

Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica

José Leonardo Rolim de Lima Severo *

Resumo

O texto apresenta apontamentos sobre a síntese de um estudo que consistiu em abordar a formação do pedagogo no âmbito da Educação não Escolar (ENE) em relação ao significado epistemológico da Pedagogia e aos saberes e habilidades profissionais necessários à prática pedagógica não escolar. O método do estudo foi desencadeado em duas fases: 1) análise de conteúdo de Projetos Pedagógicos de 20 cursos de Pedagogia do Brasil (PPC); 2) análise de dados coletados junto a 38 pedagogos que atuam ou atuaram em espaços de ENE. O expediente científico da pesquisa apontou 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 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 aponta a demanda, durante a formação inicial, de que esses sujeitos participem de experiências de socialização e construção de saber que delineiem um perfil formativo mais substancial, pautado por uma concepção ampla sobre a profissão pedagógica.

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

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Habilitações Pedagógicas no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1 Apontamentos introdutórios

Este texto representa a síntese de um trabalho investigativo 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: a formação do pedagogo para atuação na Educação não Escolar (ENE). O objeto de pesquisa consistiu 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.

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, de modo geral, 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 da pesquisa envolveu referenciais que põe em destaque tais questões e, desde um ponto de vista epistemológico, conformam 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 atuação não se restringe à escola.

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.

Construiu-se a tese de que a concepção epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação se configura como uma razão que permite a inclusão da ENE como objeto curricular 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. A impossibilidade de a diversidade de práticas pedagógicas não escolares ser representada pela ideia de prática docente torna insustentável um curso de Pedagogia que se proponha a formar o pedagogo como cientista da educação. A restrição operada por essa ideia leva à descaracterização da especificidade da atuação profissional do pedagogo em outros espaços além da escola, representando também uma limitação no modo de conceber a tarefa da Pedagogia na sociedade contemporânea e a abrangência das investigações que se dão nos marcos da ENE.

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 as dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento e formação profissional, bem como do seu estatuto como Ciência da Educação. Ressalta-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 (FRANCO, 2008; 2012). 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 (1998, p. 130), “[...] 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”.

A tríplice que configurou este trabalho exigiu a construção de uma discussão centrada em dimensões distintas, porém intimamente articuladas, quais 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. Antecedendo a apresentação de tais considerações, são apontadas as características metodológicas do estudo.

2 Apontamentos metodológicos da agenda investigativa

A primeira fase da pesquisa foi relativa à análise dos documentos curriculares, na busca por descrever como a ENE estava inserida nestes documentos e compreender o significado da Pedagogia. Os documentos curriculares abrangeram o total de vinte PPCs de Pedagogia no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o referido curso. Elegeram-se as instituições com cursos com maior quantidade de egressos que estivessem localizados nas capitais dos estados brasileiros, por serem centros com maior densidade demográfica. 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. Os dados referentes a essa fase da pesquisa foram organizados e tratados de acordo com a técnica de Análise Categorical de Conteúdo (BARDIN, 2010).

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 os órgãos de coordenação dos cursos. Assim, foram localizados e analisados 20 PPCs das Universidades Federais de Alagoas (UFAL), Amazonas (UFAM), Amapá (Unifap), Bahia (UFBA), Espírito Santo (Ufes), Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso (UFMT), Pará (UFPA), Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Piauí (UFPI), Paraná (UFPR), Rio de Janeiro (UFRJ), Rondônia (Unir), Roraima (UFRR), Rio Grande do Sul (UFRGS), Santa Catarina (UFSC), Tocantins (UFT) e, em São Paulo, da Universidade de São Paulo (USP).

Atrelada à primeira fase da pesquisa, realizou-se a análise das relações entre saberes e habilidades profissionais na perspectiva de pedagogos que atuam ou atuaram em espaços de ENE. Os

sujeitos que participaram dessa etapa foram quarenta pedagogos, de diversos estados brasileiros, que atuam ou atuaram em práticas educativas não escolares, seja durante sua vida profissional ou durante o 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 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.

