP
Docência escolar, gestão e funções especializadas	UFBA
Docência escolar e pesquisa	UFAM
Docência e gestão escolar	UFPA, UFRGS, UFRR
Docência e coordenação pedagógica	UFSC
Docência e gestão educativa	UFPI, UFRJ, UNIR

A tendência geral encontrada no conteúdo dos PPCs é a ideia da docência como atividade de ensino, o que contradiz a perspectiva de docência ampliada que configura a base de formação no curso de Pedagogia no Brasil. Ao empregar o termo “docência” distinto do de “gestão” e “pesquisa”, por exemplo, o texto expressa que, de fato, reconhece-se que existem diferenças quanto a natureza dessas atividades que, embora estejam associadas por princípios de base comum, consistem em manifestações distintas do trabalho pedagógico. Essa observação assinala o caráter contraditório ou de confusão conceitual que envolve o uso do termo e da respectiva noção, no sentido mais amplo, da docência nos PPCs, a exemplo do objetivo retirado do PPC da UFBA.

O Licenciado em Pedagogia é um profissional capaz de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem (UFBA, 2012 p.14).

Esse caráter se deriva, possivelmente, do imbróglho conceitual que envolve a perspectiva da docência ampliada. Como afirmado em outra passagem deste trabalho, essa perspectiva se construiu no interior de um movimento político que defendia que a base da formação de educadores se assentava na docência, vista aqui como ato de ensinar. Para estabelecer uma contraposição à divisão técnica do trabalho pedagógico, especialmente na escola – já que pouco se explorou, no contexto desses movimentos, o trabalho pedagógico não escolar -, argumentou-se que as diferentes manifestações que constituem as práticas profissionais em Pedagogia detêm uma célula essencial de ensino-aprendizagem, sendo definidas, portanto, desde um ponto de vista docente. O pedagogo seria, nessa lógica, um

docente ou um professor, que ensina em contextos diversos e que utiliza tecnologias de gestão e pesquisa educativa em prol desse princípio básico do seu trabalho.

Dada a influência da lógica das habilitações profissionais ainda presente no ideário de formação em Pedagogia, sobre a qual se construíram conceitos sobre processos de supervisão, gestão, coordenação do trabalho pedagógico articulados aos processos da docência (ensino), mas diferenciados com relação aos mesmos, a assimilação de todos esses processos pela perspectiva da docência parece não se aplicar facilmente na designação do objeto da formação e da prática do pedagogo, pois, de acordo com o que se pôde visualizar nos PPCs, permaneceu vigente o entendimento de que ensino, gestão e pesquisa são dimensões do trabalho pedagógico e que docência é sinônimo de ensino.

Portanto, a formação para a docência, de acordo com os objetivos contidos nos PPCs, corresponde, na verdade, com a formação para o ensino, mais precisamente o que se efetua no âmbito da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, havendo, ainda, algumas poucas referências ao ensino nos cursos de Normal Nível Médio (Magistério) e outros cursos técnicos na área de serviços educacionais.

Como será mostrado mais adiante, grande parte das disciplinas do curso de Pedagogia se centram na formação do professor, ao ponto que a formação para a gestão e a pesquisa em espaços escolares e não escolares são contempladas por poucas disciplinas, eixos e atividades curriculares, algo que reforça a ideia de que se acredita que o conteúdo de formação do pedagogo para o magistério lhe proporcionará subsídios necessários para intervenções em outras dimensões do trabalho pedagógico. Considerou-se que tal crença se baseia na falta de compreensão acerca dos instrumentos teórico-práticos da ação pedagógica em contextos de trabalho pedagógico não escolar e no desconhecimento da especificidade desses mesmos contextos como cenários educativos com características peculiares que podem se articular organicamente ao ensino, de tal modo que em alguns deles seja possível haver uma sobreposição ou transposição de saberes e práticas válidas tanto em um quanto em outro, mas que, via de regra, precisam ser compreendidos em suas especificidades.

O PPC da UFMT, por exemplo, serve para ilustrar a contradição no uso da perspectiva da docência ampliada, pois considera que há atividades pedagógicas não docentes, inclusive escolares, e, portanto, delimita o campo de atuação do pedagogo traçando fronteiras entre três setores: Pedagogia Escolar Docente, Pedagogia Escolar Não-Docente e Pedagogia Não Escolar. A figura abaixo, retirada do PPC de Pedagogia da referida Instituição, lista as atividades que contemplam cada um desses setores. O PPC da USP também pontuou as

atividades pedagógicas segundo uma divisão tríade que compreende funções da docência, da gestão e da assessoria e atividade especializada.

Figura 3: Setores de atividade profissional do pedagogo

ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA		
PEDAGOGIA ESCOLAR DOCENTE	PEDAGOGIA ESCOLAR NÃO-DOCENTE	PEDAGOGIA NÃO ESCOLAR
Professores de Educação Infantil	Supervisores	Consultores
Professores de 1 a 4	Gestores	Pesquisadores
Professores de jovens e adultos	Administradores	Produtores e difusores de conhecimento
Professores de educação especial	Planejadores	Promotores sociais
	Coordenadores	Organizadores de sistemas educacionais
	Orientadores	Outras áreas de atuação:
	Psicopedagogos	Saúde
	Animadores culturais	Alimentação
	Incentivadores de leitura	Sistema prisional
		ONGs de defesa dos direitos humanos, valorização da vida, preservação ambiental, etc.
		Empresas de comunicação
		Órgãos estatais e não-estatais

Fonte: PPC da UFMT (2008)

A discussão sobre os campos de atuação do pedagogo em espaços de ENE se encontra feita no capítulo III deste trabalho e, nesse sentido, convém não aprofundar novamente o que se entende por prática pedagógica não escolar e seus âmbitos profissionais. Contudo, é importante retomar um aspecto crítico que auxilia a compreensão acerca da relação entre os setores de atividade profissional em Pedagogia e a perspectiva da docência ampliada, qual seja, a segregação dos âmbitos da EF, ENF e EI e, conseqüentemente, a segmentação de habilidades que se aplicam a cada âmbito.

A associação entre Pedagogia e Educação Não Escolar muitas vezes conduz ao equívoco de se pensar que a atuação pedagógica nesse cenário se refere a um trabalho de ensino fora da escola. Por certo, o pedagogo poderá atuar como professor em práticas educativas não escolares, mas o espectro de habilidades que se associam às dinâmicas dessas práticas, especialmente as que acontecem no âmbito da ENF, se estrutura a partir de um conjunto pluralizado de saberes e modos de ação mobilizados de acordo com as especificidades e necessidades de cada cenário educativo. Nesse sentido, as habilidades profissionais do pedagogo para intervenções em ENE incluem o ensino, a gestão e a pesquisa, assim como se exige para a prática pedagógica escolar, mas envolvem saberes e modos de

ação requeridos ao processo de pensar e agir na educação que se pratica a partir de outras dinâmicas, com outros sujeitos, objetivos, recursos e modelos metodológicos distintos daquilo que caracteriza o trabalho na escola.

O que se preconiza nas diferentes disciplinas da Pedagogia corresponde a temas de relevância para a análise e atuação do pedagogo professor no contexto dos princípios, das políticas e das práticas que desenvolvem a função da escola a partir do que se estabelece como algo que lhe é peculiar: o trabalho com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e necessário para o processo de formação cultural do sujeito.

Essa ênfase no ensino, na gestão e na pesquisa a partir do contexto escolar pôde ser percebida nos objetivos dos cursos segundo os seus PPCs. Nos mesmos, trata-se de priorizar, implícita ou explicitamente, a formação para a docência, no sentido de formação para o magistério, e a ENE aparece como desdobramento dessa formação, reforçando a ideia de que, na tradição do curso de Pedagogia no Brasil, a ENE é resumida ao magistério fora da escola em situações não formais quando, de acordo com o que se afirmou anteriormente, nem sempre o pedagogo atua como professor ou de modo relacionado às práticas de ensino, seja na escola ou fora dela.

Por outro lado, é legítimo pensar que o que se espera de um pedagogo em espaços de ENE muitas vezes dialoga com as habilidades necessárias ao trabalho do pedagogo na escola como professor. A prática do magistério, da gestão e da pesquisa em Pedagogia segue orientações teleológicas que se associam a concepções de sujeito e sociedade que transcendem o cenário em que as práticas educativas ocorrem, pois são intrínsecas ao próprio sentido emancipador da educação. Desse modo, grande parte dos saberes e habilidades declaradas nas DCNs que são, em vários casos, reproduzidas nos PPCs, pode ser sobreposta tanto no campo da ENE quanto no campo da Educação Escolar. Entretanto, a dimensão técnico-operativa do trabalho pedagógico em cada um desses contextos necessita ser melhor compreendida em termos de finalidades, objetivos e saberes-fazeres que o curso de Pedagogia pode desenvolver.

Como indica Medrano (2007), na maioria das vezes o desenvolvimento de intervenções pedagógicas fora da escola implica a combinação de saberes e habilidades transversais aos processos escolares. De maneira particular, a autora chama a atenção para o fato de que a atuação prática de assessoramento educacional na ENF se constitui em uma tarefa pedagógica específica e complexa e, nesse sentido, requer ser compreendida como uma função especial que se desenvolve a partir do uso de recursos conceituais, metodológicos e

técnicos consistentes e rigorosos. Assim, é necessário ao currículo do curso de Pedagogia estabelecer eixos ou dimensões formativas que contemplem a ENE de modo específico, tematizando seus cenários e modelos de intervenção, a fim de que o pedagogo possa construir uma profissionalidade que lhe permita atuar com competência em contextos diversos e romper com a lógica de que a prática pedagógica não formal pode ser desenvolvida sob a ausência de critérios específicos, baseada apenas na experiência vivida do sujeito ou com a reprodução de dinâmicas próprias da escola.

Essa lógica revela, no limite, um preconceito categorial “[...] já que no imaginário popular aquilo que é qualificado como não formal tem a conotação de improvisado ou pouco planejado, pouco rigoroso [...]” (MEDRANO, 2007, p. 105).

Os currículos precisam, portanto, assumir o pressuposto de que a formação do pedagogo “[...] deve ser resultante de um curso voltado para a investigação e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não escolares e de seus agentes” (USP, 2012, p.8). Dito isto e na perspectiva de aprofundar a análise acerca de como a ENE está posta como objeto de formação de pedagogos a partir da categoria ENE e objetivos do curso, tratou-se de considerar como os objetivos dão origem a eixos/dimensões curriculares que comportam disciplinas e atividades formativas que lhe são relativas.

Com exceção da UFSC, todos os outros PPCs incluem a ENE como cenário de aplicação dos processos de ensino, pesquisa e gestão, mas dão a entender que se trata de algo inserido por determinação legal, como se fosse um “acidente curricular”. Utiliza-se dessa expressão, “acidente curricular”, para enfatizar a crítica relativa à tendência dos PPCs, consoantes ao discurso das DCNs, de objetivar a formação do pedagogo na preparação para o ensino, especialmente para o magistério nas modalidades da Educação Infantil, Anos Iniciais da Educação Básica, e supor que desse modo estarão proporcionando o desenvolvimento de características profissionais relacionadas a uma concepção mais ampla de trabalho pedagógico para além da escola. Isso denota que a objetivação da ENE no contexto de formação do curso de Pedagogia se dá mais por uma demanda formal oriunda das DCNs, do que por um propósito gerado em função da compreensão da variabilidade do trabalho pedagógico e da especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação.

Para operacionalizar os objetivos do curso, os PPCs incluem eixos/dimensões curriculares seguindo a orientação de classificação de disciplinas e atividades formativas estabelecida pelas DCNs. Os eixos/dimensões se configuram como estratégia que serve para articular unidades, disciplinas e atividades formativas que formam blocos ou ciclos de

desenvolvimento do currículo ao longo dos períodos semestrais ou anuais do curso. Com eles, busca-se superar uma organização curricular estática, dicotômica e desarticulada, pois possibilitam a configuração de percursos para a articulação horizontal e vertical das aprendizagens e proporcionam maior organicidade na relação entre as disciplinas e atividades formativas.

Os eixos/dimensões dos currículos, segundo os PPCs, enlaçam disciplinas e atividades dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores. De acordo com as DCNs, a ENE deveria ser inserida em todos os eixos, seja como tema de estudos teóricos ou de práticas programadas no curso de Pedagogia, incluindo estágios. Nos PPCs, ela aparece relacionada mais aos dois primeiros núcleos e em alguns projetos há eixos que a especificam, o que representa um avanço no sentido da organização curricular para a formação de pedagogos para intervenções educativas não escolares. No quadro abaixo, apresentam-se os eixos/dimensões que, de maneira específica, contemplam disciplinas e atividades voltadas para a ENE, embora exista PPCs que não organizam os currículos utilizando essa metodologia, mas que contemplam conteúdos relacionados a esse campo em algumas disciplinas curriculares, como se discutirá no próximo tópico. Vale ressaltar que nem todos os PPCs classificam as disciplinas e atividades curriculares de acordo com eixos/dimensões, como no caso da UFES e UFRGS. Por esse motivo, optou-se por não inserir no quadro essa informação.

Quadro 3 – Eixos/dimensões curriculares que tematizam a Educação Não Escolar no curso de Pedagogia

Instituição	Título do eixo/dimensão curricular
UFPA	Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade.
UFPE	Educação em Espaços Não Escolares.
UFPI	Conhecimento relativo à gestão e à organização do trabalho pedagógico na Educação Formal e Não Formal.
UFRR	Fundamentos didático-pedagógicos – Gestão de espaços educativos escolares e não escolares.
UFT	Organização e gestão do trabalho pedagógico na Educação Escolar e Não Escolar (Núcleo de Estudos Básicos); Diversificação de estudos – educação e cultura afro-brasileira, educação especial e educação não escolar (Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos).

Fonte: Elaboração própria (2014).

A tematização da ENE como objeto de formação nos currículos está, nessas instituições, articuladas aos eixos/dimensões apresentados. Porém, há PPCs, que sem apresentar eixos/dimensões específicas sobre ENE, objetivam que a formação do pedagogo deve contemplar, a partir de dispositivos curriculares gerais, o estudo e a prática dos processos educativos não escolares. Para tanto, disciplinas como Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Planejamento e Gestão, por exemplo, devem dispor de um enfoque mais amplo que contemple em seu escopo a tematização tanto da Educação Escolar quanto da ENE. Por suposto, trata-se de um desafio complexo, pois a abordagem dos sentidos e instrumentos do trabalho pedagógico necessita ser contextualizada segundo a especificidade dos espaços e tempos nos quais as práticas educativas ocorrem e, portanto, articular a tematização da escola e dos espaços não escolares exige uma complexa síntese que considere aspectos gerais e específicos das finalidades e metodologias que se aplicam a cada contexto.

Exemplos desse modo de tematização da ENE no currículo são os PPCs da UFRJ, da UFAM e da USP. Os mesmos não apresentam eixos/dimensões curriculares para articular a ENE às disciplinas e atividades formativas, mas buscam instituir percursos que a contemplem na formação do pedagogo. Partindo da consideração que o curso de Pedagogia deve assimilar as demandas de “[...] b) aplicação de princípios de gestão democrática em espaços educativos escolares e não escolares; c) observação, análise e implementação de processos educativos e experiências educacionais em ambientes escolares e não escolares” (UFRJ, 2007, p. 26), o PPC dessa Instituição prevê que as disciplinas ligadas a organização do trabalho pedagógico poderão suprir tais demandas. O PPC da USP, ao utilizar de um sistema de Percursos Formativos que oferecem disciplinas interdepartamentais fixas e outras variáveis em cada período do curso de Pedagogia, estabelece que o percurso denominado de “Política e Gestão da Educação” intenciona formar o pedagogo para “[...] coordenar trabalhos individuais e coletivos na escola, participar de processos de avaliação de sistemas e unidades escolares e atuar em órgãos de sistemas e redes de ensino e de outras instituições com fins educacionais” (USP, 2012, p.25). Vale ressaltar que no ano de 2012, não havia disciplinas fixas nem variáveis especificamente voltadas para a ENE.

Alguns aspectos de síntese sobressaem na análise da ENE quanto aos objetivos e organização curricular do curso de Pedagogia. Percebeu-se que a maioria dos PPCs contemplou a ENE associada a processos de ensino, gestão e pesquisa, dentro do que se entende por paradigma de docência ampliada. Mas, essa perspectiva está fortemente vinculada ao magistério e ao trabalho escolar, circunstância que se constitui num aspecto problemático

na medida em que centraliza a formação do pedagogo na questão escolar e sugestiona que a abordagem e desenvolvimento de saberes para a ENE se dá por desdobramento desse foco principal. Com isso, pode-se dizer que a ENE está secundarizada e não se configura como parte fundamental do objeto de formação no curso de Pedagogia, ou seja, não aparece como uma dimensão essencial do trabalho pedagógico a partir do qual se estabelecem estudos sobre sentidos e metodologias da prática do pedagogo em espaços educativos diversificados, visto que o trabalho pedagógico é tido como trabalho docente e este, no limite, é significado como trabalho de magistério escolar, o que sugestiona que os enfoques da gestão e da pesquisa se apliquem prioritariamente ao contexto da escola.

Partindo dessa síntese, no próximo tópico serão exploradas as disciplinas e atividades formativas obrigatórias e as eletivas ofertadas nos currículos do curso de Pedagogia que buscam tematizar a ENE como objeto de formação e desenvolvimento de saberes profissionais. Tratou-se, portanto, de analisar o conteúdo dos PPCs a partir da categoria “ENE e saberes curriculares”. Demonstrou-se que a natureza das disciplinas foi relacionada aos seus conteúdos, conforme as ementas contidas nos PPCs indicando tendências quanto ao modo de sistematização do saber curricular sobre ENE para a formação de pedagogos aptos a intervenções pedagógicas fora da escola.

4.4 ENE e saberes curriculares: disciplinas e atividades formativas

Foram contabilizadas 1.487 disciplinas curriculares diferentes nos PPCs analisados. Elas correspondem às disciplinas teóricas, práticas, teórico-práticas, obrigatórias, eletivas e que se encaixam nos núcleos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, incluindo os estágios curriculares. Como parte desse quantitativo total, foram mapeadas 35 disciplinas que, de modo específico, se dedicam ao estudo da ENE como objeto de formação e prática pedagógica, integrando um percentual de, aproximadamente, 2,3%. Essas disciplinas foram mapeadas a partir dos seguintes critérios: a) registrarem no título alguma referência a objetos ou campos da ENE; b) registrarem, na ementa, uma abordagem central sobre objetos ou campos da ENE. Junto a essas disciplinas mais específicas, foram mapeadas outras 11 disciplinas que, ainda que não se dediquem centralmente às abordagens sobre a ENE, a inserem de maneira tangencial no conteúdo de suas ementas. Como nem todos os PPCs apresentaram ementas das disciplinas, é possível que o número anteriormente informado possa ser maior.

A fim de discutir os saberes curriculares para a ENE segundo dados mais precisos extraídos dos PPCs, a abordagem neste tópico será concentrada em torno das 35 disciplinas que tematizam a ENE no currículo de formação de pedagogos. O modo como estão organizadas e os temas que registram em seu título ou conteúdo ementário são importantes elementos que exprimam enfoques, recortes temáticos e saberes preconizados pelos currículos para o desenvolvimento de aprendizagens no curso de Pedagogia relativos aos processos de ensino, gestão e pesquisa no campo da ENE.

No quadro a seguir, são apresentadas as 35 disciplinas sobre ENE encontradas nos PPCs analisados.

Quadro 4 - Disciplinas específicas sobre ENE nos cursos de Pedagogia

Instituição	Título da disciplina	Carga horária	Status no currículo
UFBA	Pedagogia Hospitalar	68 h	Optativa
UFC	Organização e gestão de espaços educativos não escolares	32 h	Obrigatória
UFC	Pedagogia Organizacional	64 h	Optativa
UFC	Pedagogia Hospitalar	64 h	Optativa
UFES	Pesquisa, extensão e prática pedagógica IV	105 h	Obrigatória
UFES	Pedagogia Social	60 h	Optativa
UFMS	Práticas pedagógicas em instituições não escolares	60 h	Obrigatória
UFMS	Trabalho docente e as instituições sociais escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPA	Pedagogia em organizações sociais	68 h	Obrigatória
UFPE	Processos formativos em espaços não escolares	60 h	Obrigatória
UFPE	Seminário educação em espaços não escolares	15 h	Obrigatória
UFPE	Gestão educacional em espaços não escolares	30 h	Optativa
UFPE	Políticas de educação não formal no Brasil	30 h	Optativa
UFPB	Teorias e práticas de educação popular	60 h	Optativa
UFPB	Educação Popular	60 h	Obrigatória
UFPB	Educação e movimentos sociais	60 h	Obrigatória
UFPI	Estágio Supervisionado I – Planejamento e gestão de instituições escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPI	Estágio Supervisionado II – Planejamento e gestão de instituições escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPI	Metodologias e contextos de ação pedagógica	60 h	Obrigatória
UFPR	Função social do pedagogo	30 h	Obrigatória

UFPR	O trabalho pedagógico em espaços não escolares	90 h	Obrigatória
UFPR	Educação especial na área não escolar	30 h	Optativa
UFRGS	Seminário Gestão da Educação: Espaços escolares e não escolares	90 h	Obrigatória
UFRJ	Prática de ensino e estágio supervisionado em gestão de processos educacionais	180 h	Obrigatória
UFRJ	Educação popular e movimentos sociais	60 h	Obrigatória
UFRJ	Pedagogia empresarial	45 h	Optativa
UFRJ	Educação em saúde	45 h	Optativa
UFRR	Fundamentos da educação em contexto não escolar	60 h	Obrigatória
UFT	Educação não escolar	NI	NI
UNIFAP	Educação e movimentos sociais	NI	Obrigatória
UNIR	Estágio supervisionado Atuação do Pedagogo	80 h	Obrigatória
UNIR	Educação, gênero, relações étnico-raciais e movimentos sociais	NI	NI
UFC	Educação e movimentos sociais	64 h	Optativa
UFC	Pedagogo: identidade e campo profissional	64 h	Optativa
UFMS	Estágio supervisionado em educação e trabalho	80 h	Obrigatória

*NI = Não informado

Fonte: Elaboração própria (2014)

Já as 11 disciplinas cujas ementas inseriam, de modo não central, a ENE como tema de estudos estão apresentadas no próximo quadro.

Quadro 5 - Disciplinas não específicas sobre ENE nos cursos de Pedagogia

Instituição	Título da disciplina	Carga horária	Status no currículo
UFBA	Didática	68 h	Obrigatória
UFC	Estágio Organização e Gestão Educacional	80 h	Optativa
UFES	Educação, corpo e movimento	60 h	Obrigatória
UFES	Filosofia da educação	60 h	Obrigatória
UFES	Infância e educação	60 h	Obrigatória
UFES	Desenvolvimento curricular em educação especial II	60 h	Optativa
UFES	Trabalho docente na gestão educacional	75 h	Obrigatória
UFPI	Organização e coordenação do trabalho educativo	60 h	Obrigatória
UFPR	Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico	30 h	Optativa
UFT	Educação ambiental	60 h	NI
UFT	Fundamentos e metodologias do trabalho em	60 h	NI

	educação infantil		
--	-------------------	--	--

*NI = Não informado

Fonte: Elaboração própria (2014)

Como se pode perceber, as disciplinas sobre ENE ou inscritas em campos de ENE variam com relação a vários aspectos constitutivos, desde a natureza do seu escopo, oscilando entre os polos da fundamentação e de aplicação prática, quanto sua abordagem temática. Das 34 disciplinas específicas sobre ENE, 14 tratam de uma abordagem geral sobre os fundamentos das práticas pedagógicas não escolares e perspectivas conceituais relacionadas aos mesmos, 15 tematizam os campos específicos e modelos de intervenção em ENE e 5 dizem respeito às vivências práticas proporcionadas por estágios ou outras atividades formativas em ENE.

As disciplinas não específicas, apresentadas no quadro 5, demonstram as possibilidades que existem quanto à inserção da ENE e dos seus modelos de intervenção como um tema associado às diversas outras disciplinas e abordagens teórico-metodológicas. A ementa da disciplina Didática, inserida nesse quadro, por exemplo, abrange a ENE como objeto de abordagem dos estudos didáticos na medida em que sua ementa prevê a análise das “[...] relações entre sociedade/educação. Prática pedagógica escolar e não escolar enquanto práticas sociais específicas [...]” (UFBA, 2012, p. 26). Por sua vez, a disciplina Fundamentos e Metodologias do Trabalho em Educação Infantil também não centra sua abordagem no processo pedagógico escolar, pois intenciona, como explicita sua ementa, “[...] trabalhar o conceito de infância, família e sua historicidade, discutir o atendimento à infância nas diversas instituições (formais e não formais)” (UFT, 2007, p.73).

Quanto a sua alocação na estrutura de organização dos currículos, as disciplinas específicas obrigatórias se localizam entre o segundo e o quinto período do curso e estão blocadas junto às disciplinas de fundamentação da educação e de organização do trabalho pedagógico (planejamento, avaliação, currículo, etc). As disciplinas optativas podem ser eleitas pelos estudantes em diferentes momentos do curso e, nesse sentido, não tem uma alocação definida no currículo.

As disciplinas específicas que tratam de perspectivas conceituais das práticas pedagógicas não escolares têm um conteúdo bastante variável e que demonstra certa imprecisão, pois consistem em componentes que pretendem sintetizar o diverso arcabouço teórico, fatores históricos e modelos de ação que envolvem as práticas educativas não escolares, as quais, conforme discutido no capítulo III, representam um campo extremamente

plural de cenários e ações difíceis de serem organizados em uma disciplina de caráter geral. Como não há fundamentos gerais exclusivos para as práticas não escolares, excetuando os aspectos teórico-metodológicos relativos à abordagem do sentido global da educação a partir de pontos de vista históricos, filosóficos e psicossociais, uma disciplina de caráter geral será imprecisa desde sua gênese.

É problemático acreditar que apenas uma disciplina geral cumpra a função de amalgamar os elementos necessários ao desenvolvimento de saberes e o entendimento sobre o papel do pedagogo em processos de intervenção fora do marco escolar.

Os aspectos positivos de disciplinas gerais sobre fundamentos e perspectivas conceituais envolvendo a ENE no currículo do curso de Pedagogia se referem às iniciativas de introdução ou objetivação da discussão sobre a identidade do pedagogo e com relação às possibilidades de engajamento profissional que se constroem no movimento histórico contemporâneo de emergência de novos espaços de aprendizagem que requerem intervenções educativas profissionais. Exemplos do que foi dito podem ser consideradas as seguintes ementas de algumas dessas disciplinas:

Metodologia e Contextos de Ação Pedagógica – Aspectos teórico-metodológicos da ação/atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. Natureza do trabalho pedagógico escolar e não escolar. Planejamento estratégico para o contexto escolar e não escolar. O Projeto Político-Pedagógico e os contextos escolar e não escolar. Ética profissional (UFPI, s/d, p. 84).

O Trabalho Pedagógico em Espaços Não-Escolares – Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas, análise da dimensão educativa em espaços não escolares: pesquisa de campo (UFPR, 2007, p.77).

Fundamentos da Educação em Contexto Não-Escolar – O processo educativo nas instituições não escolares: no setor produtivo, nos movimentos sociais e nas entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro e roraimense. Papel do educador na articulação dos conhecimentos e ações no âmbito da sociedade civil organizada – possibilidades e limites (UFRR, 2009, p. 87).

Um aspecto interessante de ser ressaltado é que nenhuma das ementas das disciplinas pontuou os conceitos de ENE nem de ENF, que se constituem em importantes referências para o debate sobre a identidade da prática pedagógica para além da escola.

As disciplinas que tematizam campos de atuação da Pedagogia em ENE abrangem as tendências correntes no Brasil de práticas educativas não formais em espaços não escolares, como a Pedagogia Social, Educação em Movimentos Sociais, Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Organizacional/Empresarial. Enfocam, também, modelos de intervenção a exemplo da Educação em Saúde, Educação Popular e Educação Especial. As ementas das disciplinas sobre os campos de atuação da Pedagogia em ENE demonstram uma evidente dispersão dos principais temas relativos aos mesmos. Além disso, naquelas em que há lista de bibliografia indicada, observou-se a carência de referências específicas que ofereçam subsídios para as discussões sobre cada campo. Na ausência destas referências específicas, são usadas obras da literatura pedagógica geral com alguma relação tangencial aos processos formativos não formais, a exemplo de Paulo Freire, que apareceu em três listas através de diferentes referências.

A ausência de literatura sobre os campos de ENE como cenários de atuação do pedagogo no Brasil se deve a falta de tradição de estudos e pesquisas na área, pois, se por um lado, desde muito se reconhece que a educação é um processo mais amplo do que a instrução escolar, por outro, a organização do curso e da profissão pedagógica tem se estruturado para atender as demandas da escola e, nesse sentido, grande parte do capital científico produzido pela pesquisa em educação diz respeito aos aspectos da prática pedagógica dessa instituição. A superação desse limite poderia dar origem a linhas de investigação sobre novas formas de educação e sobre modelos de ação em novos contextos que demandam saberes e fazeres profissionais fundados na Pedagogia. A partir das novas referências pedagógicas construídas com base nesses contextos, poderia se pensar em disciplinas que condensem saberes curriculares com maior organicidade entre recortes temáticos e referências de fundamentação.

