

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

CAMPUS SÃO PAULO

VANESSA TEIXEIRA PIPINIS

**A formação inicial do pedagogo para atuação na
educação não-formal: perspectivas e desafios**

SÃO PAULO

2016

VANESSA TEIXEIRA PIPINIS

A formação inicial do pedagogo para atuação na educação não-formal: perspectivas e desafios.

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* São Paulo para obtenção do título de especialista em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Área de concentração: Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

São Paulo

2016

P736r Pipinis, Vanessa Teixeira.

A formação inicial do pedagogo para atuação na educação não-formal: perspectivas e desafios / Vanessa Teixeira Pipinis. São Paulo: [s.n], 2016.
48 f.

Orientadora: Prof Dr Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2016.

1. Formação de professores 2. Pedagogia 3. Educação não-formal
I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

FOLHA DE APROVAÇÃO

VANESSA TEIXEIRA PIPINIS

A formação inicial do pedagogo para atuação na educação não-formal: perspectivas e desafios.

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* São Paulo para obtenção do título de especialista em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Área de concentração: Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof(a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A construção desta monografia não teria sido possível sem o apoio, incentivo e parceria constante da minha orientadora, Prof^a Dr^a Amanda Cristina Teagno Lopes Marques. A ela meu agradecimento por trilharmos juntas não somente esta jornada, mas também pelos aprendizados e debates durante todo o curso.

RESUMO

PIPINIS, V. T. **A formação inicial do pedagogo para atuação na educação não-formal: perspectivas e desafios.** 2016. 48p. Monografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2016.

A presente monografia tem o objetivo de investigar a formação inicial do pedagogo para atuação profissional em outros contextos que não o escolar, mais especificamente na educação não-formal. A partir da pergunta norteadora “a graduação em Pedagogia forma o pedagogo para atuar em espaços de educação não-formal?”, e tendo como foco as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, contextualizamos o histórico da criação do curso no Brasil, bem como apresentamos as principais concepções sobre o perfil do pedagogo. Autores como Nóvoa, Franco, Libâneo e Pimenta subsidiam a reflexão. Em seguida, apoiando-nos em Gohn, Trilla e Vázquez, trazemos algumas reflexões sobre a educação não-formal no Brasil e, por fim, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2006. A metodologia de trabalho adotada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental. Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórica. Entre seus principais resultados destacamos o olhar ainda tímido no que diz respeito à formação inicial do pedagogo para atuação profissional além do âmbito escolar, o que se revela como um dos muitos desafios apresentados à sua formação.

Palavras-chave: Formação de professores, Pedagogia, Educação não-formal.

ABSTRACT

PIPINIS, V. T. **The initial formation of the pedagogue for actions in non-formal education: perspectives and challenges.** 2016. 48p. Monography. Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, São Paulo, 2016.

The present monography aims at investigating the initial formation of the pedagogue for professional activities other than the ones in the school environment, more specifically in non-formal education. The guiding inquiry whether the graduation in Pedagogy forms pedagogues to work in non-formal education spaces, and the National Curricular Guidelines for the degree in Pedagogy and the graduate diploma were focused in order to contextualize the history of the creation of the course in Brazil and to introduce the main conceptions about the pedagogue's profile. The reflection is supported by authors such as Nóvoa, Franco, Libâneo and Pimenta. In accordance with Gohn, Trilla and Vázquez, we then present some reflections about non-formal education in Brazil and, finally, we analyze the National Curricular Guidelines published in 2006. The methodology employed was bibliographical research and document analysis. This is, therefore, a theoretical research. Among its main results, we highlight the still incipient approach to the initial formation of pedagogues for professional activities beyond the school environment, which reveals itself as one of the many challenges posed to their formation.

Keywords: Teacher Formation, Pedagogy, Non-formal Education.