3 Dimensão epistemológica da Pedagogia e da Educação Não Escolar como objeto de conhecimento pedagógico

Com relação à dimensão epistemológica, considera-se efetivamente necessária a ampliação e centralização do debate epistemológico da Pedagogia na agenda dos estudos educacionais no Brasil. A construção da ENE como objeto de formação e práticas pedagógicas não prescinde de um nível anterior de fundamentação com base na discussão epistemológica e gnosiológica do conhecimento pedagógico (MOREIRA, 2007; PIMENTA, 2010; SEVERO, 2015).

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 societários em diferentes esferas das práticas humanas e a construção de setores especializados de estudo de diferentes realidades institucionais que abarcam a pluralidade de intencionalidades e dispositivos de formação do ser social. Na tradição brasileira (MOREIRA, 2007; RIBAS MACHADO, 2014), é 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 (SAVIANI, 2009) 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 delineados a partir

de outras lógicas científicas. Diversas áreas como a Psicologia, a Sociologia e o Serviço Social 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 a que pertencem.

Por outro lado, novos âmbitos da prática educativa não escolar, com maior ou menor grau de institucionalização, estão sendo minimamente estudados e, assim, ficam à margem da produção de conhecimento pedagógico. 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, para daí criar as precondições teoricamente conscientes para uma revelação prática desta alienação” (PIMENTA, 1998, p. 56).

Como parte da argumentação conceitual da ENE como objeto de conhecimento pedagógico, ressaltou-se que a concepção 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, inserir-se 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 os referenciais teórico-metodológicos da ENE como categoria conceitual no âmbito da Pedagogia podem adquirir maior consistência. Como afirma Meirieu (2002), em matéria de Pedagogia grande parte do conhecimento provém da ação. Ademais, “[...] a resignificação epistemológica da Pedagogia ocorre à medida que ela [...] toma a prática dos educadores como referência e busca nessa prática os significados construídos pelos sujeitos” (PIMENTA, 2010, p. 35).

4 Dimensão formativa da Educação Não Escolar no curso de Pedagogia

O estudo da dimensão formativa sobre Pedagogia e ENE abrangeu as reflexões desencadeadas a partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN) e dos vinte 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 como objeto de formação inicial de pedagogos, levando em consideração que ela não se encontra solidamente firmada como campo de conhecimento na área de Pedagogia no Brasil.

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, fazendo com que os currículos do curso estejam centrados quase que estritamente na formação de professores para o exercício do magistério escolar. 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 se pautado na concepção de que a finalidade do curso é, *a priori*, a formação de professores, porém 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 (2001, p. 17) parece ser pertinente, ao pontuar que, com relação ao curso de Pedagogia,

Os problemas e dilemas continuam, persistem velhos preconceitos, mantém-se apego a 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 [...].

Nenhum PPC analisado 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.

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 traduzir 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. As dimensões formativas encontradas nos objetivos dos cursos contidos nos PPCs 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: docência escolar, gestão e pesquisa (Ufal, Ufam, UFC, Ufes, UFMT, UFPE, UFT, Unifap, USP); docência escolar, gestão e funções especializadas (UFBA); docência escolar e pesquisa (Ufan), docência e gestão escolar (UFPA, UFRGS, UFRR), docência e coordenação pedagógica (UFSC) e docência e gestão educativa (UFPI, UFRJ, Unir).

Foram contabilizadas 1.487 disciplinas curriculares diferentes nos PPCs analisados. Elas correspondem às disciplinas teóricas, práticas, teórico-práticas, obrigatórias e eletivas 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 34 disciplinas que, de modo específico, dedicam-se ao estudo da ENE como objeto de formação e prática pedagógica, integrando um percentual ínfimo de, aproximadamente, 2,3%.