Desse modo, a tarefa de inserir disciplinas teórico-metodológicas sobre ENE em um curso que detém tradição curricular de formação de educadores para a escola se configura num desafio formativo que também é epistemológico e, consequentemente, metodológico. Decorre dessa circunstância uma dificuldade em igual medida desafiadora, qual seja, a de organizar disciplinas práticas ou vivências para que os estudantes tenham a oportunidade de, no transcurso de sua formação inicial, participarem de experiências de inserção em processos educativos não escolares. Das disciplinas especificamente voltadas à ENE, há 06 que possuem esse caráter prático.

O caráter prático diz respeito à intenção de possibilitar aos estudantes, experiências de participação em processos educativos não escolares durante o curso, seja na forma de estágios curriculares, como será discutido mais a frente, seja como outras atividades formativas ou integrativas. Sua relevância é reconhecida em face da necessidade de que, durante a formação inicial, os estudantes possam mobilizar conhecimentos adquiridos em contextos de ação para construir referências que lhes sejam úteis para a sua inserção profissional. A UFES, por exemplo, oferta a disciplina de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV, que prevê vivências e produção de conhecimento segundo os seguintes eixos temáticos: “[...] educação de pessoas e/ou grupos em situação de risco e/ou desvantagens socioeconômicas, configurando saberes/fazer escolares, não escolares e extra escolares” (UFES, 2010, p. 10).

A tendência dessas disciplinas é a abertura de possibilidades para que os alunos se insiram e participem de atividades em diferentes campos de ENE num único componente curricular, ao contrário do que acontece com o estágio e atividades de prática de ensino para a docência escolar, que, em geral, se desdobra em vários componentes curriculares em série. Trata-se de uma alternativa para contemplar ao menos um componente prático voltado para a ENE em um currículo que está centralmente organizado em torno da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A organização das disciplinas de ENE nos currículos dos cursos de Pedagogia revela outro traço problemático. Trata-se do baixo nível de articulação vertical e horizontal dessas disciplinas com as demais disciplinas que integralizam os currículos. Ou seja, elas estão alocadas de modo disperso no currículo sem correlação direta com as demais disciplinas blocadas no mesmo período em que se encontram nem com as dos períodos subsequentes e antecedentes.

Como consistem em disciplinas isoladas, não se relacionam com outros componentes que também focalizam a ENE e, portanto, tendem a funcionar como um momento pontual do curso em que se aborda temas cuja integração com os demais saberes formativos se manifesta de modo incipiente, pois o currículo se integraliza, em grande medida, por disciplinas com foco na educação escolar. É fundamental que as disciplinas sobre ENE estejam relacionadas com o conjunto de componentes do currículo, a fim de que a abordagem da ENE não se resume a uma simples descrição da dinâmica educativa nesses espaços e, assim, produz uma integração de saberes que promove o reconhecimento das dimensões teóricas e práticas do

trabalho pedagógico não escolar em seus múltiplos nexos psicológicos, históricos, filosóficos, sociológicos, etc.

Do mesmo modo, as disciplinas de ENE podem se integrar ao corpo de conhecimentos da didática e de disciplinas gerais de organização do trabalho pedagógico, a exemplo daquelas que focalizam o planejamento, a avaliação e a gestão educacional. Essas disciplinas fornecem aportes significativos para construção de instrumentos e recursos operativos que estruturam uma base metodológica de intervenção educativa a partir de parâmetros que aliem as técnicas pedagógicas às suas razões e contextos de utilização.

Para que essa integração ocorra, é necessário que as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, a partir de uma orientação de sentido mais ampla relativa às finalidades da formação de pedagogos para o ensino, a gestão e a pesquisa em contextos educacionais diversos, sigam uma diretriz que considere que o trabalho pedagógico não se resume a escola e, assim, passem a abordá-lo sob um ponto de vista mais abrangente. Nesse sentido, tem-se a necessidade da construção de um discurso formativo que, considerando a natureza da Pedagogia como Ciência da Educação, represente os objetos da formação de pedagogos desde uma perspectiva que não exclua a ENE ou reifique a educação escolar como a única saída profissional dos egressos nem como a campo exclusivo de manifestação da ação pedagógica. Desse ponto de vista, torna-se necessário que o currículo do curso construa e articule disciplinas sob a perspectiva do significado epistemológico da Pedagogia, reconhecendo o ato pedagógico com um tipo de manifestação humana que engloba as situações escolares e a prática da docência, mas que não se sintetiza na mesma (LIBÂNEO, 2001).

Outro traço que caracteriza a ENE como saber curricular no curso de Pedagogia se refere à falta de disciplinas teórico-práticas de ENE no currículo do curso. Com exceção da UFPI e UFPE, os demais PPCs apresentaram disciplinas teóricas dissociadas de disciplinas práticas ou disciplinas vivenciais, como estágios ou práticas pedagógicas complementares, sem suporte de disciplinas de base conceitual que forneçam aos alunos preparação antecipada, por meio de estudos e discussões teórico-metodológicas, para inserção em atividades programadas no campo da ENE. Quando há disciplina teórica, falta uma extensão de prática e vice-versa. Nas disciplinas práticas que incluem em suas ementas o estudo de aspectos teóricos ou conceituais relativos a alguma dimensão da ENE, há uma explícita sobrecarga de conteúdos que resulta em uma profusão de problemáticas a serem tratadas por uma única

disciplina, configurando, uma totalidade vazia, como afirmou Kuenzer e Rodrigues (2007) ao discutirem as implicações da perspectiva generalista das DCNs para o curso de Pedagogia.

Os efeitos produzidos por esse tipo de tendência dissociativa podem acarretar lacunas na formação dos pedagogos, pois implicam na desarticulação entre discussões teóricas e vivências práticas, provocando ora uma limitação na compreensão e teorização dos aspectos que configuram as práticas e os cenários de ação em ENE, ora uma abordagem sem base conceitual quanto ao domínio dos métodos e técnicas que podem ser operados em intervenções pedagógicas não escolares. Esse tipo de abordagem acaba que por representando a ação pedagógica não escolar como contexto de saberes e práticas anônimas que não dialogam entre si.

O desafio de instituir saberes curriculares sobre e para a ENE no curso de Pedagogia se configura como um processo complexo que requer a construção de repertório de recursos conceituais e metodológicos, concebidos, articulados e mobilizados com base no significado epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação, e, como desdobramento, a introdução de dispositivos curriculares (disciplinas, eixos, dimensões, módulos e outras atividades formativas) que demarquem o lugar da discussão e da experiência formativa em ambientes não escolares na formação de inicial de pedagogos. Na realidade, trata-se de investir, no âmbito dos documentos curriculares e da cultura institucional dos cursos, na crítica aos modos de concepção dos objetivos e dos objetos de formação pedagógica, a fim de que a reflexão mais aprofundada de cunho epistemológico aliada ao reconhecimento contextual de demandas educativas emergentes na sociedade contemporânea e amplie o horizonte de saberes e práticas formativas no qual o curso de Pedagogia se situa.

Além disso, a construção de disciplinas sobre a ENE é dificultada pela falta de tradição de atuação e pesquisa dos próprios formadores nos campos que lhe estão associados. Severo (2012), ao investigar as perspectivas de ensino dos professores formadores no curso de Pedagogia, ressaltou, a partir da análise do discurso de 11 professores, que a ENE não se constitui como um objeto de relevância para o trabalho desses sujeitos em atividades de ensino, pesquisa e extensão no referido curso.

Nesse sentido, torna-se necessário a formulação de disciplinas teórico-práticas sobre a ENE e seus cenários e que as mesmas desdobrem estágios curriculares que cumpram a finalidade de proporcionar espaços de mobilização de saberes adquiridos e construção de

novos saberes como uma dimensão intrínseca ao desenvolvimento profissional. Os estágios na formação do pedagogo são, como indica Pimenta (2012), um momento significativo de práxis e, sendo assim, proporcionam a configuração de experiências que amalgamam saberes teóricos e práticos a partir da reflexão e ação sobre, para e no contexto da educação como prática social.

No próximo tópico, buscou-se evidenciar como os PPCs estabelecem as práticas de estágio no campo da ENE, reconhecendo a circunstância da tímida inserção de disciplinas que a tematizem no currículo de formação inicial de pedagogos, tal qual se discutiu neste tópico.

4.5 ENE e saberes curriculares: estágios em campo não escolar no curso de Pedagogia

Considerando a importância dos estágios curriculares como momentos de aprofundamento da práxis formativa no curso de Pedagogia, com vistas à formação de profissionais que consigam mobilizar recursos com base no reconhecimento das finalidades e fatores que constituem os contextos dos processos educativos, buscou-se encontrar nos PPCs informações sobre como a ENE aparece nas orientações para a realização dessa atividade ainda como parte dos dados referentes à categoria “ENE e saberes curriculares”.

Na esteira das questões que já foram abordadas nos tópicos anteriores, a ENE nos estágios também se revelou como uma incógnita no curso de Pedagogia, pois se trata de um objeto formativo mal explicitado e sem identidade definida. Esse modo de configuração deriva da ausência, nos PPCs, de referências sobre a ENE e seus campos e metodologias de ação que podem ser empreendidas por pedagogos em processos variados. Na realidade, nenhum dos PPCs analisados discorreu sobre o conceito de ENE nem especificaram com clareza - como ocorre no caso dos processos escolares (sobre os quais o curso detém um amplo repertório de referências) - o espectro de processos e modelos metodológicos aos quais esse campo de atuação profissional do pedagogo está associado. O que mais se aproxima disso é a lista de instituições que empregam pedagogos anexada ao PPC da UFPR. Em face desse caráter, a construção de um percurso curricular que contemple a ENE como objeto formativo e, no que se refere aos estágios, como campo de prática, resulta complexo e desafiador.

No quadro abaixo, são apresentados os cursos que contemplam a ENE como campo do estágio curricular supervisionado. Foram mapeadas as disciplinas de acordo com o texto ementário e as orientações para o desenvolvimento dos estágios contidas nos PPCs. Por isso mesmo, foi possível perceber as contradições relativas ao fato de que alguns PPCs dispõem que os estágios poderão acontecer em campos de exercício da profissão de pedagogo para além da escola, mas estabelecem disciplinas para o estágio exclusivamente na escola, nas práticas de magistério e/ou de gestão.

Em princípio, é importante frisar que o estágio foi incluído na abordagem da categoria “ENE e saberes curriculares” porque, além do estágio ser uma disciplina do currículo do curso de Pedagogia, ele configura um campo disciplinar que se associa à prática como objeto de conhecimento e contexto de construção da profissionalidade do pedagogo.

Quadro 6 – Estágios e Educação Não Escolar nos cursos de Pedagogia

Instituição	Orientação	Disciplinas
UFPI	Contempla a ENE como possibilidade de campo de estágio, juntamente com a Educação Escolar, no que diz respeito a análise dos processos de planejamento e gestão.	- Estágio I: Planejamento e Gestão; - Estágio II: Planejamento e Gestão.
UFRR	Inclui a ENE e a escola como campos de estágio para observação, regência e participação em processos de gestão e coordenação do trabalho pedagógico.	- Estágio Supervisionado III (Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade); - Estágio Supervisionado IV (Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão).
UNIFAP	Reserva uma disciplina em que há a possibilidade de estágio em ENE através de proposta interdisciplinar, mas não explicita a que tipo do trabalho pedagógico o estágio se refere.	- Estágio Supervisionado III
UNIR	Insera uma disciplina que envolve a ENE à educação escolar e prevê a participação em atividades de administração, supervisão e orientação escolar, bem como no campo da Pedagogia em ambientes organizacionais, populares, hospitalares e sociais.	- Estágio Supervisionado em Atuação do Pedagogo.

UFMS	Como parte do bloco de disciplinas da área de aprofundamento em Educação e Trabalho, insere o estágio em atividade de observação, participação e regência em cursos de qualificação profissional em escolas e em espaços de ENE.	Estágio Supervisionado em Educação e Trabalho.
UFAL	Prevê que o estágio deverá contemplar espaços de ENE, mas apresenta uma disciplina em que os estudantes poderão realizar observação e análise de instituições escolares e não escolares.	Estágio Supervisionado I
UFC	Estabelece a ENE como campo de estágio, no entanto reserva uma disciplina optativa que focaliza ações no campo da organização e gestão educacional escolar e não escolar.	Estágio em Organização e Gestão Educacional

Fonte: Elaboração própria (2014)

De modo específico, os dados contidos no quadro indicam os cursos que, efetivamente, incluem a ENE como campo de estágio em disciplinas específicas. Ressalta-se que há PPCs que preveem que os estágios contemplem tanto a escola quanto espaços não escolares para a mediação da formação teórico-prática dos estudantes, contudo não inscrevem a ENE como campo de reflexões e práticas no estágio supervisionado, como é o caso dos documentos da UFBA, UFMT, UFPE, UFPR e USP. Os PPCs das demais instituições não declararam a ENE como campo de estágio e, em consequência, as disciplinas de estágio se organizam em torno de experiências de inserção, participação e regência na escola. Esse dado revelou uma contradição explícita referente ao distanciamento entre as concepções de prática profissional do pedagogo consubstanciadas no texto dos documentos curriculares e a estruturação das disciplinas de estágio, indicando, mais uma vez, a falta de clareza em se tratando de inserir a ENE como componente legítimo dessas práticas.

Nesse sentido, os currículos dos cursos de Pedagogia apresentaram uma limitação quanto ao cumprimento do disposto das DCNs, pois redundam a atividade de estágio à prática de ensino ou de observação e participação em processos de gestão escolar.

Nas ementas das disciplinas de estágio que contemplam a ENE como possibilidade de campo de inserção dos estudantes observou-se uma preponderância de referências bibliográficas ligadas à instituição escolar, o que ratifica que a ausência de tradição

investigativa e construção de repertório teórico-metodológico sobre processos em ENE se desdobra na fragilidade desses processos como objetos de abrangência disciplinar no curso de Pedagogia. Por isso mesmo, torna-se necessário que as investigações na área sejam intensificadas e, do mesmo modo, que a articulação entre as culturas curriculares no curso de Pedagogia e o repertório teórico-metodológico sobre a ENE também se processe mais organicamente.

Trata-se de construir e mobilizar parâmetros que ajudem na definição da estrutura dos estágios em ENE, pois sem o conhecimento das especificidades dos campos de atuação do pedagogo nesse âmbito e de princípios teórico-metodológicos que sustentam modos de abordagem pedagógica, as práticas de estágio podem ficar sem especificidade e terem seus propósitos comprometidos pela ausência de direcionamento específico. Ademais, sem a aplicação desses princípios o processo de avaliação do estágio também se torna limitado, haja vista a ausência de um esquema de saberes a serem contemplados como base da reflexão sobre o alcance das aprendizagens e os resultados da práxis decorrentes do contato com a realidade das práticas educativas não escolares como atitude de crítica e ação propositiva.

Por outro lado, a práxis no estágio em ENE poderá se configurar como metodologia para que a própria experiência de estudantes e professores sirva de base para a construção de repertórios de referências que colaborem para que as finalidades e operacionalização dos estágios sejam configuradas e traduzidas em ação estratégica de modo mais adequado, bem como para que os saberes necessários à intervenção do pedagogo em contextos não escolares sejam mapeados, estudados e promovidos. Além da constituição do estágio como contexto de práxis, é necessário que as experiências desenvolvidas nesse âmbito sejam divulgadas e refletidas pela comunidade científica, a fim de que obtenham mais visibilidade e possibilitem a construção de coletivos colaborativos de interlocução para a potencialização do olhar investigativo sobre as finalidades e possibilidades desse componente curricular.

Reconhece-se também a limitação do impacto formativo de estágios em ENE em currículos que não contemplam os processos inscritos nesse âmbito como temas em suas disciplinas. Sem afirmar que o estágio seja necessariamente precedido por disciplinas teóricas, pois ele mesmo também é uma atividade teórica, mas reconhecendo a necessidade de que as disciplinas que o oportunizam estejam conectadas a um conjunto de outras disciplinas convergentes ao desenvolvimento de saberes profissionais, considera-se que os currículos

precisam localizar os estágios em relação aos eixos e dimensões formativas que estabeleçam uma dinâmica orgânica de intersecção para além do esquema fundamentação – aplicação. Sem a necessária vinculação com o contexto geral de disciplinas do currículo, o estágio em ENE terá seu propósito desfocado e poderá ser um componente de saberes e práticas “anônimas” cuja órbita está fora do centro de gravidade que estabelece o curso de Pedagogia na base de finalidades, objetivos e diretrizes de funcionamento.

Outro desafio consistiu na conjugação de estágios em ENE e Educação Escolar em um mesmo componente curricular. Como estabelecer instrumentos organizadores desse estágio, pensando na diversidade de possibilidades que se abrem dada a conjugação desses dois campos? Qual o eixo central desse estágio? Não se tratam de questionamentos fáceis de serem respondidos, uma vez que se referem a uma problemática complexa que é o estabelecimento de diretrizes para tornar funcional a reunião de diferentes espaços de inserção dos estudantes de Pedagogia numa mesma disciplina curricular. Para respondê-los, seria preciso uma pesquisa com uma abordagem metodológica que permitisse a análise das formas organizativas e das atividades decorridas nesses estágios, envolvendo as concepções e experiências dos professores formadores e estudantes. Ainda que não sejam respondidas neste trabalho, é importante registrar tais questionamentos na medida em que apontam dimensões de reflexão que constituem o debate sobre o estágio em ENE no curso de Pedagogia e aprofundam o debate sobre possíveis alternativas para fortalecer seu propósito formativo.

Como se pode observar no quadro, os poucos estágios que levam em conta a ENE focalizam práticas de organização e gestão do trabalho pedagógico, algo que incita a suposição de que, implicitamente – já que os PPCs não evidenciam as abordagens da Pedagogia nos espaços não escolares –, os processos inseridos nesse campo se identificam mais com os princípios e instrumentos de coordenação, assessoria e gestão educativa. Esse é outro aspecto que desafia ainda mais a ideia de docência como base de formação do pedagogo quando se reconhece que, a despeito da perspectiva ampliada proposta pelas DCNs, o que se pratica como formação docente nos cursos de Pedagogia corresponde à formação para o magistério, estando os processos de gestão, tanto em ENE quanto na Educação Escolar, secundarizados ou, em alguns casos, invisíveis como objetos formativos, como, por exemplo, ocorre nos PPCs da UFSC e da UFES.

Os PPCs evidenciam que, com efeito, a ENE não se configura, todavia, como um campo de estágio estabelecido no currículo do curso de Pedagogia, mas a representam como uma possibilidade ainda sem caráter específico em comparação com as diretrizes e instrumentos organizativos do estágio e prática de ensino nas escolas. Coadunados a pouca presença de disciplinas curriculares voltadas à ENE, os estágios no campo são definidos de maneira dispersa, profusa e sem referências específicas aos campos e aos saberes profissionais que lhe são relativos. Tal situação exprime a necessidade de revisão crítica do propósito e das iniciativas de formação do pedagogo para a ENE em contraste com experiências internacionais significativas.

4.6 Significado de Pedagogia nos Projetos Pedagógicos de Cursos: implicações na formação de pedagogos para a Educação Não Escolar

Nos tópicos anteriores foi destacado que o conteúdo relativo à ENE nos PPCs apresenta características de dispersão, profusão, falta de especificidade, desarticulação no que tange ao contexto geral dos objetivos e organização curricular dos cursos de Pedagogia e pouco contemplado em disciplinas e eixos/dimensões formativas. Considerou-se que a proposta de basear o currículo do curso na perspectiva da docência ampliada, concebida como expressão geral do trabalho pedagógico e, por conseguinte, como a forma mais autêntica de materialização da Pedagogia, se configura como um desafio para a inserção da ENE como conteúdo de formação inicial de pedagogos, pois, desde um ponto de vista conceitual, a docência em si mesma não sintetiza a diversidade de modelos de ação da Pedagogia nos diferentes espaços educativos e, do ponto de vista formativo, os PPCs confirmam que o que se define por docência, a despeito da pretendida ampliação do seu espectro conceitual, é associado fortemente ao magistério nos níveis de ensino determinados pelas DCNs, com pouca vinculação aos processos da gestão e da pesquisa em espaços não escolares.

Sob esse entendimento, os cursos de Pedagogia mostram que praticam a formação docente para o magistério e respondem de modo tímido à demanda das DCNs quanto ao desenvolvimento de saberes profissionais a fim de que o pedagogo possa intervir em processos pedagógicos não escolares.

A análise das DCNs permitiu a compreensão de que a significação epistemológica da Pedagogia como uma área de aplicação de conhecimentos exógenos com relevância aos contextos da docência e a centralidade do ensino escolar no currículo do curso contradiz a perspectiva da Pedagogia como Ciência da Educação e, no limite, a representa como tecnologia da educação escolar. Essa significação epistemológica se expressou como um fator que incide no modo de configuração da ENE no currículo de Pedagogia, pois se se considera que o que lhe é concernente diz respeito ao universo escolar, os processos que se inscrevem fora desse âmbito não são tomados em sua especificidade. Com isso, a significação epistemológica da Pedagogia, como um dado de análise dos PPCs, apresenta potencial explicativo relevante quanto à configuração da ENE no contexto dos objetivos, finalidades e organização curricular dos cursos.

De acordo com a metodologia explicitada no capítulo I e no início deste capítulo, diferentemente das categorias “ENE e objetivos e finalidades do curso” e “ENE e saberes curriculares”, que foram codificadas em unidades de base verbal indireta, a categoria “significado de Pedagogia” foi analisada a partir da unidade verbal direta (palavra) “Pedagogia”, a qual serviu de código para que fosse mapeada a frequência de aparecimento da mesma e as principais ideias de uso nos PPCs. Por meio de leitura e mapeamento extensivo e informático, foram encontrados 1.191 registros da unidade Pedagogia e ela está atrelada a diversos modos de uso, os quais foram classificados segundo um esquema de categorização genérica estabelecido em conformidade com a ideia ou o sentido de uso, dando origem às seguintes subcategorias: aspecto formativo, aspecto epistemológico, aspecto profissional e aspectos diversos. A subcategoria que, especificamente, importa a este trabalho é a que diz respeito ao aspecto epistemológico. Contudo, apresentam-se algumas informações gerais para caracterizar o aparecimento das demais no conjunto dos PPCs analisados.

Ressalta-se que foram excluídas do registro de frequência as ocasiões em que a unidade de análise aparecia em títulos, subtítulos, referências bibliográficas e em texto relativo às disciplinas curriculares, pois estas já foram abordadas anteriormente.

A subcategoria aspecto formativo serviu para aglutinar as passagens em que a unidade Pedagogia foi usada junto às palavras curso, currículo, formação e licenciatura. O sentido de uso da mesma se refere a aspectos formativos que vão desde questões formais de organização do texto nos documentos até passagens sobre finalidade, objetivos, desafios e configurações

formativas. As expressões “Curso de Pedagogia” e “Licenciatura em Pedagogia” representam o uso geral da unidade quanto a essa subcategoria, a qual registra o maior número de frequência nos PPCs, chegando à marca de 73%.

Se configurando como o principal item de análise, em virtude dos objetivos deste trabalho, a subcategoria aspecto epistemológico abrange os trechos em que a unidade Pedagogia foi usada para designar o campo do conhecimento pedagógico, o significado da Pedagogia ou tendências teórico-metodológicas inscritas no campo, possuindo uma frequência registrada em 7,5%.

A subcategoria relativa aos aspectos profissionais é a de menor ocorrência entre as demais. Registra uma frequência equivalente a 1% e coincide com os trechos em que a unidade Pedagogia foi utilizada para designar algum tipo de espaço, metodologia ou dinâmica profissional, por exemplo: pedagogia de rua, ações da pedagogia, pedagogia docente, etc.

Com frequência de 18%, a subcategoria que cobre os aspectos diversos se refere ao conteúdo no qual a Pedagogia aparece atrelada em diferentes expressões. Desse percentual, a unidade é usada para designar organismos universitários (21%), por exemplo: coordenação de pedagogia, colegiado de pedagogia, etc., eventos acadêmicos (7%), título profissional (10%), documentos, como PPC e DCNs, (38,5%), alunos (13,5%), coletivos organizados (0,5%) e projetos institucionais (0,5%).

O conceito de Pedagogia não está explicitado em todos os PPCs. Os documentos em que há menção explícita a esse elemento são os da UFAM, UFBA, UFMT, UFPA, UFPE, UFPI, UFPR, UFSC, UFT. Entretanto, nos demais PPCs, exceto nos PPCs da UFRGS e UNIFAP, é possível encontrar registros do significado epistemológico atribuído à Pedagogia, ainda que o texto não declare especificamente tratar dessa questão.

Dos 7,5% de registros relativos ao campo da Pedagogia, 2% se trata de menções a tendências teóricas ou ideológicas que têm o termo “pedagogia” em sua denominação, como é o caso de “pedagogia romanceada”, “pedagogia da transferência pura”, ambas expressões contidas no PPC da UFPA, “pedagogia do estímulo”, no da UFPE, “pedagogia do diálogo”, “pedagogia libertadora”, “pedagogia diferenciada”, no da UNIR, e “pedagogia da alternância”, no da UFPB.

Os demais registros especificamente referentes ao significado epistemológico serão tratados em três dimensões que identificam, dentro do marco de abordagem da Pedagogia

traçado no capítulo I, perspectivas no campo da discussão sobre a identidade e configuração da Pedagogia: a) identidade científica (35% dos registros); b) campo/objeto epistêmico (53% dos registros); c) questões sobre o método (12% dos registros).

É importante salientar que nos PPCs em que não foi registrada frequência da unidade de análise não se observou nenhuma referência ao significado epistemológico da Pedagogia, de tal modo que o contexto de justificação do curso, bem como os seus objetivos, saberes e estratégia de organização curricular não tinham sentido explicitado com base em alguma ideia declarada sobre a identidade da Pedagogia. Essa circunstância fortalece a manutenção de currículos de Pedagogia desvinculados dos fundamentos que definem sua identidade como Ciência e das propriedades formativas que o curso deverá apresentar. Esse é um dos principais impactos positivos resultantes da referência epistemológica no currículo de formação de pedagogos, porque a natureza da Pedagogia pode servir como um aporte mediador das reflexões sobre a seleção, organização e gestão do conhecimento em disciplinas e atividades curriculares e na composição dos objetivos e competências que o curso deverá desenvolver.

Entre os PPCs que explicitam, em menor ou menor medida, referências ao significado epistemológico da Pedagogia, três deles trazem a informação de que o debate epistemológico sobre a Pedagogia travado ao longo das últimas décadas no Brasil foi levado em conta em sua formulação, de acordo com os trechos a seguir.

Ao longo dos trabalhos, o coletivo da Faculdade de Educação foi se reencontrando, partilhando dúvidas e posicionamentos políticos, epistemológicos e científicos acerca da Pedagogia e de seu papel na formação de professores, coordenadores e de gestores da instituição escolar e do sistema do ensino (UFPA, 2012, p. 82).

Tratou-se de ampliar também o debate histórico que a Pedagogia o seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos, principalmente considerando a relevância de sua contribuição na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade, no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos (UFPR, 2007, p. 32).

[...] o presente projeto é elaborado tendo como pano de fundo a discussão em torno de uma política para a educação pública e o amplo debate sobre o estatuto epistemológico e profissional da Pedagogia e da formação de professores (UFRR, 2009, p. 6).

O PPC da UFPR foi o que apresentou uma discussão mais consistente sobre o significado da Pedagogia como Ciência da Educação, perspectiva que se adota neste trabalho

como a de maior coerência epistemológica, e, mesmo que não expresse um eixo/dimensão curricular específica para a ENE nem estágios também específicos na área, inclui 03 disciplinas obrigatórias que enfocam aspectos teóricos e metodológicos sobre os processos pedagógicos não escolares. Igualmente, os PPCs da UFRR e UFPA incluem disciplinas sobre ENE. No primeiro documento, uma disciplina específica obrigatória e dois estágios curriculares obrigatórios e, no segundo documento, uma disciplina também obrigatória.

Aspetos identitários da Pedagogia aparecem especificamente mencionados nos PPCs da UFC, UFES, UFMT, UFPA, UFPE, UFPI, UFPR, UFSC e UFT. Isso não se quer dizer que os elementos relativos ao campo e ao objeto da Pedagogia, tratados aqui distintamente como subcategorias diferentes, não denotem esse tipo de aspectos quanto ao conhecimento pedagógico. Contudo, classificá-los de modo distinto resultou numa sistematização de conteúdo que permitiu uma análise mais pormenorizada.

Foi possível verificar nos registros relacionados a essa subcategoria o entendimento da Pedagogia como um tipo de conhecimento marcado pela convergência de referências sobre a educação e, dado esse caráter, exprime-se um conflito que faz com que ela seja representada ambivalentemente como ciência e como discurso cultural, como se mostrará mais adiante. Com efeito, a ciência, enquanto um processo social, também se configura como um discurso que representa uma perspectiva cultural de construção, reconhecimento e regulação do conhecimento e das suas instituições. Porém, nem todo discurso cultural apresenta características socialmente convencionadas de classificação, confiabilidade e validade, como o faz a ciência, através das comunidades destinadas à sua administração.

O mesmo ocorre quando se considera a Pedagogia como uma tecnologia da educação. A tecnologia, em si mesma, não produz saberes (FRANCO, 2008). Ela se configura como um saber-fazer aplicado com base em fundamentos exógenos.

Esse caráter híbrido e fronteiro da Pedagogia se expressa na definição do PPC da UFAM, o qual assinala o entendimento de que

[...] a Pedagogia se constitui pela confluência de conhecimentos e práticas oriundas de diferentes tradições culturais, das ciências, dos valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais imbricadas a condições historicamente determinadas” (UFAM, 2008, p. 64).

O PPC da UFPA também apresentou um registro relativo a esse caráter por meio de citação a Bernard Charlot quando o autor afirma que “[...] a pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, poderíamos dizer, um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins” (CHARLOT apud UFPA, 2010, p. 82).