SUMÁRIO

	<i>Pág.</i>
Introdução	08
Capítulo 1: Formação inicial de professores: dos discursos às práticas.	12
1.1) Pedagogia: arte ou ciência?	14
1.2) A dimensão disciplinar da Pedagogia: o nascimento dos cursos de nível superior no Brasil	20
Capítulo 2: A educação não formal como campo de atuação para o pedagogo	30
2.1) A educação fora da escola	33
Capítulo 3) As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia	38
3.1) DCNs: desafios e perspectivas	40
Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	46

INTRODUÇÃO

O tema da formação inicial de professores vem pautando minha atuação profissional nos últimos anos, trajetória que teve início no Direito, passou pela Comunicação, enveredou pela interface entre Comunicação & Educação e, atualmente, está voltada à Educação. Nessa jornada, algumas vezes pouco linear, mas sempre bem articulada, a formação tanto inicial como continuada de professores sempre se fez presente.

Diversas experiências profissionais como formadora de professores que atuam na educação formal e não-formal me trouxeram muitas inquietações e problematizações, que culminaram com a presente pesquisa: a primeira delas, e talvez a mais difícil de desconstruir, é a de que ao pedagogo cabe somente, como escolha profissional, ser professor num espaço bem determinado - a escola. Minha experiência profissional me revelou que os poucos pedagogos que buscavam novos caminhos e possibilidades de atuação profissional restam muitas incertezas e dúvidas: é possível educação fora da escola? Se sim, qual seria o meu papel? Essas são apenas algumas das muitas questões que ouvi nos últimos anos e com certa frequência por parte dos pedagogos que já atuavam ou que desejavam atuar em contextos que não os escolares.

Neste período busquei contribuir para que os professores com os quais trabalhei respondessem a algumas dessas perguntas e, muitas vezes, trilhamos um caminho no qual descobrimos que a aprendizagem fora da escola não é apenas possível, como também é inevitável, afinal aprendemos nos múltiplos espaços por onde circulamos. Para além disso, criamos modelos que não repetiam os já cristalizados modelos escolares, buscando problematizar o que se entende por professor e compreender as especificidades da constituição da educação não-formal, no diálogo com as comunidades de base e com práticas sociais e culturais. Mas não tem sido tarefa fácil: espaços de aprendizagem que não o escolar ainda são vistos com uma certa timidez e algumas ressalvas, como veremos ao longo do texto.

O resultado desse olhar tímido para a educação não-formal, entre outros fatores como condições de trabalho e remuneração, faz com que poucos profissionais se interessem pelo campo e aqueles que o fazem geralmente são mobilizados pela militância nas mais diversas áreas, como direito à moradia, direitos da criança e do adolescente ou direitos das mulheres, entre outras.

Ultrapassando a barreira da mobilização e engajamento individual, aqueles que chegam à educação não-formal trazem muitas inseguranças e incertezas, além de um *pré-conceito* bastante cristalizado: ainda é comum ouvirmos que a educação não-formal não teria qualidade e seria “menor” que a educação formal. Neste cenário, identifiquei que os pedagogos com quem trabalhei nos últimos anos conheciam muito pouco das inúmeras oportunidades de atuação profissional que as intensas transformações das agências tradicionais de educação lhes possibilitam e, para além do desconhecimento, esses profissionais estavam mesmo pouco preparados.

Essa experiência empírica acumulada após a defesa da minha dissertação de mestrado, em 2008¹, me possibilitou olhar com maior atenção para a formação inicial de pedagogos: diante de tudo isso não seria preciso oportunizar ao estudante de Pedagogia outras áreas de atuação profissional para além do sistema escolar? Indo um pouco mais além: qual o espaço que a educação não-formal ocupa na formação inicial de pedagogos? Parte destas inquietações iniciais me trouxe a esta monografia, resultado da jornada de estudos durante a Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior: parti do pressuposto de que o curso de Pedagogia não prepara o pedagogo para atuação profissional em outros espaços que não o escolar. A metodologia de trabalho adotada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental. Num campo marcado por intensas e significativas tensões, como é o campo da Educação, a partir a leitura de autores teóricos relevantes para a área, voltamos nossos olhos aos documentos e marcos legais e nos perguntamos: o que eles nos dizem?