O ponto crítico não parece estar no fato de o curso se destinar à formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 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 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), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Foi possível perceber esse aspecto dissociativo da própria noção de docência, tal qual expressa nas DCNs, no uso recorrente do termo “docência” associado ao termo “ensino”, bem como 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 ela transponha, para o 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. Trata-se das disciplinas de fundamentos da educação e de organização do trabalho pedagógico, visto que, por possuir 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, uma vez que 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 (FERNANDEZ, 2006).

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. Entre as tendências acerca das concepções da Pedagogia 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.

5 Dimensão profissional da atuação do pedagogo em espaços não escolares

A dimensão profissional incorporada ao trabalho se refere à abordagem dos saberes, habilidades e práticas 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.

A abordagem das práticas profissionais de pedagogos no campo das práticas em ENE pode colaborar 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).

Os participantes da pesquisa se dividiram entre 30 pessoas do sexo feminino (85%), 7 do sexo masculino (13%) e uma 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%), 15 pessoas variando entre 33 e 43 anos (40%) e 8 pessoas inscritas no grupo dos que possuem idade entre 44 e 54 anos (20%).

Com relação à distribuição geográfica, alcançaram-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% à região Norte e 38% à região Sul.

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 pedagógico 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.

Perguntados sobre se a formação recebida no curso de Pedagogia foi significativa a fim de prepará-los para desempenhar 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 dividiu 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 pouquíssimo ou razoavelmente significativa e 11 (%) a julgaram muito ou 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 pessoas (53%) 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 Organizações não Governamentais (ONG), complexo penal, vara da infância e da adolescência, ambientes corporativos, hospital, comunidades sociais, Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem) e centro de inclusão social.

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. 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 expõem 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 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.

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)¹.

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 em instituições escolares (ARAN, 2015). Defende-se que é necessário um movimento similar ao que ocorreu com a área de 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.

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).

Analisando-se as respostas dos pedagogos participantes da pesquisa ao instrumento virtual de coleta de dados, abordou-se o grau de importância atribuído por eles 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 ser 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 buscar 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 outro aspecto problemático que requer especial atenção. A maioria dos espaços em que os sujeitos participantes da pesquisa atuam não dispõe de regulamentação específica para o exercício desse profissional, implicando em um prejuízo com relação à identidade, à valorização 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.

Concebe-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 processo de busca, problematização e construção do saber; da contextualização das intencionalidades educativas como princípio para a seleção das melhores e mais pertinentes estratégias de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

6 Apontamentos conclusivos: caminhos alternativos e a necessidade de deslocamentos na Pedagogia

O protagonismo das Instituições da Pedagogia – ciência, curso e profissão – se redefinirá conforme tal empreendimento 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 refletir e 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 possa ampliar 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 incluir, na formação, o campo de trabalho dos pedagogos em ENE, cuja legitimidade não implica abrir mão da formação de professores no curso de Pedagogia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que também tem suas problemáticas, urgências e prioridades. Indica-se que essa reorientação significa incluir um eixo ou dimensão mais substancial, com saberes teórico-práticos específicos, assim como ajustar o foco formativo de disciplinas que possuem caráter geral, como os fundamentos da educação (Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação, etc.) e as de organização do trabalho pedagógico (Didática, Planejamento, Currículo, Avaliação, Gestão, etc.), a fim de que possam incluir teorizações da educação em um sentido amplo, e não somente no plano escolar. Assim, o aprofundamento de estudos em uma área específica da ENE ficaria a 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, a expectativas de pessoas que ingressam no curso com o desejo de atuar 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 também 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.

O expediente científico que desencadeou este trabalho deu origem a uma tese que demonstra que a viabilidade de consolidar a ENE no âmbito da teoria, da formação e das práticas em Pedagogia deriva de escolhas que ousem romper com tradições engessadas na história do pensamento pedagógico brasileiro. Na tentativa de busca por respostas sobre como isso pode ocorrer, é possível concluir, provisoriamente, que a ENE não se constitui ainda objeto substancial nos campos do conhecimento e da formação pedagógica e, com relação ao campo profissional, encontra-se razoavelmente estabelecida, ainda que necessite de fortalecimento teórico-metodológico e institucional. A revisão dos preceitos epistemológicos da Pedagogia configurará 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 perfil identitário do pedagogo como profissional da educação no seu sentido amplo.