A multidimensionalidade dos aspectos que se interconectam na abordagem da Pedagogia é uma característica que explica a sua abrangência e, do mesmo modo, leva a uma expansão que, como diria Brezinka (2010), a permeia de elementos e estruturas das mais variadas naturezas. Nesse sentido, é preciso firmá-la como ciência, reconhecendo seus modos de relacionamento com a cultura, as artes, as linguagens, valores e dinâmicas sociais. É desse lugar epistemológico da ciência que a Pedagogia poderá exercer a capacidade reflexiva de compreensão sobre as interconexões que a atividade ou o processo científico tem com estruturas sociais mais amplas.

A perspectiva da Pedagogia como ciência apareceu, nos PPCs, mesclada com a perspectiva que defende a existência das Ciências da Educação. Resulta complexa a ação de analisar qual perspectiva é mais característica nos documentos, pois a abordagem presente nos PPCs, na maioria dos casos (13 documentos), não indicou uma discussão aprofundada. Na literatura especializada também é difícil fazer essa distinção, pois, como informa Moreira (2007), a discussão epistemológica sobre a Pedagogia tem acompanhando timidamente a reflexão sobre a pesquisa e a prática educativa. Com isso, o uso das expressões “ciência da educação” e “ciências da educação” parece acontecer de modo indistinto e, no limite, casual e ordinário.

Desse modo, não parece estar claro os limites de diferenciação entre ambas as perspectivas de significação epistemológica, as quais surgem em contextos paradigmáticos distintos e, por isso, concebem a educação como objeto epistêmico de modo também distinto, como já abordado no capítulo I e discutido por Pimenta (2000), Franco (2008) e Pinto (2006). Os PPCs em que a Pedagogia é citada como Ciência da Educação são os da UFPI, UFPR e UFSC. Nos demais, a Pedagogia é tratada como um campo de conhecimentos sem especificação quanto ao embate entre ciência da educação *versus* ciências da educação, exceto o PPC da UFMT que mencionou que o curso contempla conteúdos da Pedagogia e das Ciências da Educação sem identificar o significado para uma coisa e outra.

Na abordagem do campo/objeto correspondente à Pedagogia os PPCs explicitam que, de fato, a Pedagogia responde a questões sobre o universo amplo sobre da educação, embora também se observe, nos documentos, a recorrência de aspectos pedagógicos sendo associados mais diretamente a objetos escolares. Os trechos abaixo ilustram com o campo/objeto da Pedagogia é definido nos PPCs.

É na instituição escolar, da Educação Infantil à pós-graduação, que o ofício de ensinar/aprender acontece arregimentado pela Pedagogia, com base nas ciências de explicação da natureza e da sociedade humanas. [...] Desse modo, ao longo dos tempos, a Pedagogia fundou-se na gestão do conhecimento, na gestão da sala de aula e na gestão da escola – processos sistematizados em estratégias de planejamento, execução e avaliação (UFPA, 2010, p. 63).

[...] entende-se a necessidade de se conceber a pedagogia materializada em um trabalho pedagógico mais amplo de interação formativa entre os sujeitos em espaços escolares e não-escolares, ampliando estudos e discussões sobre o que é intencionado alcançar nesses espaços educativos (UFPE, 2007, p. 11).

[...] a Pedagogia traduz-se como um campo no qual são construídos e reconstruídos diferentes discursos [...], ou seja, como um campo de concepções conflitantes e forças na direção de um projeto de escolarização [...]. Esse entendimento ajuda-nos na proposição de um currículo que tenham como referência às diversas relações da prática pedagógica, a educação, o cotidiano da escola e o seu entorno, a escola e suas relações sociais, culturais e políticas [...] (UFPE, 2007, p. 14).

[...] configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a Educação como prática social (UFPI, 2009, p. 10).

A trajetória histórico-social da educação, no entanto, é resultado das transformações [...] que vêm interferindo nessa natureza do trabalho pedagógico, trazendo novas questões, novas visões, possibilidades e exigências, que colocam aos educadores a necessidade de retomar a sua função precípua no campo da Pedagogia: o ensino, a aprendizagem e a formação humana dos indivíduos [...] (UFPR, 2007, p. 35).

A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa, teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia [...] (UFPR, 2007, p. 36).

Foi possível depreender dos trechos que os PPCs consideram que o campo da Pedagogia envolve fatores que transcendem uma perspectiva cientificista tradicional. Ao contrário, trata-se de um campo que atrela o conhecimento repertoriado pela ciência pedagógica a relações sociais históricas. Desse modo, entende-se que a Pedagogia abrange uma perspectiva ampla e dinâmica de inter-relação entre saber e sociedade e que, por conseguinte, as questões e temáticas que lhe são reportadas emergem e ganham significado através da reflexão crítica sobre o pensar e o agir educativo em contextos sociais, culturais e

institucionais. O campo da Pedagogia se estrutura, de acordo com essa lógica, na práxis social ou, como está contido no PPC da UFSC, por uma orientação teórica e praxiológica.

Essa característica do campo pedagógico se associa a uma preocupação expressa em todos os PPCs analisados, qual seja, a relação entre teoria e prática educativa. A Pedagogia não se reduz a um discurso teórico, mas também não se configura exclusivamente como uma técnica de ação nem como uma gramática da experiência (HOUSSAYE, 2006). É esse enfoque articulador da teoria e da prática que, conforme sugerem os textos dos PPCs, possibilita à Pedagogia estabelecer um campo relevante para o estudo da educação em relação ao desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade, como sublinham os PPCs da UFRJ e UNIR.

Um aspecto interessante é a oscilação ou ambivalência expressa nos PPCs quanto aos objetos inscritos no campo da Pedagogia. Ao tempo em que se considera que o campo da Pedagogia diz respeito ao universo das práticas de “interação formativa” (UFPE, 2007), na maior parte dos textos os PPCs adjetivaram os temas relativos ao campo como sendo “escolar” ou “docente”, dando a ideia de que o fim último da própria Pedagogia se centra no que se refere aos processos da escola, perspectiva explícita no PPC da UFPA, conforme trecho citado anteriormente.

O campo da Pedagogia circunscreve os problemas considerados pedagógicos, sobre os quais se estuda e se aplica perspectivas teórico-metodológicas guiadas por necessidades sociais traduzidas em intencionalidades educativas. A redução no que se entende como problema pedagógico, concebendo-o como questão escolar, leva à seguinte questão: em que outra(s) área(s) se estuda o fenômeno educativo de modo amplo? Se não é no campo da Pedagogia que esse fenômeno se converte em problema pedagógico, qual(is) outra(s) área(s) são responsáveis pelo seu estudo e sistematização? No limite, o recorte no objeto da Pedagogia para privilegiar questões escolares indicou a influência do paradigma epistemológico das Ciências da Educação permeando os PPCs, pois, de acordo com o que está registrado nos documentos, nessas ciências estariam sendo produzidas as referências gerais sobre a educação que a Pedagogia selecionaria para processar o estudo das práticas escolares. Essa perspectiva desassocia a educação, como objeto integral, da Pedagogia e a limita à aplicação de referências produzidas em outros campos nos quais os fundamentos e interesses

são específicos das tradições de construção teórico-metodológica dos seus próprios objetos de conhecimento.

Torna-se interessante, desse ponto de vista, entender como o conjunto dos PPCs traz a relação entre a Pedagogia e as outras áreas de conhecimento designadas de Ciências da Educação, pois isso também exprime o modo de significação epistemológica atribuída à própria Pedagogia.

Em geral, os PPCs evidenciam um entendimento consensual que a Pedagogia mantém relações associativas com outras áreas de conhecimento. Mencionam explicitamente esse aspecto os PPCs da USP, UNIR, UFMT, UFC, UFPA, UFPE, UFPI, UFPR, UFRR e UFPB.

No PPC da USP registra-se que os estudos teórico-práticos perseguidos pelo curso de Pedagogia demandam o diálogo com outras áreas que compõem o campo dos saberes da Pedagogia envolvendo diversos aspectos, “[...] notadamente o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural [...]” (USP, 2012, p. 8). O PPC da UFC sugere que tais áreas proporcionam a “[...] compreensão do fenômeno da educação e da pedagogia [...]” (UFC, 2013, p. 25) e, nesse sentido, demonstra que o campo pedagógico não é compreendido de modo autônomo, mas sim sob a aplicação de conhecimentos exógenos construídos com base em lógicas disciplinares diversas (PINTO, 2006).

O “irredutível pedagógico”, expressão utilizada por Estrela (1980) para se referir ao autêntico objeto da Pedagogia, é discutido explicitamente apenas no PPC da UFPR, o qual, ao problematizar que o “real pedagógico” não é alcançado na lógica das Ciências da Educação, uma vez que as mesmas aplicam estruturas teóricas e metodológicas que focalizam aspectos específicos do seu interesse disciplinar, sublinha que compete à Pedagogia a responsabilidade epistemológica “[...] pela reflexão problematizadora e aglutinadora dos fenômenos educativos, para além dos aportes especializados [...]” (UFPR, 2007, p. 35). Desse ponto de vista, o papel específico da Pedagogia seria a construção de uma abordagem integrativa que converte referências especializadas em conhecimento pedagógico, através da investigação dos processos educativos como práticas sociais contextualizadas e da formulação de estruturas teórico-práticas que enfocam a educação em sua complexidade. É, pois, esse papel que estabelece a sua especificidade.

Os aspectos sobre o método aparecem registrados exclusivamente no PPC da UFPR e se referem, de modo geral, às características do enfoque da Pedagogia sobre o seu objeto de estudo que, nesse PPC, é apresentado como a educação como prática social. O método que estrutura a Pedagogia visa dar “[...] coerência epistemológica à multiplicidade de ações parcializadas que o campo pedagógico requer” (UFPR, 2007, p. 44). Ressalta-se também que ainda que o objeto da Pedagogia seja dinâmico, inconclusivo, circunstancial e, logo, singular, é possível encontrar regularidades no estudo dos processos educativos que deram origem a conceitos e proposições de caráter geral, embora não se esteja afirmando que se preconizem operações de predição ou prescrição mecânica. O texto do PPC ainda assinala que a Pedagogia deve desenvolver um método particular de descrever, explicar e compreender os fenômenos educacionais, superando a tendência de aplicação de outras estruturas metodológicas gestadas sob perspectivas disciplinares externas sem a necessária contextualização no campo pedagógico.

Nos demais PPCs, utiliza-se perspectiva das ciências da educação sem que o lugar específico da Pedagogia seja, efetivamente, designado. Por outro lado, há registros sobre aspectos do método da Pedagogia que foram os menos frequentes entre os dados de conteúdo relativos ao seu significado epistemológico, correspondendo, como já informado anteriormente, a 12% dos mesmos. Considera-se que os mesmos consistem em um ponto de partida para problematizar a indefinição do lugar da Pedagogia no contexto das Ciências da Educação, haja vista a seguinte questão: se a Pedagogia não detém um espaço autêntico entre as áreas que estudam o fenômeno da educação, como ela pode configurar uma abordagem metodológica própria sobre tal fenômeno?

Os registros de conteúdo sobre o significado da Pedagogia nos textos dos PPCs indicaram que para a mesma é atribuído uma identidade científica de caráter epistemológico não claramente explicitado, que seu objeto oscila entre uma perspectiva ampla, referente ao fenômeno educativo em suas diversas manifestações e correlações, e uma perspectiva mais estreita, referente às questões sobre os processos escolares.

De forma geral, os dados sinalizaram uma tendência consistente de significação da Pedagogia que não legitima a ENE, em maior ou menor medida, como objeto de formação do pedagogo. É necessário, para que isso a ENE adquira um caráter mais orgânico no currículo do curso, um modo de significação inclusivo que, como explica Carrasco (1983), configura

uma relativa base de fundamentos abrangentes e plurais para o que se compreende como pertinente ao projeto de formação e prática pedagógica. Frisa-se que se trata de uma tendência geral manifesta de maneira mais orgânica em alguns PPCs do que em outros, dada as ambivalências já destacadas com relação às tensões registradas entre amplitude *versus* restrição do campo/objeto da Pedagogia, do modo de associação e divisão da sua “competência epistemológica” com outras áreas científicas, tensões que se inscrevem no debate sobre a pertinência da própria Pedagogia para a abordagem do fenômeno educativo em sua complexidade e integralidade.

Entretanto, ao considerar os dados sobre as categorias “ENE e objetivos e finalidades do curso de Pedagogia” e “ENE e saberes formativos”, discutidas nos tópicos anteriores, que demonstraram a falta de especificidade dos conteúdos relativos aos processos pedagógicos não escolares e de organicidade das disciplinas e estágios sobre os mesmos no contexto geral dos currículos, percebeu-se o que pode ser denominado de desconexão epistemológico-formativa para se referir ao caráter de distanciamento entre o que é declarado como significado da Pedagogia e os parâmetros que se desdobram para organizar currículos que contemplem uma perspectiva mais ampla de objetos de formação do pedagogo.

Com efeito, a desconexão epistemológico-formativa se expressou como um aspecto problemático dos PPCs, revelando a tarefa complexa de associar a formação de pedagogos a um significado mais amplo de Pedagogia como Ciência da Educação, sobretudo devido a forte influência da tradição que pauta a história acadêmica da Pedagogia no Brasil, que desintegra o estudo da educação em áreas que não demonstram ter interesse na construção de referenciais para as práticas profissionais do pedagogo fora da escola, fortalecendo cada vez mais uma pedagogia escolar que se confunde com a didática. Nesse sentido, o afastamento da Pedagogia da reflexão e proposição sobre as possibilidades de intervir pedagogicamente em âmbitos educativos diversos se constituiu como um entrave que limita a práxis formativa no curso de Pedagogia e reforça os estigmas que reduzem o papel profissional do pedagogo.

Torna-se necessário, pois, que os potenciais da Pedagogia sejam explorados, a fim de que as possibilidades de pesquisa, formação e prática pedagógica no campo não escolar sejam vislumbradas. Um aspecto central desse processo é a valorização de referenciais já construídos e repertoriados em disciplinas pedagógicas que mantém interesses mais efetivo por dinâmicas educativas em espaços sociais diversificados.

As reflexões apresentadas até aqui se remetem ao estado de inserção da ENE como conteúdo de formação no curso de Pedagogia, levando em consideração o contexto de construção dos objetivos, finalidades e estruturas curriculares do curso em associação aos significados atribuídos à Pedagogia. Sabe-se que essa dinâmica curricular deve ser colocada constantemente em análise uma vez que a realidade profissional, que é uma referência importante do seu desenvolvimento, está em permanente mudança, especialmente no momento histórico atual marcado pela reorganização do mundo do trabalho, originando desafios que precisam ser compreendidos criticamente pelas instituições formadoras.

A emergência dos espaços de ENE tem levado, desde a década de 1990, um contingente de pedagogos a vivenciarem uma nova realidade de engajamento profissional e, através dessas novas experiências, esses sujeitos iniciaram um processo de autoria na busca pela construção de parâmetros capazes de orientar suas ações fora do espaço escolar, desafiando sua formação recebida no curso de Pedagogia e o perfil que o curso ajudou a construir. A falta de tradição do curso no tratamento curricular às questões da ENE aponta a necessidade de buscar dialogar com a experiências desses sujeitos, no sentido de extrair delas referências que possam ajudar na construção de currículos que configurem trajetos formativos delineados a partir de demandas da prática pedagógica em espaços não escolares.

Com isso, reconhece-se que as experiências de pedagogos que atuam no campo não escolar representam significativas fontes de reflexão sobre saberes e habilidades necessárias às práticas pedagógicas em espaços de ENE, de modo que convém abordar a avaliação que esses sujeitos fazem da formação que trilharam no curso de Pedagogia em paralelo aos desafios que confrontam a profissão de pedagogo para além da escola.

No próximo capítulo, examinar-se-á dados que permitam tal abordagem, com o propósito de configurar uma base de reflexões que amplie as considerações sobre a necessidade de reorganização do currículo do curso de Pedagogia em virtude das novas configurações da profissão pedagógica na contemporaneidade.

CAPÍTULO V

SABERES E HABILIDADES PROFISSIONAIS PARA A

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR



Ref.: Call Daniel Dicas (site)

Neste capítulo, traçaram-se reflexões baseadas em dados coletados junto a 38 profissionais da Pedagogia que atuam em diferentes instituições inseridas no campo da educação não escolar em vários estados brasileiros, nas quais praticam modelos de intervenção pedagógica também diversificados, de acordo com a natureza e público que definem o caráter da instituição e sua abrangência educativa.

As reflexões pautam-se pelo objetivo de discutir a relação entre os saberes e experiências da formação e os desafios da prática educativa não escolar na perspectiva de pedagogos que atuam nesse universo, de modo a problematizar quais possibilidades formativas o curso de Pedagogia necessita contemplar para formar o pedagogo para a atuação em práticas educativas situadas nos contextos de ENE. Tal objetivo configurou, no modo de estruturação geral desta tese, a segunda fase de estudo empírico, precedida pela análise documental exposta no capítulo anterior. Guiada pelo objetivo mencionado, essa fase incluiu a aplicação de um questionário virtual a profissionais da Pedagogia que atuam ou atuaram em espaços e ENE.

Alguns pontos formam o plano de fundo das reflexões aqui apresentadas. Além dos aspectos imbricados à discussão geral que resultou da análise documental dos PPCs, os quais podem ser considerados referências importantes para a construção de parâmetros de análise para os dados coletados nessa segunda fase de estudo, e que, portanto, foram retomados em diferentes momentos do texto, apresentou-se a dimensão da realidade da profissão como fonte de constituição do currículo de formação profissional. A análise das práticas executadas no âmbito da profissão pedagógica ajudou a delinear um currículo formativo que tivesse como referência as condições e possibilidades que permeiam as realidades profissionais e seus desafios correspondentes. Acredita-se que essa referência contribui com a seleção e organização de conhecimentos para a construção de uma práxis formativa mais fecunda no que diz respeito à consolidação de saberes que subsidiem intervenções mais qualificadas.

Não se trata apenas de configurar a prática em disciplinas curriculares, mas de investigar as práticas profissionais e seus atores para a construção de referências acerca de como os saberes da formação fecundam a reflexão e a ação prática. Vale salientar que não se defende um currículo pautado pelo ideal pragmático-utilitarista, mas um modo de concepção curricular crítica sobre os saberes e experiências formativas que necessitam ser constituídos

de modo a possibilitar, ao sujeito em formação, uma compreensão mais orgânica sobre as demandas, desafios, instrumentos e alternativas das ações que materializam a profissão.

Ao contrário do pensamento pragmático-utilitarista que implica uma concepção tecnicista do currículo, a reflexão sobre a prática, colocada nesses termos que ora se apresentam, associa-se mais com a perspectiva do currículo como dispositivo de práxis, ou seja, de experiências de formação que articulem mais organicamente pensamento e ação sem recair no “teoricismo” dos programas enciclopédicos desvinculados das dinâmicas das práticas profissionais nem no “praticismo” que se reflete quando o sentido instrumentalizador sobredetermina a organização e a vivência curricular. A tensão entre esses dois modos de consubstanciar a referência à prática no currículo é discutida por Nóvoa quando ele afirma que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (1995, p. 27).

Foi justamente essa racionalidade que originou uma tradição mecanicista e utilitarista da relação entre conhecimento e ação, teoria e prática, formação e profissão. Centralizou-se, em seu escopo, a prática como aplicação, como reprodução ou imitação de modelos, e não como acontecimento reflexivo que carrega infinitas possibilidades de construção de conhecimentos e vias de transformação. Concorde-se que “[...] os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas (MONTEIRO, 2001, p. 129).

É sob essa perspectiva que, nessa segunda fase da pesquisa, buscou-se informações sobre a prática dos pedagogos em espaços não escolares, pois a abordagem dessas práticas, à luz de referenciais críticos, permite pensar um currículo de Pedagogia que proporcione momentos de práxis significativa aos estudantes em face das características da ação pedagógica naqueles espaços, conduzindo-os ao exercício da reflexão teórico-prática como mote para que possam se inserir de modo mais qualificado nos diferentes processos com potencial de escolha adequada de instrumentos e estratégias de organização do seu trabalho profissional no âmbito da ENE.

Na busca por abordar as práticas profissionais, é importante valorizar a experiência do profissional, seus saberes construídos na ação e suas perspectivas de avaliação da formação recebida e dos desafios assumidos na prática, evidenciando os limites e também alternativas

que o processo formativo apresentou diante dos mesmos. Torna-se necessário, portanto, o empreendimento do esforço de estudar o “[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas” (TARDIF, 2000 p. 13). Ademais, esse modo de tratamento da referência à prática no currículo é consonante com a própria abordagem da realidade educacional pela Pedagogia como Ciência da Educação, uma vez que ela se constrói “[...] a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes práticas no confronto com os saberes teóricos” (PIMENTA, 2000, p. 47).

Feitas essas considerações que configuram o que se chamou de plano de fundo do capítulo, procede-se a uma breve caracterização metodológica da segunda fase da pesquisa, a qual se alinha às informações já apresentadas no capítulo I deste trabalho.

5.1 Considerações metodológicas e procedimentos técnicos da segunda fase da pesquisa

Antes de adentrar ao processo de análise de dados, convém explicitar as características mais determinantes da estratégia operacional de coleta de dados, pois as mesmas denotam opções feitas, obstáculos e soluções encontradas ao longo da sua realização.

Partindo do quarto objetivo específico deste estudo doutoral, qual seja, discutir a relação entre saberes da formação, habilidades e desafios da prática pedagógica não escolar, considerando as questões sobre currículo, referência prática e realidade profissional já introduzidas no tópico anterior, procedeu-se à composição de um questionário estruturado para ser aplicado como instrumento de coleta de dados junto a pedagogos que diferentes regiões brasileiras que tenham ou estejam atuando profissionalmente em espaços de ENE.

O delineamento deste grupo de sujeitos se deu em virtude do critério de que, assim como a análise documental de PPCs, os participantes também fossem de diversos estados federativos do país. Acreditou-se que a composição do grupo mediante a aplicação de tal critério permitiria considerações analíticas extensivas ao caso brasileiro em geral. Reconhece-se que a validação estatística do grupo amostral se respalda na totalidade da população de sujeitos que se enquadram no perfil típico de participantes do estudo (MAFOZOKI, 2009). Todavia, não há dados acessíveis para determinar o número de pedagogos que atuam em espaços não escolares no Brasil, pois essa atividade não se encontra regulamentada

oficialmente e, conseqüentemente, não há um organismo nacionalmente representativo responsável pela documentação dos registros laborais desses profissionais.

Utilizando-se da plataforma *online* do *Google Forms*, estruturou-se um questionário composto por 38 itens de resposta, sendo 24 questões objetivas e 14 questões abertas. Tal instrumento foi elaborado conforme os objetivos de pesquisa e dimensões da análise pretendida e os itens que o compuseram se organizavam em quatro blocos: 1) dados sociodemográficos; b) dados formativos; c) dados profissionais; d) questões específicas tematizando saberes, experiências, percepções e perspectivas de ação como pedagogo em espaço não escolar.

Uma primeira versão do questionário foi avaliada por um grupo de oito doutores em Educação e áreas afins pertencentes à *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, com atuação docente e investigadora em universidades espanholas, na ocasião do estágio de doutorado *sandwich* no exterior, feito pelo autor deste trabalho. Reunidas as contribuições dos avaliadores especialistas em Educação/Pedagogia social, reorganizou-se o questionário e o aplicou-se, no modelo de testagem prévia, a três sujeitos com características correspondentes ao perfil de participantes do estudo, a fim de verificar a clareza das perguntas e o tempo que seria gasto durante a atribuição de respostas. Não havendo alterações significativas a serem feitas, iniciou-se o estágio de coleta de dados.

A estratégia de difusão do questionário para alcançar potenciais sujeitos participantes se deu através da solicitação de colaboração no estudo junto a mensagens enviadas para grupos de redes sociais às pessoas que se enquadravam no perfil típico estipulado na pesquisa. Igualmente, utilizou-se de mensagens por e-mail enviadas a sujeitos indicados por outros, mas que não estavam nas redes sociais utilizadas para a busca inicial. Ao todo, desde julho a dezembro de 2014, enviou-se 207 mensagens e e-mails a diferentes pessoas e grupos nas redes sociais. Durante todo esse tempo, monitorou-se o recebimento das respostas e buscou-se incentivar os sujeitos a preencherem o questionário. No dia 30 de janeiro, encerrou-se a coleta de dados e alcançou-se o número final de 41 questionários devidamente respondidos. Desse quantitativo, três foram respondidos por sujeitos que não correspondiam ao perfil para participarem da pesquisa. Os demais questionários preenchidos continham dados válidos para o estudo e, assim, foram tratados através de procedimentos de estatística descritiva simples.

A análise aplicada aos dados mesclou resultados estatísticos com apontamentos reflexivos fundamentados no quadro teórico que sustenta o trabalho, de modo que fosse possível aprofundar a densidade analítica para além da descrição quantitativa, através do diálogo entre autores cujas perspectivas de abordagem são pertinentes ao encaminhamento da reflexão de base empírica e da interconexão entre os diferentes dados, o que é, segundo de Pérez Serrano (2007), um cuidado metodológico importante na pesquisa qualitativa que lida com registros empíricos obtidos através da aplicação de questionários compostos por itens objetivos. Na medida em que foram relacionados uns com os outros sob um ponto de vista que os concebe como fragmentos do objeto como estrutura submersa em uma rede de elementos subjetivos e intersubjetivos, os diferentes dados formam um quadro empírico do qual se pode inferir possíveis considerações qualitativas sobre o mesmo. Foi, pois, esse princípio metodológico que norteou a análise dos dados nessa fase da pesquisa.

Os participantes da pesquisa se dividiram entre 30 pessoas do sexo feminino (85%), 7 do sexo masculino (13%) e 01 que preferiu não identificar seu sexo (2%). Quanto à faixa etária, esses participantes se agrupam em 15 pessoas com idade entre 22 e 32 anos (40%), com 15 pessoas variando entre 33 e 43 anos (40%) e 08 pessoas inscritas no grupo dos que possuem idade entre 44 e 54 anos (20%).

Com relação à distribuição geográfica, alcançou-se participantes de Alagoas (1 = 2%), Bahia (1 = 2%), Minas Gerais (1 = 2%), Pará (3 = 9%), Paraíba (3 = 9%), Paraná (6 = 18%), Rio de Janeiro (3 = 9%), Rio Grande do Sul (6 = 18%), Santa Catarina (1 = 2%) e São Paulo (10 = 29%). Desse modo, 13 % dos participantes pertencem à região nordeste, 40% à região sudeste, 9%, região norte e 38%, região sul.

Outros dados referentes ao perfil formativo e ocupacional dos participantes serão apresentados no tópico a seguir.

5.2 Trajetórias formativas e profissionais dos pedagogos em espaços não escolares

As trajetórias formativas e profissionais dos pedagogos que participaram da pesquisa foram delineadas por características importantes para a análise de suas perspectivas sobre a Pedagogia e a ENE, uma vez que consistem em um campo de experiências de construção de saberes, modos de ação e elementos idiossincráticos amalgamados na forma pela qual esses

sujeitos se situam e concebem os elementos e dinâmicas constituintes da sua prática como pedagogos em espaços não escolares. Desse modo, abordá-las como dimensão analítica supõe considerar o caráter processual da aproximação, descobertas e reconhecimento do campo não escolar em face das aprendizagens sucedidas ao longo do curso de formação inicial, das experiências de formação continuada, das apropriações e lacunas que são percebidas pelos mesmos nas suas trajetórias formativas.

Ainda que não se realize uma análise das trajetórias em seu *continuum*, o que demandaria o uso de estratégias de investigação que permitissem uma abordagem de caráter biográfico mais aprofundada, os dados apreendidos sobre as características da formação profissional que os pedagogos apresentaram, a situação ocupacional no campo não escolar e o seu histórico de atuação profissional serviram como elementos para a contextualização das considerações acerca da relação que estabelecem entre saberes da formação e dinâmicas da prática.

Os sujeitos da pesquisa obtiveram sua titulação como pedagogos em diferentes momentos do curso de Pedagogia no transcurso das décadas de 1990, 2000 e 2010. O intervalo temporal que compreende o período de obtenção do título profissional vai de 1990 a 2014, sendo que 5% concluiu o curso de Pedagogia entre 1990 e 1995, 15% entre 1996 e 2000, 7% entre 2001 e 2005, 32% entre 2006 e 2010 e 48% entre 2011 e 2014. Ou seja, é provável que os 80% dos sujeitos titulados entre 2006 e 2014 tenham vivenciado, durante seu processo de formação inicial, o processo de implantação nas DCNs que entraram em vigência em 2006, ainda que, possivelmente, apenas aqueles que concluíram esse processo a partir de 2010 tenham passado pelo curso com currículos já reestruturados conforme as Diretrizes.

Por outro lado, os formados durante a década de 1990 podem ter se aproximado, em maior ou menor medida, do debate intenso provocado a partir do final da década de 1980 sobre a necessidade de reformulação dos cursos de Licenciatura, a fim de que a prática docente e a problematização política da realidade social fossem incorporadas como eixos estruturantes dos currículos no contexto da redemocratização nacional após a ditadura militar implantada no Brasil em 1964. A configuração curricular dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas era criticada por possuir forte associação com a tendência tecnocrática que prevaleceu até então, sobretudo no período ditatorial.