Trata-se, portanto, de um trabalho teórico, cujo objeto de análise é o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) - Resolução nº1 publicada em 15 de maio de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação. A Resolução em questão orienta e organiza dos cursos de Pedagogia e define princípios,

¹ PIPINIS, Vanessa Teixeira. **Imagens sobre o Brasil: um estudo sobre as inter-relações entre mídia e escola.** Dissertação de mestrado – Pós Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

condições de ensino e de aprendizagem, além dos procedimentos a serem observados em seu planejamento.

Entre os objetivos da pesquisa estão o de compreender as premissas que orientam as Diretrizes, bem como compreender o entendimento de espaço de atuação profissional para o futuro pedagogo que o documento traz. É certo que, como veremos ao longo do texto, as Diretrizes ressaltam a relevância da formação do licenciado em Pedagogia, tendo em vista o significativo papel desse profissional para a construção e fortalecimento da democracia, mas nos colocamos a seguinte questão problematizadora: há entendimento de que a atuação profissional do pedagogo seria possível em outros espaços que não o escolar?

Na redação da minha dissertação de mestrado citei a metáfora criada pelo Professor Octávio Ianni (2000): ao retomar o sentido real e metafórico da viagem na história dos povos, ele indica que todo cientista social se propõe algum tipo de travessia quando estuda, ensina ou pesquisa. Dessa forma, a viagem, seja ela realidade ou metáfora, está sempre presente no imaginário das ciências sociais e é atravessada tanto pela curiosidade como pelo aborrecimento. Nesse trajeto a inquietação e a interrogação caminham lado a lado, assumindo a possibilidade de encontrarem o óbvio ou o novo, o insólito ou o apaixonante. Durante seu percurso, o viajante/ pesquisador se propõe a ultrapassar fronteiras, dissolvendo-as ou recriando-as, ao mesmo tempo em que demarca diferenças, alteridades, semelhanças e ressonâncias. Tal qual um viajante, o pesquisador nunca está sozinho, uma vez que o movimento da travessia é coletivo, ou seja, “nós” vamos em busca dos “outros”. Mas, como os caminhos do mundo não estão dados, todo viajante busca abrir um percurso novo, desvendar o desconhecido e, finalmente, alcançar a surpresa. A meu ver, a metáfora da travessia permanece atual e muito adequada ao caminho que venho trilhando.

A presente monografia, como não poderia deixar de ser, também é profundamente inspirada pela ideia de jornada, cujo primeiro passo, no primeiro capítulo, está firmado na compreensão da constituição do curso de Pedagogia que, desde sua criação, passou por inúmeras modificações. Compreender essas implicações nos subsidia a identificar o que está por trás dessa discussão: a construção da identidade profissional do pedagogo. Mas não é só: com a base teórica de autores como Nóvoa, Libâneo, Pimenta e Franco avançamos no debate da Pedagogia enquanto ciência.

Já no segundo capítulo, traçamos um breve panorama da emergência e consolidação da educação não-formal no Brasil, considerando-a um espaço privilegiado para a atuação dos

pedagogos, além de profissionais com formações em outras áreas do saber. Para tanto, nos valem de autores como Trilla, Libâneo e Gohn.

Por fim, o terceiro passo dessa jornada - o Capítulo 3 -, está voltado para a análise das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia publicadas em 2006, etapa em que buscamos compreender as bases da formação do futuro pedagogo e problematizamos a formação inicial desse profissional em contraste com a emergência de novos e possíveis campos de atuação profissional.

Encerramos a presente reflexão compreendendo que a identidade profissional do pedagogo associada tão somente à docência não é mais suficiente num contexto em que as oportunidades formativas acontecem em vários e múltiplos espaços, para além da escola. Retomando a metáfora do Professor Ianni, o capítulo 3 é o último passo que damos na elaboração desse trabalho de conclusão de curso, mas pode ser considerado o primeiro na jornada acadêmica que desejo trilhar a partir de agora.