Notas

¹ [...] se reconhece, comumente, que as profissões são ocupações caracterizadas por conhecimentos especializados. O tipo de conhecimentos pode estar relacionado com o alcance e a variedade da função do profissional e com a estrutura do controle dentro da profissão” (tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ARAN, Artur Parcerisa. **Educación social**: una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas. Madrid: Grao, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução nº 1 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. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Texto original e alterações posteriores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html Acesso em: 10 de maio de 2014.

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

FERNANDEZ, Florentino Sanz. **El aprendizaje fuera de la escuela**: tradición del pasado y desafío para el futuro. Madrid: Ediciones Académicas, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez- Coleção Docência, 2012.

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 o educador social**: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. **Pedagogia e educação**: a construção de um campo científico. 2007. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía Social – Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 3 ed. Madrid: Narcea, 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. p. 39-47.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

SAVIANI, Demerval. Entrevista: a educação fora da escola. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 11, n. 20, p. 17-27, set. 2009.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 96, p. 561-576, 2015.

Pedagogy and Pedagogues in Non-School Spaces: Notes from a summary of empirical research

Abstract

The paper presents notes about a study of the education of teachers in the realm of non-school education, in relation to epistemological meanings of pedagogy and knowledge and professional skills needed for non-school pedagogical practices. The research was conducted in two phases: 1) content analysis was conducted of 20 curriculum for teacher education programs in Brazil; 2) data analysis was conducted of 38 virtual questionnaires responded to by teachers who work or have worked in non-school spaces. The research results indicate that, content about non-school spaces in the curricular documents is characterized by dispersion, profusion, lack of specificity, lack of articulation with the general objectives and curricular organization of teacher education courses and is little considered in classes and teacher education programs. In contrast, the data collected with teachers indicates that the approach to professional knowledge and abilities during their initial teacher education, requires that they participate in socialization experiences and build knowledge to develop a more substantial educational profile based on a broad concept of the teaching profession.

Key words: Pedagogy. Non School Education. Teacher Education. Curriculum.

José Leonardo Rolim de Lima Severo
E-mail: leonardorolimsevero@gmail.com

Sobre pedagogía y pedagogos en espacios no escolares: notas desde una síntesis de investigación empírica

Resumén

El texto presenta notas de síntesis de un estudio que consistió en abordar la forma por la cual la Educación No Escolar (ENE) se constituye como objeto de la formación de pedagogos en relación con el significado epistemológico de la Pedagogía y los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para la práctica pedagógica no escolar. El método de estudio fue ordenado en dos fases: 1) análisis del contenido de los planes de estudios de 20 cursos de Pedagogía en Brasil; 2) análisis de los datos recogidos junto a 38 pedagogos que trabajan o trabajaran en espacios de ENE. El trabajo científico permite señalar que el contenido sobre ENE en los planes tiene características de dispersión, falta de especificidad, desarticulación en relación con el contexto general de los objetivos y la organización curricular de los cursos de Pedagogía y está poco contemplado en las disciplinas y ejes/dimensiones de formación. En contraste, el enfoque de los conocimientos y habilidades profesionales con base en los datos recogidos junto a los pedagogos despliega la exigencia de que, durante la formación inicial, estos individuos participen de experiencias de socialización y construcción de conocimiento que formen un perfil formativo más sustancial guiado por una concepción amplia de la profesión pedagógica.

Palabras clave: Pedagogía. Educación No Escolar. Formación de pedagogos. Curriculum.

Enviado em: 22/08/2016
Versão final recebida em: 15/10/2016
Aprovado em: 20/10/2016