Importa dizer que a polêmica sobre a finalidade do curso de Pedagogia acompanha a sua história e que em todas as suas fases (SILVA, 2003) emergiram questões e formaram-se posições de embate acerca das prioridades, organização curricular e instrumentos reguladores do curso. Contudo, observa-se que é a partir da década de 1990 que o debate desdobra linhas mais claras sobre os projetos formativos em disputa no campo da Pedagogia e as DCNs, conforme já assinalado em capítulo anterior, em meio às polêmicas e embates institucionais, traduziram, de forma híbrida, reflexos de tais projetos, embora tenha privilegiado a docência como base do curso, correspondendo aos ideais historicamente pautados pela ANFOPE.

Com relação às instituições nas quais fizeram sua formação inicial, os participantes demonstraram perfis variados. Quanto ao caráter administrativo, o grupo se classifica em 14 que se formaram em instituições estaduais (38%), 05 em instituições federais (14%), 01 em instituição municipal (3%) e 17 em instituições privadas, confessionais ou comunitárias (46%). Dentre eles, 4 se formaram em faculdades (11%), 8 em centros universitários (22%) e 25 em universidades (68%).

Sobre isso, vale salientar que, nos últimos anos, observou-se uma abertura maior das instituições privadas às iniciativas de inovação curricular, atendendo a demandas do mundo do trabalho, embora a faça, geralmente, sob o signo da lógica de mercado, no intuito de aumentar o potencial de empregabilidade de seus egressos, circunstância que lhes confere maior visibilidade entre as opções de escolha dos novos ingressantes. Com efeito, inclinar o currículo às demandas da empregabilidade sem uma abordagem crítica sobre as dinâmicas do trabalho na sociedade contemporânea esvazia o sentido político da relação entre o conhecimento e os interesses da economia, o que cristaliza uma tendência funcional-utilitarista da formação em nível superior, submetendo-a aos imperativos capitalistas do mercado numa lógica de influência unilateral, como problematiza Ball (2005).

Ainda assim, deve-se reconhecer que a ENE tem aparecido mais frequentemente nos currículos dos cursos de Pedagogia dessas instituições e, como foi exposto em capítulo anterior, no caso das universidades públicas, especificamente as federais, a resistência à inserção de conteúdos sobre a profissão pedagógica em ENE é perceptível. Ademais, é comum observar que há uma tendência recorrente em associar a Pedagogia em alguns espaços não escolares, especialmente em ambientes corporativos, ao modo de ingerência capitalista nos usos da educação para potencializar a adaptação dos indivíduos à sociedade do

conhecimento com vistas à consolidação do projeto de sociedade neoliberal, exigindo deles a performatividade (BALL, 2005) necessária para níveis de produtividade e competitividade cada vez mais brutais (LIMA, 2012).

Vale ressaltar que essa orientação ideológica dos processos educativos, tanto na escola quando fora dela, não se aplica a todos os casos, pois há, de certo, atores e instituições engajados em instaurar práticas guiadas por ideais sociais emancipatórios. São, pois, essas práticas que devem ser legitimadas como processos de referência em ENE para a Pedagogia.

Seguindo com a caracterização das trajetórias formativas, destacou-se que as instituições nas quais os sujeitos obtiveram seu título de formação inicial localizam-se, predominantemente, nas regiões sul e sudeste, as quais, juntas, formam 82% (29). A região sudeste detém 16 (43%) dos casos, a sul 15 (39%), a nordeste 4 (14%) e a norte 2 (5%).

Um grupo de 29 (77%) sujeitos detém titulação acadêmica em cursos de pós-graduação prioritariamente no campo da educação, mas envolvendo também áreas correlatas como é o caso da Psicologia, Ciências Sociais e Letras. No total, 16 (42%) sujeitos são especialistas, 12 (32%) são mestres, 1 (3%) é doutor e 8 (21%) não possuem títulos de pós-graduação.

Com base nesses dados, pôde-se inferir que o grupo de pedagogos participantes da pesquisa apresenta, a rigor, um perfil de formação profissional qualificado para atuarem em áreas de especialidades do campo educacional, uma dimensão que compõe as finalidades de um curso pós-graduação, além de preparação para o exercício da pesquisa acadêmica e docência no ensino superior, sobretudo no caso dos sujeitos que possuem títulos de cursos *stricto sensu*.

Além desses cursos que outorgam títulos oficiais, os sujeitos informaram possuir outras experiências formativas complementares correspondentes a atividades de outras modalidades, como cursos de extensão, cursos livres em Educação a Distância (EaD) e cursos de formação continuada ofertados por instituições e órgãos de gestão educacional.

Alguns cursos merecem destaque: curso de formação de leitores, introdução à pedagogia social, educação inclusiva, educação e tecnologias, cursos voltado ao mercado editorial, cursos sobre desenvolvimento social, ambientes lúdicos, desenvolvimento corporativo, paradigmas sociais contemporâneos, cursos sobre direitos humanos, gênero, sexualidade, formação para agentes socioeducativos, educação popular, tecnologias assistivas,

educomunicação, ecologia e questões ambientais, saúde mental, arte e desenvolvimento humano, gestão estratégica de recursos humanos, gestão do conhecimento em ambientes empresariais, cursos de capacitação sobre políticas sociais diversas e outros cursos ofertados por secretarias municipais e estaduais de educação.

Os temas enfocados por essas atividades de formação complementar se inscrevem em um amplo campo de questões sobre educação na contemporaneidade e suas interfaces com processos desenvolvidos em outras esferas socioinstitucionais. Alguns deles se constituem como temas ausentes da formação inicial de pedagogos tradicionalmente praticada no Brasil, tomando como base para essa afirmação a configuração dos currículos analisados no capítulo anterior.

Esses demonstraram que há uma demanda evidente de busca por alternativas de formação que supere os limites da formação inicial de pedagogos e permita aos profissionais a apropriação de saberes diversos conforme a necessidade do trabalho que desenvolvem no campo não escolar.

Com efeito, reconhece-se que a formação inicial não permite, dado o seu limite temporal, incluir no currículo todas as temáticas relativas às múltiplas possibilidades de engajamento do seu profissional egresso. Por esse motivo, ela se configura como um momento de experiências que possibilitam a aquisição/construção de saberes basilares do desenvolvimento profissional, cabendo aos sujeitos implementarem, ao largo de toda sua vida na profissão, estratégias de formação continuada e permanente que respondam aos desafios não só do tipo de trabalho que se exerce, como também à percepção que o profissional vai construindo acerca do que identifica sua profissão para si mesmo e para o contexto social mais amplo, conforme aponta Zayas (2012). Porém, sabe-se, razoavelmente, o que é o “básico” da educação escolar que o currículo de Pedagogia deve incluir, mas o que consiste como saberes basilares sobre ENE que deverá ser conjecturado ao projeto pedagógico e currículo do curso? Essa compreensão certamente qualificará o currículo para a formação de pedagogos em tempos nos quais a tarefa educativa profissional se manifesta em variados espaços e requer diferentes estratégias de atuação.

Quando perguntados sobre experiências de contato com saberes e práticas em ENE durante o curso de Pedagogia, os participantes expressaram dados que confirmam a pouca relevância que esse campo possui no currículo do curso, tal qual se demonstrou no capítulo

anterior, em que se destacou o paradoxo que marca as DCNs e se revela nos PPCs: afirma-se, como finalidade do curso, intenções de formação do pedagogo enquanto educador em espaços não escolares, entretanto não há substancial esforço de tradução dessa intenção em termos de disciplinas e atividades curriculares.

Perguntados sobre se a formação recebida no curso de Pedagogia foi significativa para prepará-los para desempenharem funções profissionais no campo não escolar, os pedagogos manifestaram com clareza que o grau de pertinência da formação, tendo em vista essa orientação profissional, foi baixo ou razoável, preponderantemente. Em relação a esse aspecto, o grupo de participantes se dividiram em 5 (%) que consideram a formação pouquíssimo significativa, 11 (%) que a veem como pouco significativa, 11 (%) que consideram a formação razoável, 6 (%) que a julgam como muito significativa e 5 (%) que, por sua vez, a veem como muitíssimo significativa. Agregando esses valores, é possível visualizar que 27 (%) participantes julgaram a formação entre pouquíssimo e razoavelmente significativa e 11 (%) a julgaram entre muito e muitíssimo significativa. A maioria dos sujeitos apresenta, então, insatisfação no que concerne à formação recebida em vista das atividades profissionais que desempenham.

Um dado interessante é que a maioria desses sujeitos passou por experiências de formação durante o curso que os aproximaram do campo não escolar, portanto sua avaliação sobre o significado da formação recebida se pauta não só pela compreensão sobre a omissão do currículo, mas também com relação à qualidade dessas experiências formativas. Um grupo de 20 (53%) pessoas informou que havia vivenciado experiências nesse campo e outras 18 (47%) informam o contrário. As experiências correspondem a projetos de extensão, estágios, e atividades promovidas por convênios com diversas ONGs, complexo penal, vara da infância e da adolescência, ambientes corporativos, hospital, comunidades sociais, FEBEM e centro de inclusão social.

Em se tratando de inserção profissional, a atuação na ENE não se dá de modo exclusivo para 12 (33%) dos sujeitos respondentes. Paralelamente às práticas profissionais que desenvolvem no campo não escolar, atuam também como pedagogos ou professores em instituições de educação formal, especialmente em instituições de ensino superior, escolas de educação básica e consultorias especializadas. Esse dado pode ser relacionado ao grau de satisfação com o fator remuneração salarial nos espaços não escolares em que atuam. Dentre

os pesquisados, 50% dos pedagogos informam estarem insatisfeitos ou pouco satisfeitos com a sua remuneração salarial. Possivelmente, são levados a buscarem complementação de renda com outros trabalhos. Na condição de pedagogos em espaços não escolares, os sujeitos se situam em uma faixa salarial distribuída nos seguintes níveis: menos que um salário mínimo (3 = 8%), um salário mínimo (1 = 3%), entre dois ou quatro salários mínimos (15 = 42%), entre cinco e sete salários mínimos (12 = 33%) e acima de sete salários mínimos (5 = 14%).

Assim como ocorre no caso das instituições de educação escolar, nos espaços de ENE também se percebe o aviltamento salarial que tem implicado na necessidade dos profissionais se desdobrarem em dois ou mais vínculos empregatícios para equilibrar suas finanças. Como apontam Lapo e Bueno (2003), as pesquisas evidenciam que o sentimento de insatisfação de profissionais da educação escolar com relação à remuneração é um dado expressivo entre os elementos de desânimo e fuga ocupacional, não havendo diferenças notáveis entre salários recebidos em instituições privadas e públicas, tal qual expõem Filho, Pessoa e Afonso (2009).

Quando perguntados sobre as motivações no campo da ENE, 43% dos sujeitos pesquisados destacaram que optam por esse tipo de inserção profissional em virtude de que, apesar do fator histórico de desvalorização de profissionais da educação de modo geral, as possibilidades de ganho econômico na ENE ainda se mostram melhores do que na maioria dos sistemas de ensino público, principal via de acesso a emprego de egressos de cursos de licenciatura no Brasil, onde o piso salarial nacional raramente é cumprido efetivamente. O estudo desenvolvido por Ceroni (2006) chegou a conclusões parecidas. Levantando informações sobre remuneração salarial em alguns cargos de Pedagogia fora do ambiente escolar, a autora sublinha que foi possível observar que “[...] que os indivíduos que atuam em empresas possuem um nível salarial mais elevado, 33% possuem médias salariais entre mil e dois mil reais e 33% acima de quatro mil reais” (CERONI, 2006, p. 4). Esse valor está acima da média do que ganham os professores na maioria das escolas brasileiras.

Entre os pedagogos participantes da pesquisa, 22 (58%) estão atualmente exercendo funções profissionais no campo não escolar e 16 (34%) afirmam não estarem trabalhando no campo. O tempo médio de experiência profissional que os sujeitos detêm nesse campo é de 4,5 anos, havendo, como pico temporal maior, um sujeito com experiência de 25 anos e, no pico temporal menor, um sujeito com 03 meses de atuação. Trata-se de um tempo médio expressivo com relação às possibilidades de construção de percepções mais apuradas sobre o

trabalho que desenvolvem, suas demandas e desafios. Durante esse tempo, o profissional pôde ter solidificado referenciais teórico-metodológicos, habilidades, resistências e traços identitários que lhe dão mais recursos para abordar reflexivamente seu contexto de atuação, ainda que não exista uma relação unívoca entre tempo de exercício profissional e qualidade da atuação exercida e da reflexão sobre ela. Há, na realidade, um princípio ideal que leva à suposição de que quanto mais inserido temporalmente em uma atividade, maior será a compreensão e habilidade do profissional com relação à mesma. De todo modo, considerou-se que o tempo médio de inserção temporal no campo não escolar influencia a perspectiva de análise que os profissionais aplicam na relação entre saberes de formação e desafios da prática.

Quanto à forma de ingresso na instituição em que atuam profissionalmente, 17 (45%) sujeitos foram aprovados em seleções específicas para serviço temporário, 11 (29%) são profissionais efetivos concursados e 10 (26%) ingressaram nas instituições sem testes admissionais, tendo sido convidados por gestores ou indicados por terceiros.

Cabe, agora, abordar a atuação profissional dos pedagogos nos espaços de ENE a partir das características das intervenções que realizam e da dinâmica institucional que regula seu exercício profissional.

5.3 Modos de atuação profissional de pedagogos em espaços de não escolar: considerações sobre práticas e dinâmicas institucionais

Já se explicitou que as práticas desenvolvidas no campo da ENE são plurais e de difícil classificação tipológica, pois muitas delas não são regulamentadas e/ou não estão na pauta prioritária da pesquisa educacional brasileira, além do fator relacionado ao próprio debate pouco aprofundado e inconcluso sobre a natureza e as variações da ENE como categoria conceitual que serve para designar práticas educativas desenvolvidas fora do marco formal de organização e funcionamento dos sistemas de ensino.

Partindo desse entendimento sobre a ENE, adotou-se, neste trabalho, conforme se discutiu em seu terceiro capítulo, uma classificação tipológica geral que se sustenta na especificidade das finalidades das práticas levadas a cabo em três principais vertentes identificadas na ENE: educação sociocomunitária, educação laboral ou organizacional e

educação especializada em contextos de saúde. Como apontado, outros autores propõem diferentes formas de classificação dessas práticas, baseando-se em critérios sobre espaços nos quais ocorrem, sujeitos aos quais se voltam, metodologias que utilizam, etc. A classificação adotada aqui buscou estabelecer um limite que, mesmo tênue, delineou os modelos de práticas em ENE dado o enfoque pedagógico que aplicam, que traduz suas intencionalidades formativas de modo que possam se manifestar em diferentes cenários e, inclusive, se coadunarem umas às outras.

Para as considerações a respeito dos modos de atuação dos pedagogos em espaços de ENE, levou-se em consideração aquelas vertentes mencionadas. Os sujeitos informaram um amplo espectro de práticas desenvolvidas pelos mesmos como profissionais no campo não escolar, evidenciando o caráter criativo e contextualizado de suas ações para atender às finalidades pedagógicas organizadoras das práticas que materializam a própria Pedagogia nesses espaços.

Nesse sentido, 21 (55%) dos pedagogos atuam na educação sociocomunitária, 9 (23%) na educação laboral ou organizacional e 8 (22%) na educação especializada em contextos de saúde. Vale salientar que as práticas pedagógicas desenvolvidas englobaram tanto atividades de execução de projetos e ações educativas, como também a gestão e investigação dessas ações.

As práticas inscritas na educação sociocomunitária compreendem ações realizadas em instituições cuja missão se expressa no compromisso com o desenvolvimento de indivíduos e grupos situados especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Trata-se de ações predominantemente institucionalizadas, cuja gestão se dá via organizações sociais e instâncias dos governos municipal, estadual e federal.

Há, ainda, algumas práticas não institucionalizadas e que, portanto, não são reguladas oficialmente por instâncias de gestão específica dentro de uma estrutura formal, nas quais os pedagogos, mesmo se afirmando profissionalmente como tal, se engajam por sensibilidade social, compatibilidade política e adesão voluntária, como é o caso de ações educativas em coletivos político-partidários e pastorais da Igreja Católica.

No quadro abaixo, são apresentadas as ações desenvolvidas pelos pedagogos que se classificam como práticas em educação sociocomunitária.

Quadro 7: Ações inscritas na vertente da Educação Sociocomunitária

- Atuação como técnica superior no SUAS - Coordenação de creche comunitária - Coordenação de obra social de “complementação escolar” - Coordenação educacional de abrigos para crianças e adolescentes em situação de rua - Educação social para promoção do protagonismo juvenil - Coordenação pedagógica em centro cultural - Orientação pedagógica a educadores do Sistema de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes - Coordenação de formação em partido político - Exercício pedagógico no CREAS - Assessoria pedagógica no SUSIPE – PA - Atividades socioeducativas e culturais com crianças e adolescentes atendidos por ONGs - Acompanhamento familiar de crianças atendidas por ONGs - Acompanhamento de egressos do Sistema Prisional e de pessoas que cumprem pena alternativa	- Coordenação de equipe de educadores e ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Acompanhamento educativo de usuários de programas de transferência de renda dos governos federal e estadual - Criação de cursos populares (ECA, Conselhos Tutelares, etc.) - Gestão de brinquedoteca popular - Oficinas profissionalizantes para crianças e adolescentes em situação de rua - Assessoria pedagógica a pastorais religiosas - Alfabetização de trabalhadores da construção civil - Elaboração e adaptação de materiais didáticos para atividades em ONGs - Atendimento a adolescentes em conflito com a lei no setor psicossocial da Vara da Infância e Adolescência - Articulação inter-setorial com foco na transformação pessoal, local e social
---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

As atividades listadas no quadro não se resumem a uma intervenção de caráter meramente instrutivo em espaços distintos à escola. Tais atividades, aos seus modos e dentro das possibilidades que lhes são pressupostas, materializam o propósito transformador da Pedagogia expresso em alternativas de socialização de saberes com vistas ao desenvolvimento da educabilidade humana e à emancipação dos indivíduos e grupos. Esse propósito se configura como uma das principais contribuições da ciência pedagógica a fim de que a tarefa formativa na contemporaneidade possa consolidar a dimensão educativa constitutiva das relações sociais sob um ideal transformador de humanização e desenvolvimento global da sociedade.

Em virtude desse caráter, as práticas mencionadas são mais frequentes em instituições que atuam junto a segmentos populacionais marginalizados e em contextos de vulnerabilidade social. Elas refletem um duplo caráter constituinte: o da socialização educativa e o da construção da sociabilidade, referindo-se a um tipo de ação sistemática que se pauta por

necessidades formativas concretas de grupos em situação de desenvolvimento social vinculados a contextos específicos que vão além da escola. Em um sentido amplo, podem representar uma manifestação educativa implicada em contextos de coexistência humana, levando em consideração “[...] *la naturaleza de esas coexistencias (sociabilidad), así como las formas sociales que adoptan esas coexistencias (socialización)*” (RODRÍGUEZ; BERNAL; URPÍ, 2005, p. 20).

Tratam-se de práticas desenvolvidas no âmbito educativo não formal que se organizam para cobrir demandas que escapam às instituições escolares por motivos dessas demandas não figurarem como objetivos da escola ou por limitações que impedem que tais instituições as assumam efetivamente.

Como é possível pressupor, os processos referentes à intervenção pedagógica sociocomunitária se pautam pelas especificidades quanto ao tipo de equipamento institucional, finalidades, tipo de usuários e figuras profissionais envolvidas.

Em virtude dessas características, essas práticas poderiam ser concebidas como manifestações da Educação Social que, enquanto objeto formal e material da Pedagogia Social, se configura como

Aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto el educador, como del sujeto y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas (PÉREZ SERRANO, 2009, p.126-137).

É importante registrar que essas práticas não devem coincidir com ações estritamente subsidiárias ou assistenciais, pois podem ser afirmadas como um processo integrado à comunidade e para a comunidade, potencializando suas dimensões educativas. Desse modo, poderão atender a demandas da cidadania, convertendo-se em instrumento de uma ação emancipatória e não meramente normalizadora para fortalecer o protagonismo transformador dos indivíduos e grupos e canaliza iniciativas criativas para inovar o enfrentamento de problemáticas que necessitam ser compreendidas desde uma ótica pedagógica.

Correspondendo a 23% dos registros sobre as ações desenvolvidas pelos pedagogos em espaços de ENE, o que se denomina de Educação Laboral ou Organizacional se

manifestou através de diversas atividades praticadas em ambientes organizacionais com vistas à capacitação das pessoas no marco das necessidades relativas ao trabalho.

No quadro a seguir são apresentadas as ações mencionadas pelos pedagogos e que se inscrevem na referida vertente de práticas em ENE.

Quadro 8: Ações inscritas na vertente da Educação Laboral ou Organizacional

- Diagnóstico de necessidades de treinamento	- Estruturação de universidade corporativa
- Planejamento de ações de capacitação presenciais e a distância	- Coordenação de cursos na área de telefonia
- Implementação de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	- Analista de gestão da qualidade
- Ação educativa em planejamento estratégico	

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

É evidente a complexidade das ações contidas no quadro, pois elas exigem da Pedagogia um desdobramento dinâmico para dialogar com diversos saberes e práticas que parecem ter estado ausentes do seu corpo teórico-metodológico tradicional, em especial no caso brasileiro. Por acontecerem em ambientes corporativos, essas práticas são informadas por objetivos organizacionais subordinados às finalidades das próprias organizações, por suposto. A sinergia entre as práticas educativas inscritas nessa vertente e os objetivos e dinâmicas estratégicas das organizações muitas vezes acaba que por deslocando a ação criadora do pedagogo dentro de um marco mais crítico, já que, no atual contexto do desenvolvimento capitalista, os ideais de produtividade e competitividade impregnam à educação laboral um sentido de, em alguns casos, instrumentalização e normalização do sujeito ao ambiente e funções de trabalho, remetendo às concepções pedagógicas mais conservadoras e tecnicistas.

Observa-se que essas práticas revelam o caráter dinâmico da ação do pedagogo na vertente da educação laboral, no sentido de que esse profissional não se vincula somente ao processo de instrução direta com os indivíduos, mas atua como um gestor ou coordenador de equipes e processos, os quais demandam a articulação de recursos conceituais, atitudinais e procedimentais próprios da Pedagogia, como também construídos sob o diálogo interdisciplinar com aportes de diferentes campos científicos e tecnológicos.

Depreende-se das práticas informadas pelos pedagogos que eles não atuam diretamente com a docência, com exceção do sujeito que menciona possuir experiência como instrutor de cursos, pois os saberes/instruções ensinados/transmitidas são objeto do trabalho de profissionais que têm qualificação específica em áreas correspondentes aos mesmos. Na condição de gestor ou coordenador de equipes e processos educativos, o pedagogo aporta aos profissionais específicos que atuam diretamente com a docência os recursos necessários para que suas práticas sejam planejadas, executadas e avaliadas com base em parâmetros e critérios relacionados às concepções pedagógicas preconizadas e aos resultados esperados.

Nesse processo, as contribuições das teorias pedagógicas e da didática geral certamente colaboram desde a concepção até a avaliação de processos desenvolvidos. Tais contribuições constituem o marco geral a partir do qual a Pedagogia se estabelece conceitualmente no trabalho em educação laboral, embora a ação pedagógica se vincule a outras fontes e fundamentos, como os conhecimentos próprios da Administração Geral, da Psicologia Organizacional, da Sociologia do Trabalho, etc. Igualmente, as atividades informadas demandam a aplicação de habilidades de uso estratégico de tecnologias, mídias e outros dispositivos operacionais para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem *online*, exigindo do pedagogo conhecimentos básicos na área da comunicação, informática e sistemas de informação, por exemplo.

Essas atividades refletem a perspectiva de que resultados positivos no contexto organizacional derivam de processos de aprendizagens permanentes e mediadas com base em necessidades humanas e técnicas das pessoas em situação laboral. O enfoque pedagógico compreende, assim, a organização de práticas que objetivam tanto a instrução direta quanto a mediação pedagógica para potencialização da inserção e adaptação do trabalhador no contexto de trabalho, da mudança ou reforço de hábitos de cultura organizacional, da integração de pessoas e setores da organização, do bem-estar pessoal e coletivo e da manutenção de um clima motivador e produtivo que satisfaça às necessidades e expectativas da organização, face às suas finalidades institucionais, e das próprias pessoas que a compõe.

As práticas que se referiam às ações inscritas na vertente da educação especializada em contextos de saúde foram classificadas em 22% dos registros informados pelos pedagogos, os quais constam no quadro a seguir.

Quadro 9: Ações inscritas na vertente da Educação Especializada em Contextos de Saúde

- Apoio pedagógico em comunidades terapêuticas	- Produção de material didático para informação em saúde
- Monitoria de recreação em unidade de oncologia pediátrica	- Assistência pedagógica a equipes multidisciplinares em saúde
- Acompanhamento pedagógico-terapêutico em saúde mental	- Co-gestão de formação continuada e permanente de profissionais da saúde
- Apoio ao MEC no Rio Grande do Sul para a formação de médicos no Programa Mais Médicos	- Classe hospitalar

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Tomando por base as ações informadas pelos participantes, as práticas inscritas nessa vertente demonstram maior proximidade com a docência, vista como atividade de ensino diretamente executada pelo pedagogo junto a um indivíduo ou grupo, mas também incorporam, tal qual pode ser verificado no quadro, processos específicos de gestão e pesquisa de situações educativas cujas finalidades consistem em conceber, estruturar, coordenar e monitorar estratégias de promoção da saúde ou de apoio pedagógico a instituições e projetos que se dedicam a esse fim.

A relevância dessas práticas se evidencia quando se considera as demandas por educação em saúde que requerem das instituições o desenvolvimento de ações sistemáticas com sustentação técnico-científica no âmbito da Pedagogia para alcançarem impactos e resultados satisfatórios. Desse ponto de vista, a Pedagogia passa a configurar uma das dimensões constitutivas do referencial necessário para o trabalho de realização de políticas de socialização e acesso à informação em saúde, da formação permanente de profissionais nas instituições e na promoção de atividades pedagógicas especializadas junto a grupos de usuários de serviços públicos e privados, fortalecendo, assim, os processos da saúde coletiva.

Com efeito, esse entendimento se contrapõe ao modelo biomédico que, tradicionalmente, tem atuado como parâmetro dos processos de cuidado em saúde levados a cabo a partir de práticas tradicionais centradas no binômio “saúde *versus* doença”. Além de humanizar o processo terapêutico permeando a concepção do sujeito da saúde como alguém que elabora sentidos através de experiências de aprendizagem e que os mobiliza em sua conduta, aderindo ou não às condições que influenciam o seu bem estar biopsicossocial, a Pedagogia fornece importantes recursos teórico-metodológicos para a organização de situações significativas de promoção da saúde em contextos diversos, de modo que se opera

um deslocamento na tendência da informação em saúde para a perspectiva da formação em, para e na saúde, inclusive dos profissionais e trabalhadores que, institucionalmente, atuam em seus diversos níveis e que precisam se capacitar permanentemente humana, conceitual e tecnicamente.

As ações informadas mostram o pedagogo implicado em práticas voltadas para indivíduos, em um enfoque mais clínico, ou para grupos. O acompanhamento pedagógico em comunidades terapêuticas diz respeito à ação docente e à coordenação de trabalho educativo e equipes multidisciplinares na abordagem do sujeito em situação de tratamento de doenças, como crianças com câncer, ou em sofrimento psicológico. As práticas educativas desenvolvidas junto a esses grupos amenizam os impactos psicossociais de tratamentos severos ou culturalmente estigmatizados, permitem a construção de vínculos empáticos entre as pessoas e o desenvolvimento de aprendizagens que promovem fortalecimento pessoal em face das limitações de doença, autonomia, autoestima, habilidades cognitivas diversas e potencializam a reinserção social otimizada dessas pessoas.

As práticas informadas pelos pedagogos se remetem ao significado de saúde como globalidade do bem-estar e de educação como um processo de mudança comportamental qualitativa através de aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais. Concebidos assim, esses dois conceitos, educação e saúde, provocam e legitimam a necessidade da atuação do pedagogo como um profissional especializado na estruturação, gestão, execução e investigação de situações educativas que possam implicar na promoção das condições necessárias ao aprofundamento do bem-estar biopsicossocial dos indivíduos e grupos, seja no trabalho diretamente focado nos mesmos ou nos profissionais e instituições que atuam junto deles.

Para tanto, ao pedagogo recai a necessidade de compreender os determinantes e indicadores de saúde, princípios e dispositivos do Sistema Único de Saúde e suas políticas, especialmente aquelas voltadas ao campo da educação em saúde, estratégias de mobilização e sensibilização para aprendizagem diversas, entre outras coisas, além dos conhecimentos básicos que o curso de Pedagogia já contempla sobre os fundamentos da educação e da organização do trabalho pedagógico.

Ainda que demande conhecimentos sobre a docência, visto que ela se constitui em uma importante modalidade de intervenção pedagógica que se manifesta em diversos

momentos da ação educativa não escolar, muitas das práticas profissionais dos pedagogos inscritas nas três vertentes apresentadas não se caracterizam como práticas docentes, pois esses sujeitos não atuam diretamente em situações de ensino nos espaços em que estão inseridos. Ressalta-se mais uma vez que neste trabalho não se concorda com a tese da docência ampliada presente nas DCNs para o curso de Pedagogia, uma vez que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, como já foi aprofundado em capítulo anterior.

Tornou-se importante levantar algumas características das dinâmicas institucionais que influenciam as práticas desenvolvidas pelos pedagogos participantes da pesquisa, Na condição de processos contextualmente situados. Esses sujeitos informaram que em 26 (68%) casos, suas práticas não estão regulamentadas por algum tipo de documento normativo específico sobre como a atuação do pedagogo deve ocorrer, enquanto que em 12 (32%) casos esse documento existe e funciona como diretriz norteadora de competências e atribuições profissionais. Esse dado é interessante do ponto de vista dos critérios que se aplicam, institucionalmente, para regular a ação pedagógica no espaço não escolar. Na esteira da desregulamentação das práticas de educação não formal no Brasil (GHANEM, 2008), a atuação pedagógica em ENE também é confrontada pela necessidade da definição de critérios e marcos organizativos que ajudem a criar uma estrutura sólida de trabalho do pedagogo, de modo a afirmar e legitimar o caráter profissional dos processos a ele relacionados.

É evidente que há uma tendência de que instituições públicas, em geral, e instituições privadas de médio e grande porte sejam organizadas a partir de um sistema de diretrizes que visam dar organicidade aos processos que desenvolvem em seus diferentes níveis. Mesmo assim, dos 25 sujeitos (66%) que atuam em instituições que correspondem a esse perfil, 15 informam não conhecer um documento regulador da ação do pedagogo em seu âmbito, embora haja outras diretrizes gerais que definem responsabilidades por esse profissional assumidas. No limite, a desregulamentação das práticas pode revelar a ausência da obrigatoriedade formal da ação do pedagogo nesses espaços, ao passo em que sua presença é motivada por outros fatores informais ou que tais práticas poderiam ser realizadas sem exclusivamente estarem vinculadas à intervenção desse profissional. Nesse sentido, considera-se a emergência de documentos regulamentadores como um avanço na legitimação das práticas educativas não escolares promovidas por pedagogos e que a aplicação dos mesmos

colabora com o reconhecimento da especificidade dessa ação profissional em contraste com as de outras profissões, uma vez que é comum a presença de equipes multiprofissionais na condução de processos nos quais o pedagogo se insere, como mostram os dados.

Os dados apontam que 29 sujeitos (76%) desenvolvem ou desenvolveram atividades integrando-se a equipes multiprofissionais, ao lado de 09 (24%) que afirmam o contrário. Como se sabe, o aspecto colaborativo entre as profissões é um elemento bastante valorizado no mundo do trabalho e uma das formas mais efetivas de o transpor para o campo das práticas é a construção de equipes multiprofissionais que visam integrar recursos de diferentes campos de saberes-fazer para a realização de processos com alcance pluridimensional e mais consistentes.

No interior dessas equipes, torna-se necessário que a *expertise* do pedagogo seja evidenciada como a sua contribuição específica nos processos de concepção, gestão, promoção e investigação de práticas no âmbito não escolar. Essa parece ser uma demanda importante, visto que algumas profissões já possuem fortes tradições de atuação com enfoque sócio-psico-educativo no campo social e organizacional, como aquelas com as quais os pedagogos participantes da pesquisa mencionaram atuar diretamente: assistentes sociais, psicólogos e administradores. Os pedagogos citaram, ainda, trabalhar junto a educadores físicos, advogados, arte-educadores, nutricionistas, jornalistas, enfermeiros e terapeutas ocupacionais. Nota-se a diversidade de profissões com as quais a Pedagogia se intersecciona, no intuito de ampliar o suporte técnico-científico para as ações estratégicas que as equipes desempenham.

Como fenômeno amplo e dissolvido em processos socioinstitucionais diversos, a educação se constitui em objeto tangenciado por várias práticas profissionais, de modo geral. Entretanto, a profissão que a tem como objeto material específico e que, portanto, apresenta maior legitimidade para assumir responsabilidades de intervenção junto a elas é a profissão pedagógica. Uma questão inerente à essa discussão também importante de ser registrada consiste na especificidade da própria prática educativa, que, embora articulada às outras práticas sociais, assumindo, por vezes, a forma de *interface* das mesmas, se associa a saberes e fazeres próprios e requer formas de abordagem que reconheçam tal especificidade para produzirem, efetivamente, impactos educativos.

Os dados sobre as práticas profissionais de pedagogos em campo não escolar reforçam a compreensão já dada sobre a forte complexidade e heterogeneidade das demandas e modelos de ação pedagógica e ao amplo espectro de possibilidades de docência, gestão, assessoria e pesquisa nos espaços que o configuram. Esse aspecto chama atenção para a necessidade da formação continuada como uma política institucional importante a fim de que o profissional agregue novos conhecimentos e habilidades e aprofunde o nível da qualidade de suas ações. Entretanto, mais da metade dos sujeitos participantes da pesquisa afirmaram que suas instituições não lhes proporcionam atividades de formação continuada. Enquanto 24 (63%) sujeitos afirmam isso, apenas 14 (37%) informam ter participado dessas atividades.

Os formatos das atividades de formação continuada são variados, incluindo cursos livres presenciais e a distância, eventos científicos e corporativos, cursos de extensão, oficinas, reuniões pedagógicas, encontros de estudo coletivo e curso de pós-graduação *lato sensu*. Quanto ao conteúdo das atividades, os sujeitos destacaram: mercado editorial para formação de professores, política e movimentos sociais, prática docente, saúde comunitária, política de formação do SUS, educação permanente em saúde, educação social, EaD, formação de professores, legislação e políticas sociais.

Entre os 14 sujeitos que afirmaram ter participado de atividades de formação continuada proporcionadas pela instituição onde atuam, 03 marcaram o nível 5 que, numa escala de 0 a 10, em que 0 representa o menor nível de satisfação e 10 o maior nível de satisfação, indica que estão razoavelmente satisfeitos com tais atividades, enquanto que 11 situaram sua resposta nos níveis 7 e 10, indicando satisfação e muita satisfação.

Esses dados mostraram a relevância das atividades de formação continuada para o bem-estar profissional dos pedagogos justamente por permitirem a atualização de conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao enfrentamento dos desafios que emergem nos contextos de atuação dos mesmos. Considera-se que o nível de efetividade e pertinência da intervenção de um profissional - percebido por ele próprio ou pelo coletivo no qual se situa - consiste em um dos fatores que lhe provoca sentimento de bem-estar e motivação para o trabalho. Logo, as atividades e mecanismos que possibilitam o aprofundamento daquele nível são importantes para a consolidação qualitativa da prática profissional do pedagogo.

No instrumento aplicado, indagou-se, ainda, sobre o grau de satisfação dos pedagogos quanto a aspectos relativos às suas carreiras em ENE, como parte dos itens pertencentes à dimensão do trabalho em relação às dinâmicas institucionais.

Com relação às possibilidades de desenvolvimento profissional como pedagogo fora da escola, os sujeitos manifestam um grau de satisfação que se divide da seguinte forma: 02(5%) estão insatisfeitos, 15(39%) estão pouco satisfeitos, 15(39%) estão satisfeitos e 04(11%) estão muito satisfeitos. Os dados apontaram que a maioria dos sujeitos se projeta positivamente na carreira da Pedagogia em espaços não escolares, mas registram estarem insatisfeitos e pouco satisfeitos com as oportunidades de crescimento na instituição em que trabalham atualmente. Sobre esse aspecto, informou-se que 05(13%) sujeitos estão insatisfeitos, 18(47%) estão pouco satisfeitos, 10(26%) estão satisfeitos, havendo 02(5%) muito satisfeitos.

Tal insatisfação moderada também se manifestou no que diz respeito ao como os sujeitos se sentem reconhecidos profissionalmente como pedagogos em ENE, pois, quando solicitados a situar o seu nível de satisfação com relação a esse aspecto, 10(26%) indicaram estar insatisfeitos, 13(34%) pouco satisfeitos, 06(16%) satisfeitos e 5(13%) muito satisfeitos.

Por outro lado, os sujeitos estão majoritariamente convencidos sobre a relevância do trabalho que desenvolvem como pedagogos no campo não escolar, estando satisfeitos com a função social que desempenham. No que tange a esse aspecto, 03(8%) sujeitos apontaram estar insatisfeitos, 06(16%) pouco satisfeitos, 14(37%) satisfeitos e 11(29%) muito satisfeitos. Os dados sinalizam que, ainda que os pedagogos não se sintam profissionalmente reconhecidos, eles mesmos são conscientes da importância da sua profissão nas instituições onde estão inseridos.

As considerações feitas sobre as práticas profissionais do pedagogo nos espaços de ENE e algumas das condições institucionais ligadas diretamente a regulamentação do trabalho, envolvimento com outros profissionais, iniciativas de formação continuada e nível de satisfação quanto a elementos de reconhecimento profissional, introduziram aspectos sobre a prática pedagógica fora da escola que serão confrontados, a seguir, com os saberes e habilidades que os sujeitos concebem como necessários em sua atuação. O grau de importância atribuído por eles serviu como indicativo da necessidade de formação que manifestam para atuarem com qualidade como pedagogos nesses espaços.

5.4 Saberes profissionais necessários à prática pedagógica não escolar

Nesse tópico, apresentou-se a análise da perspectiva de atribuição de importância a saberes profissionais por pedagogos que atuam em espaços não escolares. A análise pretende complementar a discussão desdobrada em momentos anteriores do texto que trataram da necessidade de o currículo de Pedagogia se estabelecer a partir de um entendimento crítico recontextualizado sobre as demandas da profissão pedagógica na contemporaneidade. Especificamente, busca-se problematizar questões sobre a tensão entre os saberes e habilidades profissionais requeridos para intervenções em ENE a partir da perspectiva de pedagogos que atuam nesse campo e as possibilidades formativas no curso de Pedagogia que, como ressalta Saviani (2008), constitui o espaço acadêmico privilegiado da educação no Ensino Superior, de modo que se não é nele em que a ENE poderá ser objetivada e trabalhada, parte significativa da própria identidade da Pedagogia como campo epistêmico e institucional – de formação e práticas profissionais – será preterida.

O saber se constitui em uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade surgida da e na experiência humana acumulada e comunicada através do tempo, cuja manifestação assume diferentes estatutos e códigos epistemológicos. Se configura, assim, como o resultado do processo da atividade consciente do homem intersubjetivamente estabelecida e sujeita às condições históricas e sociais que dão seu lugar no tempo e no espaço, com base em necessidades diversas de socialização e uso dos mesmos, de modo que “[...] existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada” (BARTH, 1993, p. 66).

Entende-se que o saber se expressa como referência de significação da realidade em suas diferentes dimensões, desde aquelas que compõem o cotidiano comum àquelas que envolvem processos sociais mais sistematizados, como é o caso das práticas profissionais, permitindo, aos sujeitos, apreendê-las como objeto cognitivo e material.

De modo geral, o saber profissional se diferencia dos demais saberes por se referir à modalidade de referenciais produzidos e aplicados pelo homem em contextos de trabalho a partir do reconhecimento de certas especificidades que os configuram dada a especialização das atividades para os quais se voltam. É nesse *hall* que se inscrevem os saberes da prática

pedagógica, servindo para estruturar a matriz identitária da ação do pedagogo e seus respectivos elementos de reconhecimento, regulação e profissionalização. É válido salientar que “[...] *se reconoce comúnmente que las profesiones son ocupaciones caracterizadas por unos conocimientos especializados. El tipo de conocimientos puede estar relacionado con el alcance y la variedad de la función del profesional y con la estructura del control dentro de la profesión*” (PÉREZ SERRANO, 2010, p. 146).

As discussões recentes sobre os saberes profissionais necessárias à prática pedagógica evidenciam a mudança de paradigma acerca da natureza desse tipo de prática enquanto processo complexo que requer a integração de referências vivenciais, científicas, sociopolíticas e éticas para ser intencionalmente significado e materializado. Tratam-se, desse modo, de saberes multidimensionais que configuram a identidade do pedagogo em face da compreensão da educação como prática social dinâmica e contextualmente situada e que recebem classificações terminológicas variadas.

A despeito das particularidades que guardam entre si, as diferentes abordagens sobre os saberes necessários à prática pedagógica convergem para a proposição de que tais saberes se organizam a partir da integração de conhecimentos e habilidades. Cada uma dessas dimensões comporta elementos que formam uma rede que permite mútuas influências entre os mesmos e, nesse movimento, sua reconstituição contínua no interior de um processo de práxis com vistas a um projeto de humanização por meio da ação do educador implicado pela realidade educativa. A relação entre os saberes e as práticas funda a própria natureza dialética da Pedagogia na condição de ciência da e para a educação, cuja realização se dá pela atitude mediadora do pedagogo como educador profissional, fecundando o desenvolvimento de saberes e fazeres que se ajustem ao projeto de auto-realização humana, de modo que

Somente na medida em que a pedagogia tem êxito em se fundamentar a si mesma, em sua relação com a educação, como ciência prática da e para a educação, vinculando-se junto com a educação tanto teórica quanto praticamente à experiência dialética global da humanização, ela é capaz de se determinar e realizar dialeticamente como pedagogia dialética (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 128).

Defende-se que os saberes necessários à prática pedagógica se estabelecem, portanto, como saberes da práxis pedagógica (PIMENTA, 2012; FRANCO, 2014) e, como tal, incorporam elementos teóricos e práticos dialeticamente amalgamados pela atividade reflexiva dos pedagogos diante das dinâmicas que formam o trabalho educativo escolar e não

escolar. As realidades do trabalho em espaços escolares e não escolares podem possuir problemáticas comuns ligados aos desafios da socialização e formação humana na contemporaneidade, de modo que há saberes profissionais que se aplicam às práticas pedagógicas implementadas indiferenciadamente nesses espaços.

Dessa forma, quando se propõe a análise dos saberes profissionais na perspectiva de pedagogos que atuam em espaços de ENE leva-se em consideração a não exclusividade dos mesmos no que se refere à práxis pedagógica no espaço escolar, mas busca-se ressaltar a intensidade da demanda desses saberes em face de experiências desses pedagogos inseridos no campo não escolar.

Esses sujeitos foram convidados a atribuírem um nível de importância a uma série de saberes definidos a partir de alguns pressupostos construídos durante a análise dos currículos de Pedagogia e do diálogo teórico já explicitado em capítulos anteriores. A classificação do nível de importância foi feita através de uma escala variável em três níveis: pouco importante, importante e muito importante. Ou seja, propôs-se um conjunto de saberes para avaliação no sentido de verificar até que ponto é possível referir-se a eles como demandas de formação em face dos desafios das práticas profissionais.

Considerou-se, em um primeiro momento, os saberes mais recorrentes nos currículos e atribuiu-se um termo genérico aos mesmos, visto que os mesmos são nomeados de diferentes formas como componentes curriculares naqueles documentos.

Em um segundo momento, foram inseridos saberes específicos para atuação em ENE cuja escolha se baseou na análise crítica das atribuições profissionais declaradas nas DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), sob a perspectiva de depreender das mesmas os saberes que podem baseá-las. Questionou-se acerca de que saberes são necessários para a práxis em espaços de ENE dado o conteúdo e as limitações das atribuições profissionais contidas nas DCNs, visto que, em grande parte, tratam-se de exortações a habilidades pouco precisas quanto a sua relação com as práticas profissionais de pedagogos mais além da escola. Até mesmo com relação à prática escolar, tais habilidades são vistas como reflexo da adoção de modismos que atravessaram o discurso educacional ao longo das últimas décadas, como afirma Saviani (2008).

Acredita-se, nesse sentido, que os saberes listados no instrumento de coleta representam uma síntese ampliada que aponta para necessidades de aquisição/construção e

aplicação de referências para atuação do pedagogo fora da escola, a qual não ignora as atribuições declaradas nas DCNs, mas busca superá-las por refletirem, com maior especificidade, dinâmicas e demandas do trabalho pedagógico não escolar.

Tendo sido postas tais considerações, passou-se a enfocar o grau de importância que os pedagogos participantes da pesquisa atribuíram aos saberes formativos adquiridos/construídos no decorrer do seu curso de graduação, com base nos desafios de suas práticas no contexto profissional.

Perguntados sobre o papel dos “fundamentos da educação” para o processo pedagógico não escolar, 22 (58%) dos pedagogos apontaram um nível de muita importância, 14 (37%) apontaram um nível de importância e 2 (5%) concordam que esses saberes não são importantes para sua prática profissional. O grau de importância atribuído aos fundamentos da educação, expressão que designa o conjunto integrado de saberes das ciências auxiliares da Pedagogia (ESTRELA, 1992) normalmente localizados nos primeiros períodos letivos do curso de Pedagogia, foi significativamente expressivo quando se considerou que 38 sujeitos os situam como importante ou muito importante. Esses saberes “[...] vêm acompanhados de reflexões sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação” (BERTRAND, 2001, p. 9).

Quanto à finalidade formativa desses saberes para a profissionalização do pedagogo, considerou-se a sua pertinência na construção de concepções mais complexas do fenômeno educativo em suas diferentes dimensões e sob o diálogo intertransdisciplinar com áreas de conhecimento que contribuem para a composição do quadro de referências da própria Pedagogia, uma vez que

Cada área do saber tem a sua estrutura, o seu modo de perceber e interpretar o real... O conteúdo influencia o modo como o processo de abstração se realiza [...] Cada disciplina tem as suas próprias questões através das quais convém interrogar-se. O professor deve dominá-las (BARTH, 1993, p. 24-25).

Como já afirmado anteriormente, as manifestações educativas não escolares se inscrevem no campo dos processos formativos desencadeados no marco geral da educação como prática social. Para compreendê-las criticamente, o pedagogo necessita assimilar perspectivas analíticas pautadas por saberes fundamentais diversificados. Sendo assim, os

fundamentos da educação, conservando aqui o termo que comumente se utiliza para designar tais saberes, funcionam como elementos que aportam a formação de conceitos básicos sobre o processo educativo que se aplicam à formação de pedagogos tanto para o contexto escolar, quanto para fora dele.

Levando em conta que os fundamentos da educação integrados aos currículos analisados nesta pesquisa muitas vezes refletiam um corpo de conhecimentos relativos às dinâmicas do processo escolar e, nesse sentido, poderiam até ser denominados de fundamentos da educação escolar, vale ressaltar que, para que cumpram com a finalidade formativa sublinhada anteriormente, é preciso que não se limitem apenas ao estudo do processo educativo desde o ponto de vista da escolarização e seus desdobramentos, até porque o estudo da forma escolar requer contextualizações mais amplas no debate sobre o fenômeno educativo como prática social complexa. Ou seja, não devem se centrar em uma perspectiva de relação pedagógica que se restringe às interações entre o sujeito professor, o sujeito aluno e os processos do conhecimento escolar. Considera-se que tais saberes terão sua importância potencializada na formação e prática do pedagogo que atua em espaços escolares quando abrirem margem para o debate mais ampliado sobre o sentido, condições e formas de manifestação do fenômeno educativo em seus variados aspectos, incluindo os escolares, mas sem tornarem-se exclusivos aos mesmos.

Vistos assim, os fundamentos da educação estruturam uma base de saberes para o fortalecimento do caráter epistemológico global e plural da teoria e da prática em Pedagogia em face da sua condição de ciência da e para a educação e não como tecnologia do magistério escolar.

Os saberes relacionados aos processos da pesquisa em educação também são recorrentes nos currículos analisados e, dada a sua regularidade nas estruturas dos cursos, questionou-se sobre a importância dos mesmos para a prática pedagógica em espaços de ENE. O grau de importância atribuído pelos pedagogos foi similar ao referente aos fundamentos da educação. Os sujeitos se dividem em um grupo de 23 (61%) que consideram as metodologias da investigação educativa muito importante, 13 (34%) que as consideram importante e 2 (5%) que as veem como pouco importantes.

Esse percentual de importância atribuída ao estudo das metodologias da investigação educativa se remeteu à afirmação da tese de que a pesquisa se configura como princípio

formativo, implicando na conjugação do ensino com a pesquisa e da pesquisa com ensino. O lugar dos processos de investigação na formação de educadores é concebido a partir da compreensão de que o seu caráter norteador deve romper com a racionalidade técnica no campo educacional, a qual implica em um alto nível de instrumentalização da Pedagogia e da ação pedagógica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Ao invés de serem formados para reproduzir tecnologias de ação, os educadores precisam desenvolver senso crítico e domínio de uso de ferramentas analíticas para abordarem reflexivamente as problemáticas da sua prática profissional, intervindo positivamente sob as condições que a influenciam. Tal concepção expressa a dimensão criativa e emancipadora que performa o processo investigativo na atividade pedagógica, no sentido de que, como registra Stenhouse (1996), tal processo poderá implicar no fortalecimento das capacidades intelectuais e operativas do educador, consolidando o caráter autogestionado de sua prática.

A importância do estudo das metodologias da investigação educativa para a formação de pedagogos que atuam em espaços não escolares também se dá em virtude do entendimento de que a pesquisa é um elemento invariável de qualquer atividade pedagógica, pois ela se estabelece a partir de uma racionalidade praxica que requer mediações entre teoria e prática em um processo sistemático de reflexão-ação desencadeado em contextos e com os sujeitos integrados na atividade.

A formação para a pesquisa certamente auxiliará a construção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas fora da escola desde que haja espaços abertos a sistematização, acúmulo e intercâmbio de conhecimentos vinculados aos diferentes modos de intervenção profissional de pedagogos em espaços de ENE, os quais ainda são pouco conhecidos e abordados, conforme já se assinalou.

Ao aplicarem diferentes instrumentos de investigação em suas práticas profissionais dispostos pelas tradições da pesquisa educativa, os pedagogos poderão, em diálogo com especialistas acadêmicos no intuito de formar uma comunidade crítica integrada, colaborar com a diversificação e aprofundamento das teorias pedagógicas desenvolvidas a partir de especificidades, demandas e possibilidades dos contextos em que estão inseridos. Isso quer dizer que a formação para e pela pesquisa no curso de Pedagogia deverá permitir que os pedagogos “[...] desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas

práticas educativas assim como as situações educativas constituídas através de tais práticas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 199).

A prática pedagógica fora da escola requer não só conhecimentos teóricos sólidos como também instrumentos analíticos que propiciem ao pedagogo compreender e intervir diante da complexidade de fatores presentes no contexto em que atuam. A melhora da qualidade da intervenção passa, necessariamente, por uma postura de indagação sistemática e autocrítica (STENHOUSE, 1996) da realidade, sem esquecer da necessária interlocução de experiências e saberes como uma estratégia fundamental para a criação e fortalecimento de novas referências sobre o trabalho pedagógico não escolar no interior de uma comunidade que integre profissionais acadêmicos e não acadêmicos.

Seguindo com a análise do grau de importância atribuído aos saberes tendo em vista os desafios das práticas, perguntou-se aos pedagogos sobre os saberes da didática: geral e específicos. Com relação à didática geral, 6 (16%) sujeitos consideram-na pouco importante, 15 (40%) como importante e 17 (46%) como muito importante. Quanto às didáticas específicas, também conhecidas como metodologias do ensino, 17 (46%) sujeitos as veem como pouco importantes, 16 (42%) como importantes e apenas 5 (13%) como muito importante. Há, como se pode ver, uma mudança na tendência central do grau atribuído à Didática Geral e às Didáticas Específicas, em virtude de que 32 (86%) dos sujeitos situaram a primeira entre os graus de importante e muito importante, enquanto que 21 (55%) o fazem com relação às segundas.

A produção teórica sobre a Didática no contexto das práticas pedagógicas não escolares é tão incipiente, no Brasil, quanto o próprio debate sobre as teorias pedagógicas aplicáveis a esse campo. Parece claro que a relação entre Didática e Educação Não Escolar está marcada por um lapso teórico-metodológico que se explica, em grande parte, pela tradição histórica de vinculação da abordagem didática ao ensino escolar, quando deveria, a partir de autores como Pimenta (2012; 2011), Libâneo (2001) e Franco (2011; 2014), se configurar como disciplina teórico-prática que, inscrita no âmbito da Pedagogia, tivesse como objeto o ensino como fenômeno social, ou seja, praticado sob diferentes aportes e em diversas formas de materialização. Em síntese, a Didática se ocupa do “[...] estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes aos conteúdos específicos, em situações sociais concretas” (LIBÂNEO, 2011, p. 46).

Esse afastamento referido entre a abordagem didática e a ENE não é uma circunstância exclusiva ao contexto brasileiro. Aran (2015) também considera que aquela tradição de vinculação entre didática e ensino escolar foi conduzindo ao enfraquecimento da relação entre os estudos didáticos e o que na Espanha se denomina de Educação Social, embora essa vertente de práticas não se resuma ao “não escolar”. De qualquer modo, é mais fácil depreender do que se concebe como Didática Geral, em contraponto às Didáticas Específicas, elementos organizativos das práticas educativas não escolares dado o caráter generalista dos saberes inscritos nessa disciplina. Tratando dos referenciais teórico-metodológicos que podem nortear a organização de situações educativas desde a sua concepção até o seu processo avaliativo, com base na reflexão multidimensional e crítica sobre a relação pedagógica entre ensino, aprendizagem e conhecimento, a Didática detém potencialidades de fomentar tanto intervenções em contexto escolar quanto em contextos não escolares, uma vez que a intencionalidade formativa que configura tais intervenções desdobra a necessidade de sistematização metodológica do que se pretende realizar.

Por voltar-se para a sistematização das intencionalidades formativas através de elementos teórico-práticos que possibilitem a sua concretização, Franco (2011) propõe que a Didática seja considerada como teoria da formação, ao invés de teoria do ensino. E esse significado se evidenciará quanto mais a Didática se desprender das concepções (neo)tecnicistas que impulsionam a reprodução de procedimentos instrucionais e desconsideram a particularidade das relações pedagógicas que estruturam cada contexto formativo. Em outro texto, Franco reafirmou que a renovação do saber didático diante das múltiplas redes educativas faz com o que “[...] o ensino escolar precise, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *foradentrofora da escolavida*” (2012, p. 170 – grifos da autora), indicando a necessidade de ampliação do escopo dessa disciplina.

Tal forma de significação revela maior pertinência a já inquestionável contribuição da abordagem didática aos processos de ENE. A partir do conceito de ENE explicitado anteriormente, compreendeu-se que a Didática aporta contribuições imprescindíveis para o desenho, desenvolvimento e avaliação de ações socioeducativas tratando de questões que, direta ou indiretamente, permeiam a relação pedagógica na condição de relação intencionalmente organizada para produzir processos de aprendizagem, como por exemplo a comunicação, o acompanhamento educativo no que concerne aos diferentes estilos de

aprendizagem, as estratégias e recursos de ensino em seus níveis individual, grupal e comunitário, etc.

Quanto aos saberes das didáticas específicas, infere-se que o razoável grau de importância atribuído aos mesmos se explica por serem mais aplicáveis ao trabalho com conteúdos escolares, de acordo com princípios metodológicos e orientações curriculares que lhes são próprias. Os saberes das didáticas específicas são mais pertinentes à composição dos referenciais que orientam a atuação docente no marco dos sistemas oficiais de ensino, exceto quando se trata de atividades de natureza formal em contextos não escolares, como um programa de alfabetização de jovens e adultos que requer conhecimentos didáticos do ensino de língua portuguesa, ou de atividades não formais que socializam conhecimentos científicos e históricos em museus, por exemplo. Em virtude dessa maior relevância para o contexto escolar, é válido considerar que os saberes das didáticas específicas ensinados no curso de Pedagogia são, prioritariamente, mais pertinentes a práticas pedagógicas de docência ou assistência a docentes em situações de ensino de conteúdos disciplinares.

Mesmo legitimando as contribuições das abordagens didáticas já existentes no âmbito da Pedagogia contemporânea, concorda-se com Aran (2015) quando este autor destaca a necessidade de que sejam formulados aportes da Didática, considerando as especificidades das práticas pedagógicas não escolares. E isso poderá ocorrer na medida em que sejam mapeadas as distintas vertentes de atuação do pedagogo fora da escola e as variáveis com as quais tem que lidar para criar situações formativas. A didática na ENE responderá com maior propriedade, de acordo com o autor, quando integrar-se às finalidades, desenhos, demandas e elementos da ação educativa nesses novos contextos emergentes.

Com efeito, a organização da prática pedagógica no contexto não escolar supõe referenciar marcos de regulação da Política Educacional e normativas de Legislação Social aplicáveis às intervenções levadas a cabo, mesmo sabendo que muitas delas se encontram em um nível de regulamentação pouco estruturado, dependendo mais de decisões circunstanciais de órgãos e instâncias gestoras do que de um corpo sistematizado de princípios e parâmetros operativos. Há, todavia, aspectos do estudo da Política Educacional e Legislação Social que podem ajudar a nortear as práticas profissionais dos pedagogos a partir de metas, estratégias e normas que pautam planos e programas socioeducativos. Daí que se reconhece a relevância da presença desses saberes no currículo do curso de Pedagogia.

O estudo desses saberes corresponde aos fundamentos sociopolíticos da educação “mais além da escola”, como denominam Sirvent et al. As autoras esclarecem que a dimensão sociopolítica:

[...] refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones estatales (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto currículum prescripto, los recursos humanos u otros aspectos; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc (2010, p. 48).

Os participantes da pesquisa apontam a relevância desses saberes quando, com relação à Política Educacional, apenas 2 (5%) consideram-na pouco importante, ao passo em que 12 (32%) e 24 (63%) a veem como importante e muito importante, respectivamente.

Diferentemente dos saberes de Política Educacional, os quais aparecem na totalidade de currículos abordados no capítulo anterior, os saberes de Legislação Social que se incluem aspectos normativos da educação, mas também outros aspectos relativos ao ordenamento jurídico basilar das políticas sociais, não aparecem nem como disciplina obrigatória, nem como optativa em nenhum dos currículos.

Ao considerar a estrutura curricular básica dos cursos de Educação Social no contexto universitário espanhol que, nesse momento, se aproxima mais de um modelo referencial para a organização de novos currículos de Pedagogia que incorporam o não escolar como objeto formativo, inseriu-se tais saberes para verificar se os pedagogos os consideravam como importantes e, tal como se esperava, dada a sua atuação em políticas sociais no campo do trabalho, da saúde e da assistência social, nenhum desses sujeitos atribuiu o grau de pouca importância. Por outro lado, 8 (21%) e 30 (79%) sujeitos atribuíram grau de importância e muita importância, respectivamente.

Esse dado mostrou a necessidade de revitalizar os saberes no curso de Pedagogia, reconhecendo as tradições já estabelecidas no campo curricular e integrando novas referências que ajudem aos sujeitos em formação adquirirem subsídios básicos para compreenderem os fundamentos da prática pedagógica não escolar, como é o caso da Legislação Social que abarca o estudo de princípios de ordenamento de políticas sociais básicas cujas ações desdobradas absorvem, significativa e progressivamente, um maior número de pedagogos. A opinião dos participantes destacou essa necessidade. Obviamente, a inserção desses novos saberes exige um processo amplo de debate sobre as bases do curso, de modo que a simples

alteração ou inserção de disciplinas desvinculadas de um debate mais ampliado pode apenas se configurar como uma forma de “maquiar” o problema das lacunas do currículo, sem que suas problemáticas sejam consideradas em sua complexidade histórica, epistemológica e, porque não, técnica.

Os marcos normativos conjugados com os princípios teórico-metodológicos apropriados, servem de base para a estruturação de projetos socioeducativos, um dos mais importantes instrumentos do trabalho pedagógico em espaços não escolares. É comum observar que os pedagogos que atuam em diversos setores não escolares empregam processos de planificação, gestão, assessoramento, avaliação e/ou execução desses projetos em organismos públicos, privados ou comunitários. Assim como os saberes de Legislação Social, a elaboração de projetos socioeducativos configura uma disciplina na estrutura básica do curso de Educação Social na Espanha, no qual, volta-se a ressaltar, é possível encontrar alguns elementos que ajudem a pensar o currículo do curso de Pedagogia no Brasil. Levando em conta os currículos brasileiros analisados, esse também é um tema ausente, o que contrasta com a expressiva importância conferida pelos participantes da pesquisa ao mesmo. Nenhum sujeito o considera pouco importante, 5 (13%) consideram-no como importante e 33 (87%) consideram-no como muito importante.

Considerou-se interessante questionar os participantes sobre o grau de importância atribuído aos saberes da orientação psicoeducativa, reconhecendo que a atividade pedagógica em contextos socioeducativos diversificados, incluindo a escola, exigem conhecimento aprofundado sobre princípios e técnicas de diagnóstico, intervenção e acompanhamento de casos que interferem no processo de aprendizagem que se quer provocar.

No contexto do curso de Educação Social na Espanha, assim como no próprio curso de Pedagogia deste país, essa disciplina reúne saberes sobre orientação de grupos, resolução de conflitos em diferentes níveis, planificação de estratégias educativas a diversidade de objetivos de aprendizagem e contextos socioinstitucionais, etc. O grau de importância atribuído pelos participantes explicita a necessidade que possuem quanto ao uso desses saberes em suas práticas profissionais. Não muito diferente dos itens anteriores, os dados aqui mostraram que 25 (66%) consideram esses saberes muito importantes, 11 (29%) como importantes e 2 (5%) como pouco importantes.

Com um expressivo percentual de importância, os saberes da gestão educacional aparecem como os mais destacados pelos participantes. Apenas 2 (7%) participantes os veem como importantes, enquanto os demais, 36 (93%) os consideram muito importantes.

Esse dado converge com a premissa abordada do ponto de vista teórico no capítulo anterior, em que se afirmava que grande parte das práticas que formam o espectro da atividade pedagógica em ambiente não escolar se associam a modelos de gestão. Tal premissa, por sua vez, é confirmada pelos dados sobre os processos que os pedagogos participantes realizam em seu trabalho. O cotidiano das práticas que desempenham possivelmente faz com que estejam mais sensíveis às necessidades de aplicação de estratégias de gestão nos espaços em que atuam, de modo que passem a considerar os saberes da gestão de forma destacada.

Os saberes da gestão se conectam aos das políticas educacionais, legislação social e elaboração de projetos socioeducativos, configurando um conjunto de elementos enredados que permitem ao pedagogo uma visão mais ampla do processo de construção de estratégias para o exercício da liderança organizacional e condução grupal com vistas ao alcance de finalidades formativas que, para serem concretizadas, demandam sistemáticas de ação fundamentadas em referenciais e técnicas educativas. São saberes constituintes de um repertório básico que se ampliará ao longo de experiências de formação permanente e continuada desenvolvidas no marco do contexto socioocupacional em que os pedagogos estejam inseridos, como lembram Romans, Petrus e Trilla (2003), apontando que a formação inicial não é suficiente para a aquisição/construção de todos os saberes necessários à prática profissional e que a construção da profissionalidade pedagógica se dá ao longo de toda a vida em diferentes estágios e a partir de diversas necessidades laborais, sociais e pessoais.

Como representação dos saberes mais específicos que possuem relevância no campo da ENE a partir de disciplinas registradas nos currículos analisados, perguntou-se a importância atribuída pelos participantes ao estudo da Educação de Jovens e Adultos, Educação e Movimentos Sociais, Pedagogia Empresarial e Pedagogia Hospitalar. Essas nomenclaturas retratam saberes presentes nos currículos abordados e, em maior ou menor medida, constituem disciplinas que se interessam em práticas não formais ou informais que se inscrevem no campo não escolar.

A atribuição de grau de importância com relação a tais saberes ficou assim distribuída: Educação de Jovens e Adultos (pouco importante: 1 pessoa/2%; importante 13 pessoas/35%; muito importante: 24 pessoas/63%); Educação e Movimentos Sociais (pouco importante: 0; importante: 3 pessoas/8%; muito importante: 35 pessoas/93%); Pedagogia Empresarial (pouco importante: 10 pessoas/26%; importante: 14 pessoas/37%; muito importante: 14 pessoas/37%); e Pedagogia Hospitalar (pouco importante: 5 pessoas/14%; importante: 16 pessoas/43%; muito importante: 16 pessoas/43%).

Comparando esses dados, os participantes da pesquisa tendem a considerar os saberes de Educação de Jovens e Adultos e sobre Educação e Movimentos Sociais mais importantes do que os concernentes à Pedagogia Hospitalar e Empresarial. Algumas suposições podem ser usadas para inferir as razões de tal registro. Os saberes da Pedagogia Hospitalar e Empresarial ainda não estão amplamente difundidos no campo acadêmico da Pedagogia no Brasil e, mais ainda, nem sempre são vistos com bons olhos dado o caráter operativo com ênfase em preparação de pedagogos para ajuste às demandas de novos postos laborais. Observa-se que há uma suspeita dos formadores quanto ao fato de que sua presença no currículo representa inflexões de lógicas de mercado do trabalho no curso de Pedagogia, sugerindo a influências de tendências neotecnicistas na formação pedagógica. Isso, de alguma forma, direciona ideologicamente a abordagem desses saberes no curso de Pedagogia, influenciando os próprios alunos. Por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos e Educação e Movimentos Sociais configuram disciplinas mais recorrentes nos currículos dos cursos brasileiros e gozam de maior destaque na produção acadêmica na área, inclusive em virtude de se estabelecerem como mediações estratégicas para redução de desigualdades educacionais no país, respondendo a desafios sociais históricos do direito à educação. A esse propósito poderão servir também a Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Empresarial, desde que fundadas em referenciais críticos sobre a atividade pedagógica como meio de humanização e mudança social.

Por isso mesmo todos esses saberes são potencialmente significativos para a formação do pedagogo que atuará em espaços não escolares, necessitando, pois, de uma fundamentação crítica sobre demandas e possibilidades da atividade pedagógica em uma sociedade que apresenta novas oportunidades ocupacionais, mas que também está profundamente marcada pelos processos de exploração, instrumentalização e alienação do trabalho humano.

A partir desses registros, pode-se depreender que os pedagogos demonstram se importar mais com os saberes de fundamentação geral da educação do que com os que estão especificamente relacionados à organização do trabalho pedagógico, diante dos desafios que encontram em seus espaços de inserção profissional no âmbito não escolar.

Nas considerações finais deste trabalho, serão retomadas questões postas sobre as possibilidades para que os saberes mais específicos sobre ENE, mais além daqueles que se voltam para a reflexão e organização do trabalho educativo em geral, sejam integrados a novos currículos do curso de Pedagogia, sob um entendimento mais ampliado acerca da Ciência da Educação e do seu papel na sociedade atual.

Pôde-se abordar demandas e limitações das práticas formativas implementadas pelo curso de Pedagogia no Brasil com relação a alguns saberes presentes e outros ausentes no currículo do curso, indicando possibilidades de aperfeiçoamento do enfoque que poderá tornar disciplinas que os representam mais significativas no que tange à formação de habilidades para o exercício profissional em espaços de ENE.

Para complementar esses registros de análise, busca-se abordar o grau de importância atribuído pelos participantes dessa vez a uma série de habilidades que se inserem nos campos intelectual, socioafetivo e aplicativo, as quais se integram aos saberes discutidos anteriormente como interface de uma perspectiva de formação que não apenas se concentra em elementos conceituais, mas também busca, a partir deles, habilitar o sujeito para a realização de processos práticos em virtude da complexidade das propriedades da atividade pedagógica.

5.5 Habilidades necessárias à prática pedagógica não escolar: dilemas formativos

Ao abordar o grau de importância conferido pelos pedagogos às habilidades listadas no instrumento que lhes foi aplicado, tornou-se indispensável explicitar em que perspectiva conceitual sobre o construto “habilidade” se funda a abordagem. Na esteira do que pontuam Guenther e Rondini (2010), reconhece-se que, no contexto brasileiro, em particular, o termo se insere em um cenário conceitual confuso em que estão outros termos paralelos, como aptidão, competência e capacidade. Optando por tematizar as habilidades, considera-se que estas consistem em aprendizagens provocadas intencionalmente que possibilitam, aos

sujeitos, domínio e desempenho de ações que se associam a um determinado leque de atividades humanas.

O nível de desempenho de alguém para uma dada ação inclui dois componentes: conhecimento e habilidade, de tal forma que o processo de construção do saber se expressa também como desenvolvimento de habilidades para quem o realiza, sendo estas um modo de desdobramento do conhecimento para o âmbito da realidade em que o indivíduo exerce seu potencial hábil respaldado em saberes construídos.

As habilidades listadas no instrumento se organizam em três grupos (MARCHESI; MARTIN, 2003): as que se são exercidas no plano intelectual, referindo-se mais especificamente a processos de construção e uso de saber para operações de discernimento e tomada de decisões (criação, reflexão, diagnóstico, identificação, etc.); as que correspondem ao âmbito aplicativo, envolvendo o domínio atividades, tarefas e mecanismos do processo prático da ação; e as que se expressam como aptidões socioafetivas para dinâmicas intra e interpessoais.

O parâmetro de escolha das habilidades contidas no instrumento de coleta de dados foi construído a partir do quadro teórico sobre Pedagogia, prática pedagógica e ENE sistematizado em capítulos anteriores, nos quais se estabeleceu uma série de interlocuções teóricas que forneceram pistas para demarcar algumas habilidades que se espera que o pedagogo desenvolva, na formação inicial e continuada, para atuar no campo não escolar. Levou-se em consideração, ainda, finalidades formativas do curso de Pedagogia contidas nas DCNs, que, embora tangenciem, em alguns aspectos, a prática pedagógica não escolar, não deixam claro habilidades que o pedagogo deverá desenvolver.

Assim como no caso dos saberes, ressalta-se que as habilidades discutidas a seguir não se aplicam exclusivamente à ENE, mas a ela se voltam como resposta às demandas mais específicas do trabalho pedagógico que se inscreve em seu âmbito. Consistem, nesse sentido, em uma tentativa de precisar uma perspectiva de habilidades exigidas para a ação pedagógica que inclui o magistério e o trabalho escolar em seus diferentes níveis, mas não se limita a eles. Por considerar que não há como dispensar nenhuma delas no trabalho pedagógico, não foi inserida a opção de “nada importante” no instrumento de coleta de dados.

Outro destaque prévio importante é que as habilidades estão intimamente ligadas umas às outras e aos saberes que lhe estão associados, de modo que não é possível dissociá-las sob

o risco de perder de vista a perspectiva global do trabalho pedagógico. Algumas delas são condições para outras, de modo que podem se sobrepor e se combinar. Especificá-las foi uma estratégia para saber quais são aquelas que chamam mais atenção dos sujeitos participantes.

Em virtude do caráter genérico do conceito de ENE, nos termos em que foi abordado neste trabalho, os elementos que podem nortear um processo de profissionalização para este campo naturalmente também partem de uma matriz de saberes e habilidades transversais que, por sua vez, se ligam a outros saberes e habilidades mais específicos conforme a linha de especialização que o próprio profissional assumir ao longo de sua formação continuada. Dessa forma, concorda-se que, como afirmam Capdevilla, Llamas e Pérez Serrano (2013), esses elementos formativos devem, ao invés de engessar um modelo de perfil profissional pautado por uma ideia estática da prática, estar vinculados a uma perspectiva de inovação, versatilidade e criatividade.

Como traço geral de análise, pôde-se observar que os participantes compõem um grupo de pessoas que reconhecem a importância das habilidades. A análise põe em destaque, também, que há uma identificação maior com as habilidades associadas ao âmbito socioafetivo, o que sugere a importância das dinâmicas intra e interpessoais em ambientes de trabalho complexos, como são aqueles em que estão inseridos os participantes de acordo com os dados que apresentam.

5.5.1 Habilidades profissionais inscritas no âmbito intelectual

O processo de profissionalização do pedagogo exige a apropriação e aplicação de ferramentas conceituais que lhe possibilite a compreensão crítica de aspectos complexos da realidade socioeducativa em suas múltiplas dimensões. As habilidades intelectuais são, assim, componentes determinantes da prática profissional de qualidade, uma vez que correspondem ao domínio e aplicação de recursos cognitivos para o exercício da abstração, da reflexão e da crítica pedagógica, condições impreteríveis para uma prática autônoma.

As habilidades pedagógicas inscritas no âmbito de funções intelectuais são, em verdade, a base para fortalecimento das demais habilidades requeridas à prática profissional do pedagogo e, nesse sentido, devem ocupar lugar de destaque em programas de formação que busquem romper com modelos pautados por racionalidades (neo)tecnicistas e

pragmatistas. Esses modelos contradizem o fundamento da formação pedagógica que, desde um ponto de vista que considera a Pedagogia como Ciência da Educação, deve estar comprometida com a construção de saberes e habilidades que se integrem através da práxis. Logo, a práxis em Pedagogia e seus elementos necessários configurariam o referencial de fundamentação do processo formativo de pedagogos.

Nessa lógica de compreensão da Pedagogia como Ciência da Educação, as habilidades que se inscrevem no âmbito de processos intelectuais associados às práticas pedagógicas refletem elementos que compõem o perfil do pedagogo como cientista da educação (FRANCO, 2008) e não como técnico da instrução, cuja atividade se resume a reproduzir técnicas e procedimentos aprendidos por meio de treinamento. São esses processos intelectuais (pensar, reconhecer, criticar, problematizar, por exemplo) que permitem a passagem de uma prática que se faz pela operacionalização técnica e, conseqüentemente, de uma formação que se dá pelo treinamento para execução de procedimentos, para a prática como ação refletiva e autonomamente configurada.

Isso quer dizer que a prática pedagógica não escolar, assim como a escolar, exige do pedagogo autonomia intelectual para lidar criticamente com os desafios da formação humana na sociedade contemporânea em diversos espaços institucionais. O comprometimento da formação com esse princípio de identidade da prática pedagógica não poderia implicar senão em demandas de construção das habilidades que se inscrevem no âmbito intelectual, como as que aparecem listadas no instrumento de coleta de dados aplicado junto aos participantes da pesquisa e cujo grau de importância atribuído por eles às mesmas é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 10 - Grau de importância atribuído a habilidades profissionais inscritas no âmbito intelectual (valor absoluto/valor relativo)

Item	Habilidade	Grau de importância		
		Pouco importante	Importante	Muito importante
a.	Diagnosticar necessidades formativas para o desenvolvimento pessoal	3 (8%)	7 (18%)	28 (73%)
b.	Conhecer diferentes estilos de aprendizagem	2 (5%)	11 (30%)	25 (67%)
	Criar parâmetros de qualidade para ações			

c.	educativas e processos de aprendizagem	4 (11%)	12 (32%)	22 (58%)
d.	Identificar problemáticas educativas no desenvolvimento de processos institucionais diversos	0 (0%)	9 (23%)	29 (77%)
e.	Vislumbrar iniciativas para o desenvolvimento sócio-comunitário	0 (0%)	5 (13%)	33 (87%)
f.	Refletir criticamente sobre situações educativas	0 (0%)	4 (11%)	34 (89%)

Observação: o espaço em destaque corresponde ao grau com o maior nível de frequência.

Fonte: Dados originais da pesquisa (2014).

Todos os itens que foram perguntados aos participantes tiveram o grau “muito importante” como opção de resposta prevalente. Os itens que tiveram maior variação de respostas foi o “b” e o “c”, significando uma margem pequena de diferenciação na tendência geral do grau atribuído pelos sujeitos. Os mesmos se constituem em itens que correspondem a habilidades que se ligam a saberes sobre didática, psicologia da educação e gestão educacional, especialmente. No currículo do curso de Pedagogia, essas três disciplinas, entre outras, abordam, a rigor, enfoques sobre a relação pedagógica e a gestão dessa relação em níveis individuais, grupais e institucionais. É significativo ressaltar a contribuição das mesmas para o fortalecimento dessas habilidades que possibilitam a promoção de processos de aprendizagem mais efetivos.

O percentual prevalente de participantes que atribuem nível de importância e muita importância às habilidades listadas permite depreender que possuem a compreensão que o desempenho com qualidade das atividades que realizam exige o investimento de potencialidades e recursos cognitivos para a concepção, desenho, planejamento, monitoramento, avaliação e comunicação de experiências desenvolvidas. Esse processo se inicia com o levantamento diagnóstico de necessidades formativas que subsidiam o planejamento contextualizado e evolutivo de ações estratégicas, como também que justifique a intervenção pedagógica para encaminhá-las.

A versatilidade e sensibilidade são propriedades das habilidades de diagnóstico, identificação de problemáticas e projeção de iniciativas formativas. Como nem sempre o trabalho do pedagogo está legitimado em função da descrença quanto à necessidade de sua

intervenção em contextos específicos fora da escola, essas habilidades são fatores estrategicamente determinantes para o seu reconhecimento profissional. A importância atribuída pelos participantes da pesquisa remete, certamente, aos caminhos pelos quais precisam percorrer para se estabelecer em contextos de trabalho onde, em geral, nem sempre são vistos como necessários. Daí que o ato de justificação, de busca e de apresentação de demandas são elementos significativos para legitimar sua ação, com base no reconhecimento de problemáticas e iniciativas que consistem em possibilidades de saná-las.

Porém, essas habilidades não servem apenas nem principalmente para esse fim em si mesmo, pois, antes de tudo, dizem respeito à abordagem crítica da realidade e servem para que os objetivos norteadores das ações sejam carregados de uma intencionalidade emancipatória que radica em uma concepção de educação humanizadora e socialmente transformadora. Nenhum dos participantes ignora essa dimensão da habilidade cognitiva, sendo que 4 (11%) deles consideram a análise crítica da realidade importante e 34 (89%) a veem como muito importante.

Igualmente, o grau dado à apreciação de perspectivas para o desenvolvimento comunitário se mostra expressivo, pois 5 (13%) participantes consideram essa habilidade importante e 33 (87%) concebem-na como muito importante, demonstrando o interesse de que sua ação profissional tenha impactos significativos no contexto mais amplo em que a unidade na qual atua está inserida. A pertinência da ação pedagógica com vistas ao desenvolvimento do contexto sócio-comunitário é um valor fundamental da prática profissional do pedagogo em espaços não escolares e abre horizontes para um projeto de mudança social que passa pela educação e, portanto, requer intencionalidades e sistemáticas de ação fundadas em razões pedagógicas.

Diversos são os conteúdos conceituais que incrementam essas habilidades e, na composição do currículo, na condição de dispositivos de formação, as disciplinas devem assumir, transversalmente, a responsabilidade de formá-las e fortalecê-las. De modo particular, os fundamentos da educação, a didática e as metodologias da investigação, tendo sido tão valorizados pelos participantes, representam saberes-chave para que essa base mais ampla e sólida de referenciais da educação colabore com a construção de racionalidades complexas e cientificamente referenciadas, dando suporte para habilidades mais práticas que

se expressam em modos de ação individual e coletiva, como é o caso das que serão apresentadas no tópico a seguir.

5.5.2 Habilidades profissionais inscritas no âmbito aplicativo

Se as habilidades tratadas no tópico anterior dizem respeito ao processo reflexivo para fundamentação das práticas pedagógicas a partir de concepções teórico-metodológicas, as habilidades que agora são apresentadas se associam mais particularmente a ações estratégicas que conduzem as finalidades que informam tais práticas para sua efetiva realização. Nesse sentido, são habilidades aplicativas que constituem o trabalho concreto do pedagogo em sua dimensão material, ou seja, que agregam instrumentos, recursos e estratégias de ação materializadoras da Pedagogia.

Inseridas em um marco crítico da prática pedagógica e sua função emancipadora na sociedade contemporânea, as habilidades aplicativas que compuseram o instrumento de coleta de dados são referentes a diferentes níveis do trabalho do pedagogo em espaços de ENE. Elas se aplicam aos modelos das práticas, como por exemplo à assessoria, supervisão, gestão e outras modalidades de exercício operativo da profissão, bem como ao uso dos instrumentos de organização e desenvolvimento das práticas, como planos, programas e projetos, além de metodologias estratégicas para trabalho em grupo, uso de tecnologias, avaliação de processos e construção de meios para inovação educativa.

No quadro a seguir, pode-se observar o grau de importância atribuído pelos participantes da pesquisa às habilidades aplicativas listadas no instrumento de coleta de dados.

Quadro 11- Grau de importância atribuído a habilidades profissionais inscritas no âmbito aplicativo (valor absoluto/valor relativo)

Item	Habilidade	Grau de importância		
		Pouco importante	Importante	Muito importante
a.	Elaborar planos, programas, projetos e ações adaptados a diversas necessidades formativas	2 (5%)	3 (8%)	33 (87%)
b.	Desenvolver instrumentos e técnicas para promover a integração e participação coletiva	1 (3%)	7 (18%)	30 (79%)
c.	Aplicar e coordenar processos educativos de desenvolvimento social, organizacional e	1 (3%)	7 (18%)	30 (79%)

	profissional			
d.	Supervisionar centros, unidades, serviços, recursos e organismos educativos de natureza não escolar	4 (10%)	11 (29%)	23 (61%)
e.	Avaliar planos, programas e projetos socioeducativos de natureza não escolar	3 (8%)	8 (22%)	27 (71%)
f.	Avaliar processos de aprendizagem e agentes educativos	1 (3%)	13 (34%)	24 (63%)
g.	Desenvolver meios e recursos de inovação educativa	1 (3%)	11 (29%)	26 (68%)
h.	Utilizar tecnologias da comunicação e informação para gestão, execução e avaliação de processos não escolares	0 (0%)	14 (37%)	24 (63%)
i.	Assessorar grupos marginalizados em processo de desenvolvimento socioeducativo	0 (0%)	5 (13%)	33 (87%)

Observação: o espaço colorido corresponde ao grau com o maior nível de frequência.

Fonte: Dados originais da pesquisa (2014).

A sistemática de desenvolvimento das práticas pedagógicas em ENE, assim como a das que ocorrem no contexto das instituições escolares, exige a combinação de habilidades aplicativas entre si, uma vez que, do contrário, a intervenção profissional do pedagogo se fragmentaria e, como tal, poderia tornar-se superficial e pouco relevante. Os participantes demonstram reconhecer essa perspectiva quando, majoritariamente, atribuem grau de muita importância às habilidades listadas. Esses sujeitos apontam que todas as habilidades se situam entre importante e muito importante, havendo pouca variação para o grau de pouca importância.

Os itens i e a, respectivamente, são os que receberam maior grau de importância em relação aos demais itens. Esse dado é revelador de circunstâncias da atividade da Pedagogia em ENE já mencionadas neste trabalho. A primeira é de que as práticas profissionais exercidas pelos pedagogos são multiformes e adquirem características dinâmicas conforme demandas dos espaços em que estão inseridos, de modo que os projetos, planos e programas de ação são instrumentos adequados para um trabalho desta natureza, já que são formulados como peças estratégias para direcionamento das práticas em um marco espacial, temporal e contextual específicos que podem se alterar permanentemente. O trabalho orientado por tais instrumentos permite maior flexibilidade para que a ação do pedagogo esteja constantemente

em processo de redimensionamento, tendo em vista o alcance de objetivos que evoluem continuamente e desdobram possibilidades de intervenção profissional. O projeto é, em si mesmo, um instrumento que se pauta por finalidades especificadas conforme variáveis de contexto, espaço e tempo. Ele dá estrutura a uma perspectiva de ação desenhada com base em ideais formativos que ocupam momentos, espaços e circunstâncias específicas. Na medida em que tais variáveis estão amplamente sujeitas a progressivas modificações, alterando, inclusive, o significado das próprias finalidades que as informam, porque estas configuram um marco da intencionalidade pedagógica que se atualiza evolutivamente, esse instrumento se revela como recurso significativo para organização de práticas profissionais em ENE, práticas estas desafiadas pela versatilidade, dinamicidade e descontinuidades dos processos não formais de educação.

Com efeito, a organização do trabalho a partir de projetos, planos e programas confere um caráter mais dinâmico da atividade pedagógica, visto que se esses instrumentos se atrelam, fundamentalmente, a uma concepção evolutiva da intervenção do pedagogo, a qual se expressa na atitude de busca permanente pela contextualização e redimensionamento das práticas exercidas com foco estratégico em demandas que exigem atualização de metas, parâmetros e caminhos de ação. Desse modo, as práticas não se fecham em perspectivas mecânicas e atemporais que, por sua vez, podem implicar na burocratização da atividade pedagógica e alienação do seu sentido crítico, reflexivo e criativo.

Além desses aspectos operativos, o uso de projetos, planos e programas se mostrará ainda mais pertinente quando se basear em um modo coletivo e dialógico de estruturação das práticas pedagógicas. Sob tal perspectiva, constrói-se um sentido integrador e emancipatório das práticas que se nutre pela interlocução entre os diferentes atores que nela participam, permitindo que as distintas vozes e interesses dialoguem entre si e, através da própria experiência de diálogo, exercitem e agreguem valores ligados à diversidade, à crítica socioeducativa e, conseqüentemente, aos aspectos sociais, culturais, políticos e institucionais que permeiam o contexto em que estão inseridos.

A segunda circunstância que se pode depreender do dado referido anteriormente é que, no Brasil, a inserção dos pedagogos em ENE é marcada historicamente pelo trabalho com grupos marginalizados e em situação de vulnerabilidade social. Essa circunstância parece ser explicativa do grau de importância atribuído pelos participantes ao item f.

A raiz histórica das práticas educativas não formais na Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação em Movimentos Sociais conferiu um caráter ao lugar da ENE na formação e prática profissional do pedagogo fortemente associado a tais perspectivas. A ligação com o contexto da marginalização e vulnerabilidade de grupos sociais se explica pelo fato de que foram construídas como alternativas pedagógicas fundadas na crítica acerca do papel da educação diante do contexto histórico de desigualdades da sociedade brasileira.

Tendo florescido em espaços alternativos à educação escolar, as perspectivas mencionadas têm se ocupado do debate propositivo em torno de temas que, muitas vezes, extrapolam a pedagogia escolar e as vinculam aos processos educativos não formais, inspirando a ação de pedagogos que estão engajados em projetos de assistência sociocomunitária orientados por referenciais concebidos a partir da crítica à sociedade atual, considerando a viabilidade e urgência de sua transformação. Inclusive nos currículos mapeados, essas perspectivas são convertidas em disciplinas que destacam a importância histórica e relevância atual para a formação geral do pedagogo.

Dada essa circunstância, explica-se a forte importância atribuída pelos participantes da pesquisa à habilidade referente ao assessoramento de grupos em situação de marginalização e vulnerabilidade social. A partir dela pôde-se problematizar a redundância que comumente se observa quando da associação das práticas em ENE às perspectivas mencionadas. Na condição de matrizes teórico-metodológicas gestadas no âmbito da crítica pedagógica, elas se aplicam a uma diversidade de práticas pedagógicas escolares e não escolares. Assim, passam a funcionar como aportes norteadores. Contudo, há outras tendências igualmente críticas, como a Pedagogia Social, por exemplo, que contribuem para o desenvolvimento de processos pedagógicos em ENE, de modo particular, ainda que esta se aplique também ao contexto da escola. Ou seja, a ENE se fundamenta nessas perspectivas, mas não se prende às mesmas e, em contraponto, Educação Popular e Educação em Movimentos Sociais não configuram modelos pedagógicos que estão exclusivamente ligados às escolas.

A ENE é um campo plural que se associa a matrizes teórico-metodológicas diversificadas, de modo que seria um equívoco considerar que, em termos curriculares, uma disciplina de Educação Popular, por exemplo, seria o componente mais específico para tratar desse tema na formação de pedagogos. Nenhuma perspectiva pedagógica ganha exclusividade

no campo da ENE, um campo marcado pela (des/re)construção, transversalidade e permeabilidade de teorias, métodos e técnicas educativas (PÉREZ SERRANO, 2007).

Vale ressaltar que, de qualquer modo, considera-se pertinente a importância atribuída pelos participantes da pesquisa à habilidade ligada ao item f, bem como sobre o papel de concepções pedagógicas críticas como fundamento das mesmas, pois quando desprovida de uma concepção educativa desatrelada da abordagem reflexiva dos problemas e desafios da sociedade, as práticas em ENE podem se configurar como meros dispositivos assistencialistas ou de diferenciação social, reforçando as desigualdades já existentes.

As demais habilidades também mostram pouca variação de importância atribuída, exceto a correspondente ao item d. Sendo referente ao processo de supervisão educativa, essa habilidade teve um grupo de 04 (10%) sujeitos que lhe atribuiu pouca importância, outro de 11 (29%) que a vê como importante e, por fim, um grupo de 23 (61%) pessoas que a consideram como tendo muita importância. Mesmo não sendo muito significativa, essa variação pode ser vista como um reflexo da tendência de crítica à prática de supervisão pedagógica, a qual se constituiu, historicamente, no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil e, mais particularmente, do curso de Pedagogia, iniciado no final da década de 1980. Esse movimento forjou concepções que adquiriram forte relevância no discurso sobre a finalidade do curso de Pedagogia e do papel do pedagogo ao longo dos anos seguintes, sob forte crítica à fragmentação do trabalho pedagógico em habilitações profissionais que remetiam à lógica tecnicista que presidiu a reestruturação curricular do curso em 1969 e da sua vinculação ao ideário político e social do regime da ditadura militar.

Autores como Libâneo (2006) e Pinto (2010) recuperam essa trajetória de crítica aos então conhecidos como “pedagogos especialistas”, registrando que o argumento que lançou mão da rejeição a esse modelo de formação e prática profissional se pautou por um entendimento maniqueísta de que a divisão social do trabalho própria da sociedade capitalista e arrojadas na perspectiva do tecnicismo educacional se materializava através da fragmentação entre as especialidades pedagógicas, desempenhadas pelos pedagogos como supervisores, administradores e orientadores educacionais, e as práticas docentes em geral. Acreditando que deveria ter-se investido um processo de reconfiguração dessas especialidades, Libâneo (2006) criticou o fato delas terem sido subsumidas e

descaracterizadas por considerar que, mais do que nunca, se fizerem necessárias para atender às demandas crescentes e cada vez mais complexas dos espaços educativos.

Nesse sentido, ao propor a reflexão em torno da habilidade supervisora na prática pedagógica fora da escola não se está compactuando com os pressupostos que outrora estabeleceram uma orientação instrumental e fragmentadora para a prática do supervisor. A intenção é de provocar o debate em torno do papel do pedagogo como um profissional cuja *expertise* lhe permite atuar em processos de análise, assessoria e monitoramento de ações educativas, processos esses inscritos na concepção de supervisão como prática orientadora, motivadora e promotora de resultados satisfatórios e não como simples mecanismo de controle técnico exercido sob um argumento de autoridade apenas em face de casos problemáticos. Considera-se que essa prática se constitui como vetor significativo para construção de saberes-fazeres profissionais com qualidade mais consistente e maior relevância contextual.

O potencial transformador das práticas pedagógicas em ENE não se limita ao espaço/tempo imediato que a restringe. Quando uma prática consegue alcançar um significado formativo para seus autores, os objetivos de desempenho individual, grupal, institucional e social que a informam se conectam mais efetivamente entre si, configurando uma rede de combinação de resultados que produzem transformações em cadeia e em movimento mútuo. Ou seja, as pessoas se desenvolvem e desenvolvem o meio em que estão inseridas reciprocamente, fazendo com que os resultados obtidos em um primeiro momento sejam tomados estrategicamente como base para a conquista de novos resultados que podem se reproduzir em escala institucional, comunitária e social.

Nesse sentido, ressalta-se a pertinência da habilidade de aplicação e coordenação de processos educativos com foco no desenvolvimento social, organizacional e profissional, pois ela compreende uma gama de ações do pedagogo que interconectam as diferentes dimensões do contexto educativo para promover resultados sistêmicos e mais efetivos. Os participantes da pesquisa demonstram o reconhecimento da pertinência dessa habilidade quando, em sua maioria (97%), lhe atribuem grau de importância e muita importância (7 e 30 pessoas, respectivamente).

Para tanto, torna-se imprescindível a busca pelo constante aprofundamento da pertinência das práticas pedagógicas em relação às especificidades dos contextos em que são

desenvolvidas na interface com as possibilidades e desafios da educação na sociedade contemporânea, como sublinha Sacristán (2007) ao questionar sobre a educação que ainda é possível. Esse autor apresenta questões sobre as (des)conexões do “credo educativo” contemporâneo, apontando os *gaps* nos quais a educação pode encontrar possibilidades de renovação de sentido e desenvolver caminhos inovadores em convergência à promoção dos direitos humanos e alinhados às novas linguagens, espaços e tempos do formar e formar-se.

Sobre a inovação educativa em processos formativos fora do marco escolar, 26 (68%) participantes da pesquisa apontam a habilidade e desenvolvimento de meios e recursos inovadores como muito importante, seguidos de 11 (29%) que a consideram importante e 1 (3%) que a enxerga como pouco importante. Uma importante estratégia para a dinamização das práticas a fim de sua inovação consiste na incorporação de tecnologias da comunicação e informação em processos de ENE. Aplicadas nos diferentes níveis desses processos, envolvendo desde o planejamento até a avaliação, bem como os seus dispositivos de gestão, as tecnologias podem oferecer o suporte necessário para a conquista de maiores níveis de interatividade e dinamismo nas relações entre as pessoas, os saberes e as finalidades educativas, embora se reconheça que o uso de tecnologias de comunicação e informação, por si só, não produza esse tipo de efeito. É determinante a qualidade da abordagem didática desses recursos para que sua aplicação se torne mais significativa e impacte resultados desejáveis. Entre os participantes da pesquisa, 24 (63%) pessoas consideram essa habilidade muito importante, ao lado de 14 (37%) que a consideram importante.

Pode-se notar que as habilidades inscritas no âmbito aplicativo se desdobram em atividades que focam a ação educativa individualizada e grupal, que usam recursos para encaminhamento das práticas desde o planejamento até o seu registro e avaliação, que irradiam resultados impactados em entornos institucionais, que agregam o uso de tecnologias e fortalecem a dimensão integradora e problematizadora da educação necessária à potencialização do caráter transformador das pessoas na sociedade.

A importância atribuída pelos pedagogos às mesmas implica em considerá-las como demandas de ação que, por sua vez, refletem necessidades formativas a serem trabalhadas no âmbito dos currículos de formação inicial e nas estratégias de formação continuada a partir da articulação entre saberes e práticas que estão organicamente relacionados a tais habilidades, levando em consideração, também, os mútuos imbricamentos entre elas e as habilidades que

se inscrevem no âmbito intelectual, tratadas anteriormente, e as inscritas no âmbito socioafetivo, as quais serão apresentadas a seguir.

5.5.3 Habilidades profissionais inscritas no âmbito socioafetivo

A prática pedagógica é um ato relacional que vincula sujeitos, saberes e contextos. Em virtude das relações estabelecidas entre esses três aspectos da prática, torna-se possível o ensinar e o aprender, tidos como resultados de interações significativas e intencionalmente organizadas. Na condição de ato relacional, as práticas pedagógicas requerem do pedagogo o domínio de habilidades que se inscrevem no âmbito socioafetivo, referindo-se a um conjunto de ações que envolvem preparo humano para a construção e manutenção de relações interpessoais saudáveis.

Entre os três conjuntos de habilidades contidos no instrumento de coleta de dados, aquelas inscritas no âmbito socioafetivo foram as que tiveram menor variação entre os três graus de importância atribuída pelos pedagogos, o que demonstra sua forte relevância para os mesmos, como pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 12 - Grau de importância atribuído a habilidades profissionais inscritas no âmbito socioafetivo (valor absoluto/valor relativo)

Item	Habilidade	Grau de importância		
		Pouco importante	Importante	Muito importante
a.	Reconhecer e apoiar a diversidade	0 (0%)	5 (13%)	33 (87%)
b.	Trabalhar em equipe	0 (0%)	4 (11%)	34 (89%)
c.	Exercer a liderança e formar líderes	3 (8%)	13 (34%)	22 (58%)
d.	Manter e fomentar o diálogo entre as pessoas	0 (0%)	7 (18%)	31 (82%)
e.	Mediar a resolução de conflitos interpessoais	1 (3%)	9 (24%)	28 (75%)
f.	Manter atitudes proativas no contexto de trabalho	1 (3%)	8 (21%)	29 (76%)
g.	Estabelecer vínculos empáticos	2 (5%)	11 (29%)	25 (66%)

h.	Manter um bom nível de comunicação	0 (0%)	11 (29%)	27 (71%)
----	------------------------------------	--------	----------	----------

Observação: o espaço em destaque corresponde ao grau com o maior nível de frequência.

Fonte: Dados originais da pesquisa (2014).

Essas habilidades, assim como as demais, se combinam entre si, de modo que especificá-las foi tão somente uma estratégia para estabelecer ações que emergem como demandas do desenvolvimento de práticas permeadas por atitudes e valores sobre convivência humana e trabalho em equipe.

A habilidade de trabalho em equipe aparece como a que recebeu maior grau de importância atribuído pelos participantes. No total, 34 (89%) pessoas julgaram-na como muito importante e 4 (11%) como importante. Essa é uma habilidade cuja importância é compreensível quando se considera que a maioria dos participantes atuam ou atuaram como pedagogos em ENE em equipes multidisciplinares, uma forma de trabalho que se fundamenta no princípio do compartilhamento de demandas, intercâmbio de especialidades, coresponsabilidades e relacionamento dialógico. Ou seja, que requer habilidade desenvolvida para trabalho em equipe.

A segunda habilidade com maior tendência de atribuição de importância é a referente ao reconhecimento e apoio à diversidade. A diversidade é concebida como uma condição que dinamiza a convivência humana, de modo que o diálogo com o diferente se configura como uma experiência de aprendizagem para a valorização e a promoção das identidades culturais e sociais na contemporaneidade. O pedagogo, como um educador profissional, necessita, pois, promover ações que se apoiem numa visão positiva da diferença, problematizando as políticas culturais e processos identitários a fim de conferir visibilidade a grupos que se encontram em situação histórica de exclusão e negação de direitos, especialmente quando estiver atuando junto a comunidades estigmatizadas socialmente.

A ENE é um importante processo mediador da problematização e conscientização social. Ao conduzi-la, o pedagogo precisa estabelecer um contexto favorável à (re/des)construção de perspectivas internalizadas que os impedem de abordar criticamente sua experiência individual e coletiva de vida em sociedade, politizando o debate sobre a construção dos modos históricos de ser e agir que carregam intencionalidades ideológicas implícitas. Nesse sentido, torna-se estratégico o favorecimento de uma atmosfera e canais

propícios ao diálogo entre as pessoas. Por isso mesmo é necessária, ao pedagogo, a habilidade consistente de manutenção e fomento ao diálogo. A respeito dessa habilidade, 31 (82%) participantes da pesquisa consideram-na muito importante e 7 (18%), importante. Depreendeu-se, com base nesse dado, a alta relevância que ela possui na condução da prática pedagógica em ENE.

A condução dos processos grupais requer também a habilidade de mediação da resolução de conflitos interpessoais. Se constituindo como um traço natural do processo de trabalho em grupo, os conflitos decorrem do desacordo entre ideias e percepções das pessoas em um grupo, o que as indis põem umas com as outras e dificultam a comunicação e compartilhamento de responsabilidades e papéis no interior do mesmo. A ausência de mediação adequada pode provocar o aumento dos focos conflitivos, permitindo que potencializem efeitos inibidores de um clima interpessoal propício ao diálogo e integração coletiva. Os participantes convergem quanto ao grau de importância atribuído à habilidade de mediação de conflitos. Um grupo de 28 (75%) pessoas atribuiu muita importância a tal habilidade, outro de 9 (24%) atribuiu grau de importância e apenas uma pessoa a considera como pouco importante.

Discutia-se anteriormente sobre a necessidade de o pedagogo exercer liderança pedagógica em práticas educativas, enquanto condutor de processos grupais com vistas ao desenvolvimento sistêmico das pessoas, das organizações e da sociedade. Na condição de líder pedagógico, o pedagogo desperta o interesse e o potencial colaborativo das pessoas com quem atua, canalizando esforços comuns para concretização de metas esperadas. A liderança se constitui, portanto, como um fator da qualidade das práticas profissionais em espaços de ENE e, conseqüentemente, implica o reconhecimento de demandas que precisam ser encaminhadas desde o ponto de vista da conduta do pedagogo como líder e dos resultados aos quais se pode alcançar.

A habilidade de exercício de liderança e formação de líderes adquire ainda mais relevância em contextos de trabalho pedagógico junto a comunidades que protagonizam lutas por conquistas de direitos e afirmação social, já que, muitas vezes, o pedagogo atua como representante dos interesses comunitários e catalizador do potencial de empoderamento e autonomia de grupos. Para isso, é preciso exercer um modelo de liderança que mobilize as pessoas, criando situações que lhes oportunizem o desenvolvimento de habilidades

comunicativas, fortalecimento de vínculos e da mediação interpessoais, ou seja, lhes permitindo constituírem-se também como líderes e agentes transformadores nas comunidades ou organizações em que estão inseridos.

Com relação a essa habilidade, 22 (58%) participantes da pesquisa atribuíram à mesma um grau de muita importância, enquanto que 13 (34%) a veem como importante e 3 (8%) como pouco importante.

As demais habilidades inscritas no âmbito socioafetivo se voltam para a conduta individual do pedagogo no que diz respeito ao seu potencial de tomar iniciativas e de manter relações empáticas e um bom nível de comunicação com as pessoas. Na visão dos pedagogos participantes da pesquisa, todas elas se situam entre graus de muita importância e importância, havendo pouca variação para o grau de pouca importância.

A habilidade de manutenção de atitudes proativas no contexto de trabalho foi vista como muito importante por 29 (76%) pessoas, como importante por 8 (21%) pessoas e como pouco importante por apenas uma pessoa. A habilidade que se refere ao ato de estabelecer vínculos empáticos é tida como muito importante por 25 (66%) pessoas, como importante por 11 (29%) pessoas e pouco importante por 2 (5%) pessoas. Já a habilidade de manutenção de um bom nível de comunicação teve 27 (71%) pessoas que a atribuíram grau de muita importância e 11 (29%) pessoas que a veem como importante.

O expressivo grau de importância atribuído pelos participantes às habilidades demonstra o lugar relevante que elas ocupam no seu dia-a-dia profissional nos diferentes espaços de ENE em que atuam ou, no limite, a uma perspectiva ideal de como suas práticas deveriam ser desenvolvidas, considerando domínio de saberes, ações e instrumentos de trabalho diversificados.

A análise dos saberes e habilidades para atuação do pedagogo em ENE põe em destaque a multiplicidade de demandas que o curso de Pedagogia necessita assimilar e integrar ao seu projeto formativo. Se, por um lado, tais saberes e habilidades carregam uma relação mais íntima com o que se conhece e o que se espera sobre a atuação do pedagogo em práticas educativas não escolares, por outro se compreendeu que elas não distanciam o curso de Pedagogia da sua orientação histórica no caso brasileiro: a formação de professores e pedagogos escolares, mas problematizam o fato dessa orientação ter limitado o currículo do curso a um recorte da prática social da educação, a docência na escola.

Por refletirem, em diversos casos, elementos gerais da teoria e da prática educativa, pode-se inferir que se tratam de saberes e habilidades que, antes de tudo, consolidam o perfil-base do pedagogo como um profissional da educação *sui generis*. Eles não parecem dar sustentação à existência de um curso de graduação especificamente voltado para a Pedagogia Não Escolar, independentemente do termo que for utilizado para designar esse novo curso.

Esses saberes e habilidades se fundamentam no reconhecimento epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação. Na medida em que se reconhece a Pedagogia sob tal forma, compreende-se que o currículo do curso de formação de pedagogos deve se organizar, em um primeiro momento, em torno de elementos teórico-metodológicos gerais do fenômeno educativo e, progressivamente, ao longo dos espaços/tempos e dispositivos curriculares, diversificar os eixos formativos para abranger as especialidades da profissão pedagógica. Contudo, o que se observa, inclusive com base na análise dos PPCs, é que mesmo no campo do que se conhece como fundamentos da educação, há uma tendência de preconização dos elementos teórico-metodológicos mais referentes ao escopo da docência. Daí que mesmo o discurso científico da educação em geral, principal foco dos componentes que configuram a área de fundamentos, acabam sendo norteados pelo discurso da educação aplicado à escola.

Na próxima parte deste trabalho, denominada de considerações conclusivas, ampliar-se-á esse debate como síntese da análise percorrida nos capítulos anteriores e, sob o confronto entre objetivos de pesquisa e construção analítica, serão retomados os seus principais registros teóricos e empíricos para a afirmação da tese que o sustenta e para o delineamento de proposições fundamentadas no quadro de aspectos que a investigação foi capaz de configurar.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS: HÁ ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NA
PEDAGOGIA?



Ref.: Pharmaceutical Education & Research Institute (site)

Configura-se um desafio construir uma síntese de um trabalho que se estruturou como fruto de amplo diálogo teórico e empírico em torno de um objeto complexo, polêmico e recente no campo das investigações educacionais, como o é a formação do pedagogo para âmbitos da Educação Não Escolar (ENE). As poucas referências nacionais sobre o tema, os dissensos e imprecisões do debate em nível conceitual e formativo tornam complexa a busca por respostas às questões colocadas para o desenvolvimento desta pesquisa e, em diferentes momentos, levaram-na até encruzilhadas teóricas, político-institucionais e curriculares, de modo que cada elemento trazido pelas discussões que compõem os capítulos do trabalho apresenta novas chaves de acesso ao problema, ampliando e evidenciando o caráter inconcluso do debate que envolve as condições, contradições e possibilidades do curso de Pedagogia no Brasil, especialmente no que tange ao espaço que a ENE deve ocupar no currículo do curso.

Espaço de conflitos, arena de disputas entre tradições acadêmicas e embates teórico-metodológicos que chegam à atualidade como aspectos constitutivos de uma densa trama de discursos e práticas plurais, o currículo do curso de Pedagogia revela as ambivalências e antagonismos das posições que, historicamente, têm buscado incidir sob as características que devem ser preconizadas no desenvolvimento da formação inicial do pedagogo. Essas posições se associam a diferentes compreensões sobre a natureza epistemológica da Pedagogia e com relação à lógica que deve presidir os processos formativos no curso: que concepção de profissional? Qual a base do currículo? Que conteúdos preconizar? Qual a forma mais apropriada de relacionar o curso às demandas contemporâneas do campo educacional? Qual o lugar do curso na sociedade? A emergência e relevância dessas questões demonstram que “[...] é incontestável a importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diferentes contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio próprio da Pedagogia” (CRUZ, 2011, p. 198).

O levantamento da base teórica de sustentação deste trabalho envolveu referenciais que puseram em destaque tais questões e, desde um ponto de vista epistemológico, conformaram interlocuções sobre concepções e modos de ação presentes no debate curricular do curso de Pedagogia no Brasil, demonstrando o quanto se faz necessário que a Pedagogia

seja reconhecida como Ciência da Educação e o pedagogo tomado como profissional cujo campo de intervenções não se restringe à escola.

Dado o aspecto multidimensional que se expõe nos objetivos desta pesquisa, pode-se considerar que o trabalho investigativo desenvolvido se desdobrou no aprofundamento do debate da formação de pedagogos para a ENE com relação às interfaces epistemológica, formativa e profissional. Desse modo, encarou-se o objeto como uma problemática que emergiu da articulação indissociável dessas interfaces, o que levou a uma complexidade maior da construção e emprego do argumento de base da tese, os quais são retomados agora.

Partiu-se do pressuposto de que é necessário estabelecer linhas de avanço da área/curso de Pedagogia para um enfrentamento mais crítico e consistente das demandas formativas que atravessam a sociedade contemporânea e que a tradição curricular fundamentada na perspectiva da docência como base de formação se apresenta como um desafio a fim de que isso possa ocorrer.

Demonstrou-se, teórico e empiricamente, a tese de que *o significado epistemológico da Pedagogia se configura como uma razão que permite a inclusão da ENE como objeto formativo legítimo na formação de pedagogos, ou seja, que o reconhecimento da amplitude da formação e da prática do pedagogo se dá em virtude da amplitude do próprio conceito de Pedagogia*. Concluiu-se que *a impossibilidade da diversidade de práticas pedagógicas não escolares ser representada pela ideia de prática docente torna insustentável um curso de Pedagogia que se proponha formar o pedagogo como cientista da educação*. A restrição operada por essa ideia leva a *descaracterização da especificidade da atuação profissional do pedagogo em outros espaços além da escola, além de representar uma limitação no modo de conceber a tarefa da Pedagogia na sociedade contemporânea e a abrangência das investigações que se dão no marco da Educação Não Escolar*.

Essas preocupações são também discutidas por Cruz (2011) nas considerações finais da sua tese, quando, a partir de um trabalho investigativo sobre o curso de Pedagogia com base em depoimentos de pedagogos primordiais, a autora afirma que para os sujeitos que participaram da pesquisa

[...] a questão mais complexa reside na formação a ser oferecida para que o pedagogo possa atuar além da sala de aula. Ser pedagogo requer fazer Pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos [...]. A proposta de que todo

pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria Pedagogia (CRUZ, 2011, p. 201).

Assim, faz sentido a retomada dos estudos sobre a identidade epistemológica da Pedagogia e do seu estatuto como Ciência da Educação. A partir da interlocução com autores nacionais e internacionais dedicados ao tema, ressaltou-se que, quando encarada como tecnologia da ação docente ou como campo de aplicação de conhecimentos sobre ensino, a Pedagogia descaracteriza seu objeto que é a educação como prática social e isso leva a uma superficialização do conhecimento pedagógico. Quando não assumida em sua complexidade, a Pedagogia deixa de provocar reflexões e buscar respostas para os problemas que dinamizam os processos da formação humana na contemporaneidade, deixando de cumprir com sua finalidade social: problematizar os aspectos que configuram os diversos dispositivos de educação em tempos e espaços sociais distintos, a fim de construir conhecimentos científicos que oportunizem intervenções mais qualificadas pautadas por ideais civilizatórios de caráter humanizante e emancipador. Como bem assinala Libâneo, “[...] a crítica à Pedagogia tem aumentado: ela não cobriria os requisitos de ‘cientificidade’; seria uma tarefa voltada para a prática, estando mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico” (1998, p. 130).

A tríplice que configurou este trabalho, como o próprio título indica, exigiu a construção de uma discussão centrada em dimensões distintas, porém intimamente articuladas, qual sejam, a epistemológica, a formativa e a profissional. A afirmação da tese se baseou, então, nas considerações alcançadas em torno de cada uma dessas dimensões em seu caráter específico e interconectado.

Com relação à *primeira dimensão*, considera-se efetivamente necessária a ampliação e centralização do debate epistemológico da Pedagogia na agenda dos estudos educacionais no Brasil. Demonstrou-se que a construção da ENE como objeto de formação e práticas pedagógicas sucede um nível anterior de constituição temática que é o epistemológico. Tratou-se de justificar as razões que permitiram a inserção da ENE no âmbito dos objetos de conhecimento para os quais se voltam a Pedagogia.

Construir a ENE como objeto de conhecimento da Pedagogia, concebendo-a como uma dimensão intrínseca do fenômeno pedagógico, revela a necessidade de teorização de

âmbitos educativos que vêm se consolidando na esteira dos desdobramentos da globalização no campo social e a construção de setores especializados de estudo de diferentes realidades institucionais que abarcam a pluralidade de intencionalidades e dispositivos de formação humana. Na tradição brasileira, foi possível perceber alguns desses setores, como a Educação Popular, a Sociologia da Educação e, mais recentemente, a Pedagogia Social, entre outros. Contudo, a centralidade da forma escolar na constituição do campo temático da Pedagogia faz com que esses demais setores se localizem em parcelas fragmentadas do pensamento científico sobre educação, tendo pouco diálogo com os fundamentos gerais do campo, a ponto de, muitas vezes, serem vistos como universos à parte da própria Pedagogia e serem delineados a partir de outras lógicas científicas. Essas áreas protagonizaram a construção de importantes referenciais sobre os aspectos do universo da educação para os quais se voltam e, atualmente, cabe à Pedagogia instituir um âmbito conformado por identidade própria que os reúna e dê organicidade como partes constitutivas e legítimas do campo que pertencem.

Por outro lado, novos âmbitos, com maior ou menor grau de institucionalização, estão sendo minimamente estudados e, assim, ficam à margem da produção de conhecimento pedagógico. Na ausência da Pedagogia, outras lógicas tendem a ocupar o espaço de fundamentação e construção de sentido que existe entre o que se diz e o que se faz no interior dos mesmos. Acredita-se que a Pedagogia pode colaborar no que se refere a pautá-los em uma perspectiva de problematização social e aumentar a consistência da relação entre finalidade e ação, dispondo de categorias conceituais e ferramentas metodológicas pertinentes aos objetivos que se pretende alcançar, sem perder de vista o ideal emancipador e humanizatório das relações educativas. Reconheceu-se que “[...] para isso a Pedagogia precisa revelar de modo crítico/analítico das contradições sociais, os momentos de alienação na práxis educacional e socialização anteriores, para daí criar as condições teoricamente conscientes para uma revelação prática desta alienação” (PIMENTA, 1998, p. 56).

Como parte da argumentação epistemológica da ENE como objeto da Pedagogia, ressaltou-se que a natureza da Pedagogia como Ciência da Educação se associa a essa possibilidade de práxis da qual trata Pimenta (1998; 2012). A categoria da ENE emerge, portanto, da vocação prática que se instaura no seio da constituição científica da Pedagogia. Nessa perspectiva, não é possível a construção de conhecimento sem a vinculação orgânica com o processo da prática, de modo que, para a Pedagogia estabelecer saberes sobre a ENE,

precisa, através da práxis dos seus agentes e da investigação comprometida com a ação, se inserir intencionalmente nas dinâmicas não escolares e dialogar com suas particularidades contextuais, seus sujeitos, seus recursos e formas de realização. É, pois, dentro desse quadro que a ENE pode adquirir consistência teórico-metodológica como categoria conceitual no âmbito da Pedagogia. Como afirma Meirieu (2002), em matéria de Pedagogia grande parte do conhecimento provém da ação. Ademais, “[...] a ressignificação epistemológica da Pedagogia ocorre na medida em que ela [...] toma a prática dos educadores como referência e busca nessa prática os significados construídos pelos sujeitos” (PIMENTA, 2010, p. 35).

A *segunda dimensão* de abordagem presente neste trabalho, diz respeito ao foco formativo e abrangeu as reflexões desencadeadas a partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs) e dos 20 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) analisados durante a fase de pesquisa documental. Através da análise, foi possível levantar alguns pontos importantes ao debate sobre como a ENE está configurada, dessa vez, como objeto de formação inicial de pedagogos, levando em consideração que ela não se encontra solidamente firmada como objeto de conhecimento na área de Pedagogia, embora o seja desde um ponto de vista que considera essa última como Ciência da Educação.

Os documentos curriculares analisados revelam uma situação preocupante e que se arrasta por anos no curso de Pedagogia: as controvérsias da docência como base de formação. A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma demanda histórica que responde a desafios da profissionalização de docentes em nível superior. Por isso mesmo, a absorção dessa finalidade pelo curso de Pedagogia é uma atitude necessária e indiscutivelmente relevante. Talvez as urgências educativas relacionadas à escola e à docência que preocupam gestores das políticas de educação, intelectuais do campo e sociedade, em geral, tenham pautado a concepção de que a finalidade do curso é, *a priori*, a formação de professores, ofuscando outras dimensões que, historicamente, a Pedagogia já comportava e novas atribuições que apareceram na esteira do desenvolvimento dos processos educativos não escolares. A provocação de Libâneo parece ser pertinente quando o autor pontuou que, com relação ao curso de Pedagogia,

Os problemas e dilemas continuam, persistem velhos preconceitos, mantém-se apego à teses ultrapassadas, às vezes com o frágil argumento de que são conquistas históricas. É o que se pode ver por exemplo na insistência em temas como: a docência como base da identidade profissional de todo educador [...] (2001, p. 17).

O ponto crítico não parece estar no fato do curso se destinar à formação de professores, mas sim na lógica implícita nos documentos de que essa formação estaria também permitindo o desenvolvimento de saberes profissionais voltados às práticas em ENE. O que se observou no conjunto dos documentos analisados foi que, embora declarem a intenção de contemplar o eixo formativo para outros campos em que sejam requeridos conhecimento pedagógico, os PPCs, reproduzindo a lógica das DCNs, não expressam uma inserção efetiva da ENE nos currículos de formação inicial do pedagogo.

Denominou-se essa circunstância como efeito de desconexão epistêmico-formativa. Isso quer dizer que, tanto nas DCNs quanto na maioria dos PPCs, há um claro conflito entre o que se declara como campo de conhecimentos que a Pedagogia engloba e os conteúdos e experiências formativas priorizadas pelo currículo. Isso se deve a uma gama de fatores que podem ser resumidos em torno do seguinte dado: a perspectiva da docência ampliada pretende sintetizar diferentes processos educativos ligados ao ensino, à gestão e à pesquisa, mas, na realidade, é praticada no âmbito do currículo exclusivamente como formação para o magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo algumas modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Foi possível perceber esse aspecto dissociativo da própria noção de docência ampliada, tal qual se expressa nas DCNs, no uso recorrente dos termos “docência” associada ao termo “ensino” e que as Instituições não deixaram de usar os termos “pesquisa” e “gestão”, por exemplo, como vocábulos que designam práticas distintas da docência. Com efeito, não se conquistou, até o momento, um amadurecimento conceitual dessa perspectiva a ponto de que transponha, no campo curricular, a possibilidade consistente de representar os diferentes modelos de ação pedagógica em um mesmo construto, precisamente porque o conteúdo associado à docência se atrelou, fundamentalmente, aos aspectos do magistério e da escola.

Os poucos conteúdos referentes à ENE se mostraram deslocados dos currículos e apresentaram alguns problemas, tais como a falta de clareza e substancialidade de disciplinas que se propõem a tematizar o campo não escolar, a desarticulação entre disciplinas teóricas e práticas, a ausência de uma perspectiva integralizadora que fixe melhor as disciplinas de ENE

e as demais disciplinas do currículo, a dispersão e fragmentação temática e a falta de especificidade das ementas e referências bibliográficas contidas nos PPCs.

Esses dados mostraram que o espaço da ENE no currículo do curso de Pedagogia é representado por poucas disciplinas específicas sobre o tema. Entretanto, reconheceu-se que o curso possui potenciais fontes de tratamento dos aspectos referentes às práticas pedagógicas não escolares que podem ser desenvolvidos, proporcionando uma abordagem mais consistente e significativa. Tratam-se das disciplinas do cunho de fundamentos da educação e de organização do trabalho pedagógico, visto que, por possuírem um caráter genérico, podem abarcar uma visão ampla do fenômeno educativo e das relações sociais de ensino e aprendizagem na medida em que colocam o problema da educação no plano das proposições teórico-metodológicas sobre a formação humana em seus diversos aspectos, e não especificamente na escola. Assim, pontua-se que o curso de Pedagogia deve abrir possibilidades de formação e aproveitar a base de conhecimentos gerais da educação que já possui, sem subsumi-los ou limitá-los apenas ao escopo da docência escolar.

Constatou-se, além da ausência de disciplinas específicas sobre ENE, a falta de substancialidade dos eixos formativos que alguns currículos estabeleceram para incluir tal campo entre as dimensões nas quais se articulam diferentes saberes e experiências de formação. A expressão “não escolar” aparece várias vezes, mas destituída de um significado conceitual e conteúdo específico.

Ainda sobre a análise dos documentos curriculares, é importante destacar as ambivalências existentes no tocante ao significado epistemológico da Pedagogia, muitas vezes não explicitado. Dentre as tendências de significação epistemológica consideradas, verificou-se uma duplicidade contraditória fazendo com que, em um mesmo documento, houvesse registros tanto da concepção da Pedagogia como Ciência da Educação, quanto da que a considera como tecnologia da ação docente e da que defende a existência das Ciências da Educação.

A *terceira dimensão* que configurou as análises neste trabalho se refere à abordagem dos saberes, habilidades e práticas profissionais mobilizadas por pedagogos que atuam ou atuaram no campo da ENE. Os dados revelam um mosaico diversificado de práticas classificadas de acordo com três categorias criadas: educação sociocomunitária, educação laboral ou organizacional e educação especializada em instituições de saúde.

Com trajetórias formativas e profissionais partindo de diferentes tempos e espaços da Pedagogia, os sujeitos pesquisados demonstraram que as práticas que desempenham, mobilizam diversos saberes que atravessam o campo da Pedagogia e envolvem também campos interdisciplinares em que se situam temáticas como política e legislação social, gestão de projetos, etc. Tal condição confirmou a versatilidade que se exige do pedagogo quanto ao domínio e aplicação dos recursos que darão inteligibilidade às práticas e pautarão as decisões pedagógicas sobre metodologias e técnicas de ação.

No tocante aos saberes profissionais necessários à prática pedagógica não escolar, observou-se que os pedagogos tendem a avaliar positivamente todos aqueles que dizem respeito às práticas educativas, não havendo diferenças significativas quanto à atribuição de graus de importância aos itens propostos à avaliação no instrumento de coleta e dados. Esse dado põe em destaque a questão de que os saberes requeridos à ENE se inscrevem em um plano de aspectos transversais às práticas educativas em geral, mas também expõe um espectro de aspectos próprios. Esses aspectos são relativos a cada modalidade de prática exercida. Se, por um lado, tais aspectos denotam uma especificidade para saberes em ENE peculiares aos diferentes contextos práticos, pois os mesmos são fruto da práxis exercida no interior de movimentos de reflexão-ação enraizados em espaços-tempos não escolares distintos, por outro lado não parecem justificar uma arbitrariedade com relação a saberes que se refiram de forma exclusiva a um contexto em detrimento de outro, pois se combinam, amalgamam e formam uma rede plural de referências que vão ampliando as possibilidades de exercício da profissão pedagógica em campos onde muitos deles ainda estão no anonimato e outros serão formados.

A sistematização desses saberes é uma responsabilidade de diversas áreas e disciplinas da Pedagogia, a exemplo da Didática e do Currículo, as quais têm se dedicado, quase que exclusivamente, aos aspectos da relação pedagógica nas instituições escolares. Defende-se que é necessário um movimento similar ao que ocorreu com a área de Educação/Pedagogia Social na Espanha, especialmente, onde a necessidade de vincular o maior número possível de áreas pedagógicas ao estudo das práticas socioeducativas para qualificar a produção de conhecimento e o nível de intervenção dos profissionais da área, provocou a criação de setores especializados dentro daquelas disciplinas em que os processos formativos para além da escola têm lugar privilegiado.

Analisando as respostas dos pedagogos participantes da pesquisa ao instrumento virtual de coleta de dados, abordou-se o grau de importância atribuído pelos mesmos a habilidades inscritas nos âmbitos intelectual, aplicativo e socioafetivo. A análise explicitou uma tendência similar à atribuição de grau de importância a saberes profissionais. A importância que os pedagogos conferem a cada item que compôs o instrumento é um indicativo da complexidade das práticas pedagógicas, as quais, para serem realizadas, requerem o domínio e aplicação de recursos para concepção crítica dos processos e dos contextos em que se situam, das técnicas e recursos mais apropriados para instrumentalizá-los e a promoção de relações humanas significativas propícias à interação pedagógica.

O estudo das trajetórias formativas mostrou que os pedagogos buscaram suprir as lacunas da formação no curso de Pedagogia em experiências de educação continuada subsequentes, prioritariamente em nível de especialização e em cursos livres. É perceptível que os desafios que assumem os levam a buscarem alternativas para além das oportunidades que estão minimamente postas ou são negadas pelas organizações em que atuam, já que os sujeitos demonstraram um grau de insatisfação quanto às iniciativas de formação ofertadas por essas organizações.

A situação ocupacional dos pedagogos apresentou um outro aspecto problemático que requer especial atenção. A maioria dos espaços em que os sujeitos participantes da pesquisa atuam não dispõem de regulamentação específica para o exercício desse profissional, implicando em um prejuízo com relação ao *status* e à estabilidade na profissão.

Como trabalham em equipes multidisciplinares, torna-se importante que a contribuição do pedagogo junto a outros profissionais seja delineada com base na especificidade da Pedagogia. A afirmação do caráter identitário específico da Pedagogia seria o elemento que possibilitaria a colaboração multidisciplinar, visto que, sem tal vinculação, não é possível conceber em que campo se situaria a ação específica do pedagogo em relação às ações realizadas pelos demais profissionais.

Concebeu-se que a lógica que deve presidir a relação entre saberes e habilidades no campo da ENE se estrutura a partir dos princípios da reflexividade como atitude de encontro e diálogo com a realidade e o objeto da ação, da interdependência entre conhecer, agir e transformar, da pesquisa como mecanismo de busca, problematização e construção do saber,

da contextualização das intencionalidades educativas como parâmetro para a seleção das melhores e mais pertinentes tecnologias de instrumentalização das práticas.

Por fim, retomam-se as questões que induziram a problematização do objeto de pesquisa nesta tese: como a ENE se constitui como objeto de conhecimento, formação e práticas em Pedagogia de acordo com documentos curriculares (Projetos Pedagógicos de Curso e estruturas curriculares) do respectivo curso no Brasil? Que significados atribuídos a Pedagogia perpassaram esses documentos curriculares? Como pedagogos que atuam em espaços de ENE estabeleceram a relação entre saberes da formação e desafios das práticas profissionais que desenvolvem?

Na tentativa de busca por respostas para as mesmas, em um movimento de afirmação da tese, foi possível concluir, provisoriamente, que a ENE não se constitui como objeto legítimo nos campos do conhecimento e da formação pedagógica e que, com relação ao campo profissional, se encontra razoavelmente estabelecida, ainda que necessite de fortalecimento teórico-metodológico e institucional. A revisão dos preceitos epistemológicos da Pedagogia configurou uma via de enfrentamento a tal problema, pois permitiu uma compreensão mais consistente sobre a base e o objeto do currículo desde os quais se pode enxergar com maior clareza o perfil identitário do pedagogo como profissional da educação em um sentido amplo.

O protagonismo das Instituições da Pedagogia - ciência, curso e profissão - como discutido no segundo capítulo, se redefinirá conforme tal enfrentamento provocar uma reflexão crítica, criativa e renovada sobre os processos da práxis pedagógica no campo da ENE, com vistas à problematização das condições e contradições da educação na sociedade contemporânea e instauração dos elementos necessários para a colaborar com o seu desenvolvimento. O aperfeiçoamento das práticas pedagógicas baseado na reflexão crítico-problematizada das dinâmicas sociais leva à consideração de que

Portanto, a prática pedagógica, realiza-se por meio da ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico, teorizar com os autores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p. 69).

Isso implica considerar a importância da produção do conhecimento aprofundado sobre os aspectos contextuais, metodológicos e técnicos que permeiam a ENE, a partir de um processo metódico, extensivo e progressivo de investigação no seio da Pedagogia que alargue o repertório de instrumentos teóricos e metodológicos úteis à prática pedagógica não escolar. Ou seja, é necessário instituir eixos de investigação mais específicos sobre as diferentes manifestações da prática pedagógica em ENE amparados pelo fundamento epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação.

Os dados apontam, claramente, a necessidade de reorientação do currículo para a formação de pedagogos em ENE, cuja legitimidade não implica abrir mão da formação de professores no curso de Pedagogia, que também tem suas problemáticas, urgências e prioridades. Indicou-se que essa reorientação significa incluir um eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas, assim como ajustar o foco formativo de outras disciplinas que possuem caráter geral, como os fundamentos da educação e as de organização do trabalho pedagógico (didática, planejamento, avaliação, gestão, etc.), a fim de que possam incluir teorizações da educação em um sentido amplo e não somente no plano escolar. Com efeito, o aprofundamento de estudos em uma área específica da ENE ficará à cargo da formação no âmbito da pós-graduação. Contudo, o reconhecimento em nível básico e geral sobre possibilidades e demandas de intervenção profissional em ENE precisa ser privilegiado como dimensão constitutiva dos currículos de formação inicial. Essa é uma forma de atender, ainda, expectativas de pessoas que ingressam no curso com o desejo de atuarem em segmentos da profissão pedagógica distintos do que o pedagogo exerce nas instituições de educação formal.

O caráter específico da pesquisa faz com que o alcance analítico das considerações tecidas se justifique a partir dos recortes teóricos, metodológicos e empíricos que foram feitos em seu delineamento. Desse modo, necessariamente, o trabalho apresenta possibilidades de continuidade e progressivo aprofundamento do debate envolvendo a teorização, a formação e a prática profissional em ENE no âmbito da Pedagogia. Tais possibilidades podem ser concretizadas com novos estudos e abordagens através de pesquisas delineadas por referenciais, estratégias metodológicas e em contextos diversificados.

Entre essas possibilidades estão o estudo da representação identitária dos pedagogos que atuam em ENE e da profissionalidade que constroem a partir das suas trajetórias

formativas e de inserção no mundo do trabalho; das configurações e dinâmicas dos diferentes processos educativos e instrumentos da ação profissional no campo não escolar; dos impactos para a cidadania que esses processos têm empreendido; da relação entre teoria da Pedagogia e Pedagogia Social; de experiências curriculares mais singulares e bem sucedidas para formação em ENE desenvolvidas em cursos de Pedagogia no país, entre outras possibilidades.

O expediente científico que desencadeou este trabalho deu origem a uma tese que contribui para a ampliação de horizontes epistemológicos, formativos e profissionais da Pedagogia em relação à Educação Não Escolar, demonstrando que a viabilidade de tal projeto deriva de escolhas que ousem romper com tradições engessadas na história do pensamento pedagógico brasileiro. Assim, a resposta afirmativa à pergunta que intitula esse capítulo e resume e as considerações feitas nesta tese provocam a necessidade de arrojo e criatividade da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ARAN, Artur Parcerisa. **Educación social**: una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas. Madrid: Grao, 2015.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, set/dezm, 2005, p. 539-564.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **The social construction of reality**: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1967.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm Acesso em: 15 de março de 2015.

_____. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. **Resolução n.º 41, de 13/10/1995**. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução nº1 de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html Acesso em: 10 de maio de 2014.

BREZINKA, Wolfgang. **Conceptos básicos de la ciencia de la educación**. Barcelona: Editorial Herder, 1990.

_____. **Educación y pedagogía en el cambio cultural**. Madrid: PPU, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPDEVILA, Maria Luisa Sarrate; LLAMAS, José Luis García; PÉREZ SERRANO, Gloria. Exigencias profesionales del animador/a: competencias clave. **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**, v.22, 2013, p. 75-89.

CARRASCO, Joaquín García. **La ciencia de la educación**: pedagogos, ¿para qué? Madrid: Santillana S.A. Ediciones, 1983.

_____. **Apuntes de teoria de la educación**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1987.

CARRERAS, Juan Sáez. MOLINA, José G. **Pedagogía social**: pensar la educación social como profesión. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CERONI, Mary Rosane. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares. In: **Anais do 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo, 2006.

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

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS DE CARVALHO, Alberto. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

ESCLAPEZ, Toni Cuadrado. **La enseñanza que no se ve**: educación informal en el siglo XXI. Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2008.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentas e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTRELA, Albano. Pedagogia ou ciência da educação? **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra: Universidade de Coimbra, ano XVI, 1980, p. 367-372.

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto Editora, 1992.

FERNANDEZ, Florentino Sanz. **El aprendizaje fuera de la escuela**: tradición del pasado y desafío para el futuro. Madrid: Ediciones Académicas, 2006.

FILHO, Fernando de Holanda Barbosa; PESSÔA, Samuel de Abreu. AFONSO, Luís Eduardo. Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada de ensino. **Estudos econômicos**, São Paulo, v. 39, n. 3, julho-setembro 2009, p. 597-628.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookam, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez- Coleção Docência, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2003.

GHANEM JUNIOR, Elie George Guimarães. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008, v. 1, p. 59-89.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GÓMEZ, Jose Antonio Caride. La pedagogía social ante el proceso de convergencia europea de la educación superior. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 14, 2007, p. 11-31.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p. 105-117. Disponível em: <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário de educadores. **Educ. rev.** vol.28 n.1, Belo Horizonte, Mar. 2012, p. 237 – 266.

HÄMÄLÄILEN, Juha. The concept of social pedagogy in the field of social work. **Journal of Social Work**, vol. 3, No. 1. 2003, p. 71-90.

HOUSSAYE, Jean. Para uma definição da pedagogia. In: HOUSSAYE, Jean. SOËTARD, Michel. HAMELINE, Daniel. FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003, p. 65-88.

LARROSA, Jorge. **El trabajo epistemológico en pedagogía**. Barcelona: PPU, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Formação de profissionais da educação – visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Goiânia-GO, p.237-277, 1999.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo e o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. M. (org.), **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 39.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006.

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LÓPEZ, José Manuel Touriñán. ALONSO, Rafael Sáez. **Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.** Oleiros (La Coruña): Netbiblo, S. L., 2012.

MAFOKOZI, Joseph. **Introducción a la estadística para gente de letras.** Madrid: Editorial CCS, 2009.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEDRANO, Consuelo Vélaz. O assessoramento em educação não-formal: um panorama a partir das origens desse modelo de intervenção. In: MONEREO, Carlos; POZO, Juan Ignacio. **A prática do assessoramento educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 103-120.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIALARET, Gaston. **Ciências da educação:** aspectos históricos, problemas epistemológicos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade.** Campinas, ano XXII, n. 74, abril de 2001, p. 121-142.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. **Pedagogia e educação:** a construção de um campo científico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Investigación cualitativa:** retos e interrogantes. Madrid: La Muralla, 2007.

_____. **Pedagogía Social – Educación Social:** construcción científica e intervención práctica. 3 ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

RODRIGUEZ, Alfredo. BERNAL, Aurora. URPI, Carmen. **Retos de la educación social**. España: Ediciones Eunat, 2005.

RUBIO, Rogelio Medina. ARETIO, Lorenzo García. CORBELL, Marta Ruiz. **Teoría de la educación – educación social**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCARPA, Paola. CORRENTE, Marco. La dimensión europea del educador social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 14, 2007, p. 63-74.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campina: Autores Associados, 2003.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino de professores formadores** [Dissertação de

Mestrado]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

_____. O curso de Pedagogia no contexto contemporâneo das políticas de expansão da educação superior no Brasil. In: **XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte-Nordeste**, 2014, Natal. XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte-Nordeste. EPENN, 28 a 31 de outubro de 2014, Natal, Brasil: Anais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. v. 1. p. 1-7.

Sirvent, Maria Teresa; Toubes, Amanda; Santos, Hilda; Llosa, Sandra; Lomagno Claudia. Revisión del concepto de Educación No Formal. **Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL**; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006, p.1-20.

SOËTARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, Jean. SOËTARD, Michel. HAMELINE, Daniel. FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 3 ed. Madrid: Morata, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. p. 5-24.

TOURIÑAN, J. M. Análisis teórico del character formal, no formal e informal de la educación. **Papers d'Educació**, 1. 1983.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, Jaume. GROS, Begoña. LÓPEZ, Fernando. MARTÍN, María Jesús. **La educación fuera de la escuela**: âmbitos no formales y educación no-formal. Barcelona: Editorial Ariel, 2011.

WATKINS, Chris. MORTIMORE, Peter. Pedagogy: what do we know? In: MORTIMORE, Peter (Org.). **Understanding pedagogy and its impact on learning**. London: Paul Chapman Publishing, 1999.

ZAYAS, Emilio López-Barajas. Antropologia, epistemologia e inovação na educação permanente. In: ZAYAS, Emilio López-Barajas (Org.). **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012.

APÊNDICE - A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Observação: o documento a seguir foi adaptado para aplicação em uma plataforma virtual de coleta de dados, o Google Forms)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a Educação Não-Escolar na formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia e está sendo desenvolvida pelo pesquisador José Leonardo Rolim de Lima Severo, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Mauricéia Ananias.

O objetivo da pesquisa é compreender como a Educação Não-Escolar está posta nos discursos curriculares do curso de Pedagogia no Brasil e as interfaces entre o modo de significação da Pedagogia com estes discursos. Para tanto, a investigação está organizada em dois estágios. O primeiro consiste no mapeamento e análise dos currículos de 26 cursos de Pedagogia de Universidades Federais do Brasil e o segundo se refere à aplicação de um questionário online para pedagogos(as) que atuam ou tenham atuado profissionalmente em espaços não-escolares, a fim de compreender a relação entre saberes da formação e demandas da prática profissional.

A pesquisa poderá impactar positivamente no acúmulo de referenciais sobre como o curso de Pedagogia pode desenvolver processos formativos orientados aos âmbitos da Educação Não-Escolar, atendendo a uma demanda social contemporânea de formação humana que ultrapassa o limite da escola, colaborando, assim, com a democratização do acesso a conhecimentos e práticas que ajudem as pessoas a se inserirem de modo otimizado em contextos de interação social, trabalho e cultura diversos. Igualmente, promove o reconhecimento da atuação do pedagogo na Educação Não-Escolar, dando visibilidade aos seus potenciais de intervenção profissional para o desenvolvimento social por meio da ação educativa.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de um questionário online, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador José Leonardo Rolim de Lima Severo no número (83) 9664-6353.

Endereço: Cidade Universitária, Campus I. Setor Humanístico. Bloco III. João Pessoa – PB. Brasil.
CEP: 58059-900. Fone: (83) 3216-7702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE - B

Instrumento de coleta de dados aplicado junto a pedagogos que atuam ou atuaram em espaços não escolares

(Observação: o instrumento foi adaptado para aplicação em plataforma virtual, o Google Forms)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Fase 2: pesquisa com pedagogos em espaços de Educação Não Escolar

Bloco I – Dados sócio-demográficos

1 Sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)

2 Idade:

(☐) Entre 22 e 32 anos

(☐) Entre 44 e 54 anos

(☐) Superior a 66 anos

(☐) Entre 33 e 43 anos

(☐) Entre 55 e 65 anos

3 Cidade e estado onde reside: _____

4 Renda salarial mensal

(☐) Menos que um salário mínimo

(☐) Entre cinco e sete salários mínimos

(☐) Um salário mínimo

(☐) Entre oito e dez salários mínimos

(☐) Entre dois ou quatro salários mínimos

(☐) Acima de dez salários mínimos

5 Mantém outros vínculos trabalhistas? (☐) Sim (☐) Não

- No caso da resposta anterior haver sido afirmativa, nos informe qual(is) outro(s) vínculo(s) trabalhista(s) mantém?

Bloco II – Dados formativos

6 Em que tipo de Instituição obteve o diploma de Pedagogia?

(☐) Estadual

(☐) Federal

(☐) Privada

(☐) Municipal

7 Qual a natureza da Instituição na qual você obteve o diploma de Pedagogia?

(☐) Faculdade

(☐) Universidade

(☐) Centro Universitário

(☐) Instituto de Ciência e Tecnologia

8 Em que cidade e estado está localizada a Instituição?

9 Ano de obtenção do diploma de Pedagogia: _____

10 Ano que iniciou a sua vida profissional como pedagogo(a): _____

11 Titulação acadêmica:

(☐) Especialista: _____

(☐) Mestre: _____

() Doutor(a): _____ () Outra graduação: _____

12 Que outra(s) formação(ões) complementar(es) realizou?

() Curso(s) de extensão – Qual(is)?

() Curso(s) livre(s) – Qual(is)?

() Outro(s) curso(s) – Qual(is)?

() Não tive nenhum tipo de formação complementar

Bloco III – Dados profissionais como pedagogo(a) em espaço não escolar

13 Você está trabalhando nesse momento como pedagogo em espaço não escolar?

() Sim () Não

Nome da instituição na qual trabalha: _____

14 Em caso de estar trabalhando, marque o tipo de instituição na qual trabalha. No caso de já não estar mais trabalhando, marque o tipo da última Instituição em que trabalhou como pedagogo em espaço não escolar: () Pública () Privada

15 Qual foi a sua forma de ingresso na Instituição em que você trabalha atualmente como pedagogo em espaço não escolar? No caso de já não estar mais trabalhando, marque a forma de ingresso pela qual você ingressou na última Instituição em que trabalhou como pedagogo em espaço não escolar.

() Concurso público

() Seleção específica

() Indicação de outra pessoa ou convite pessoal

16 Há quantos anos trabalha nessa Instituição? Em caso de não estar mais trabalhando, quantos anos passou atuando na Instituição como pedagogo em espaço não escolar?

17 Que funções você desempenha ou desempenhou como pedagogo em espaço não escolar?

18 Existe algum documento normativo sobre como deve ser a atuação do(a) pedagogo(a) na Instituição onde você trabalha atualmente? No caso de não estar mais trabalhando, havia algum documento normativo sobre como deve ser a atuação do(a) pedagogo(a) na última Instituição na qual você esteve atuando? () Sim () Não

19 Trabalha em alguma equipe multidisciplinar como pedagogo em espaço não escolar? No caso de já não estar mais trabalhando, atuou em alguma equipe multidisciplinar como pedagogo em espaço não escolar na última Instituição na qual trabalhou? () Sim () Não
Se sim, com que classe(s) de profissionais?

20 Você trabalhou anteriormente em outras atividades profissionais? () Sim () Não
 Se sim, em quais?

Bloco IV – Questões específicas

21 Considera que a formação recebida no curso de Pedagogia foi suficiente para desempenhar seu trabalho como pedagogo em espaço não escolar?

()	Muito insuficiente	()	Insuficiente	()	Regular	()	Suficiente	()	Muito suficiente
-----	-----------------------	-----	--------------	-----	---------	-----	------------	-----	------------------

22 Durante o curso de Pedagogia, você cursou alguma disciplina sobre Educação Não Escolar?
 () Sim () Não
 Se sim, quais?

23 No curso de Pedagogia, você teve algum estágio na área de Educação Não Escolar?
 () Sim () Não
 Se sim, em que âmbito(s)? _____

Os estágios colaboraram com sua formação como pedagogo em espaço não escolar?

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

24 No curso de Pedagogia, você participou em algum projeto de ensino, pesquisa e/ou extensão sobre educação não escolar? () Sim () Não
 Em caso afirmativo, qual(is) foi(ram) a(s) temática(s) desse(s) projeto(s)?

Esta(s) ação(ões) contribuiu(ram) para sua atuação como pedagogo não escolar?

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

25 No caso de você ter feito algum(ns) curso(s) de pós-graduação, acha que ele(s) colaboraram a sua preparação para a função de pedagogo em espaço não escolar?

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

26 Na sua opinião qual o grau de importância dos saberes abaixo para a prática profissional do pedagogo em espaços não escolares?

a) Fundamentos da Educação (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Economia, etc).

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

b) Metodologias da investigação educativa

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

c) Didática geral

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

d) Didáticas específicas

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

e) Política Educativa

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

f) Gestão e organização do trabalho pedagógico

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

g) Orientação psicoeducativa

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

h) Pedagogia empresarial

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

i) Educação de jovens e adultos

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

27 Pensando nos desafios da sua prática como pedagogo em espaços de educação não escolar, qual o grau de importância você atribui às habilidades profissionais abaixo?

Âmbito intelectual

a) Diagnosticar necessidades formativas para o desenvolvimento pessoal

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

b) Conhecer os diferentes estilos de aprendizagem

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

c) Criar parâmetros de qualidade para as ações educativas e processos de aprendizagem

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

d) Identificar problemáticas educativas no desenvolvimento de ações institucionais diversas

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

e) Criar iniciativas para o desenvolvimento sociocomunitário

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

f) Reconhecer como facilitar processos de aprendizagem não escolares

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

g) Refletir criticamente sobre situações socioeducativas

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

Âmbito sócio-afetivo

g) Reconhecer e dispor atenção à diversidade

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

h) Trabalhar em equipe

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

i) Exercer liderança e formar líderes

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

j) Manter e fomentar o diálogo entre as pessoas

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

k) Mediar a resolução de conflitos interpessoais

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

l) Manter atitudes pró-ativas no contexto de trabalho

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

m) Estabelecer vínculos empáticos

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

n) Manter um bom nível de comunicação

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

Âmbito aplicativo

o) Elaborar planos, programas, projetos e ações adaptadas a diversas necessidades formativas

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

p) Desenvolver instrumentos e técnicas para promover a integração e participação coletiva

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

q) Aplicar e coordenar processos educativos de desenvolvimento social, organizacional e profissional

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

r) Supervisionar centros, unidades, serviços, recursos e organismos educativos de natureza não escolar

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

s) Avaliar planos, programas e projetos socioeducativos de natureza não escolar

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

t) Avaliar processos de aprendizagem e agentes educativos

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

u) Aplicar as técnicas adequadas para conhecer as necessidades e demandas formativas dos usuários de serviços educativos não escolares

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

v) Desenvolver meios e recursos de inovação educativa

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

w) Utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação para a gestão, execução e avaliação de processos educativos não escolares

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

x) Assessorar a grupos marginalizados em processo de desenvolvimento socioeducativo

()	Pouco importante	()	Importante	()	Muito importante
-----	------------------	-----	------------	-----	------------------

28 No caso de estar trabalhando em alguma instituição como pedagogo em espaço não escolar, nos informe se essa instituição lhe proporciona formação continuada. () Sim () Não

Em caso afirmativo, indique o tipo de atividades que são oferecidas

Você se encontra satisfeito quanto a essas atividades?

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

29 Marque seu grau de satisfação com relação a:

a) Possibilidades de desenvolvimento profissional como pedagogo em espaço não escolar

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

b) Oportunidade de crescimento na Instituição onde trabalha

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

c) Remuneração profissional como pedagogo em espaço não escolar

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

d) Reconhecimento profissional como pedagogo em espaço não escolar

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

e) Função social que desempenha

()	Nada	()	Pouco	()	Regular	()	Muito	()	Bastante
-----	------	-----	-------	-----	---------	-----	-------	-----	----------

30 Se há algo que você considera que seja importante que saibamos e que não lhe perguntamos, por favor nos indique.

ANEXO - A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade
Federal da Paraíba

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pedagogia e Educação Não-Escolar: discursos formativos e epistemologias em fluxo

Pesquisador: José Leonardo Rolim de Lima Severo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30259514.5.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 637.772

Data da Relatoria: 24/04/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo exploratório e explicativo com caráter quanti-qualitativo orientado ao estudo do modo pelo qual a Educação Não-Escolar se constitui como objeto de formação e prática de pedagogos brasileiros na contemporaneidade.

Objetivo da Pesquisa:

Trata-se de um estudo exploratório e explicativo com caráter quanti-qualitativo orientado ao estudo do modo pelo qual a Educação Não-Escolar se constitui como objeto de formação e prática de pedagogos brasileiros na contemporaneidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos presentes e adequados.

Recomendações:

Aprovar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovar.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 07 de Maio de 2014

Assinador por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)