CAPÍTULO 1

Formação inicial de professores: dos discursos às práticas

Os professores estão no centro dos debates em torno da educação e os motivos são muitos: ou porque lhes caberia a formação das gerações futuras, ou porque deveriam formar crianças e adolescentes para o mundo globalizado em que as tecnologias desempenham papel cada vez mais relevante ou ainda porque seria responsabilidade deles a formação de uma geração mais crítica e emancipada. Pelos mais diversos motivos e intencionalidades o papel dos professores, e em especial sua formação, ganham cada vez mais destaque².

Ainda em 1999 o professor Antônio Nóvoa já nos alertava para a existência de uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental do professor, profissional chamado a construir “a sociedade do futuro”, sob os clamores pela “valorização da profissão”, por maior autonomia, melhores condições de trabalho, etc. As mesmas palavras e ideias são repetidas constantemente em programas de políticas públicas, na produção bibliográfica especializada e até mesmo em documentos oficiais, reforçando a importância do professor para a construção das sociedades do futuro ou sociedades mais justas e igualitárias (NÓVOA, 1999, p. 13).

Essa pluralidade de discursos, segundo o autor (NÓVOA, 1999, p.13), construiria ideias *de e sobre* a profissão docente, em que as ambiguidades estão postas: em contraste com o excesso de discursos sobreviveria, por outro lado, a pobreza das práticas políticas. De um lado é possível perceber o discurso muito presente no senso comum de que os professores seriam mal formados e de que, por vezes, seriam inclusive preguiçosos, enquanto, do outro, verifica-se um bombardeamento de informações sobre o que deveria ser a prática docente, sobre quais deveriam ser os conteúdos ensinados e ainda sobre qual seria a postura ideal do professor. Em outras palavras: é possível perceber um esvaziamento, no âmbito do discurso,

² A centralidade dos debates em torno da formação de professores não se dá apenas no nível ideológico e/ou científico, mas também, e sobretudo, porque a formação inicial e continuada de professores se tornou um **negócio**, como nos revela Antônio Nóvoa IN: NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. São Paulo: Educação e Pesquisa. V 25, n1, p 11-20, 1999.

da profissão docente, em oposição a um emaranhado de orientações prescritivas sobre o que *deveria ser* o professor.

Esse excesso de discursos sobre o professor, nos lembra Nóvoa, remete ao final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes, inclusive do acesso à terra, por exemplo. A diferença é que, segundo o autor, naquela época havia consenso sobre a missão dos professores e hoje não há. Nesse cenário, o excesso de discursos tenderia apenas a esconder a pobreza de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores.

Em âmbito internacional, muitos consultores têm se demonstrado bastante ativos no aconselhamento de órgãos internacionais, cunhando, inclusive, o conceito de “centralidade de professores” nas políticas para Educação. Em esfera nacional não é diferente: há diversos movimentos, organizações sociais e institutos ligados ao setor privado e a movimentos empresariais que disputam a pauta da formação de professores. Muito embora esse não seja o objeto desta monografia, vale a pena mencionar que, ao circunscrever a centralidade das políticas na figura do professor as implicações são imediatas: a culpabilização do professor, que em alguns contextos seria considerado o grande vilão e o responsável por todas as mazelas da Educação, e a formação inicial ganham destaque, assim como os sistemas de avaliação (no caso das formações continuadas), “arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores” (NÓVOA, 1999, p. 14). Em outras palavras, o que vemos é a consolidação de um *mercado* de formação de professores, em detrimento da reflexão sobre a prática e da partilha entre profissionais, como nos mostra Nóvoa.

As consequências desse complexo cenário são perceptíveis: a luta por esse mercado de formação tem aproximado diversos grupos (científicos, públicos e privados e até mesmo produtores de mídia) da formação de professores. Os resultados dessa disputa não são claros e suas consequências ainda não são facilmente percebidas, mas é possível verificar uma ampliação do campo universitário da pedagogia e também, de uma maneira ainda mais intensa, da produção de discursos (textos, documentos, pesquisas, revistas, programas de TV e rádio, cursos livres, etc.) sobre o professor o que, inclusive, se alimenta da prática dos próprios professores e se legitima através de uma reflexão sobre eles (NÓVOA, 1999, p.15). Entretanto, esse ciclo não é virtuoso: ao promover um grupo de “especialistas” a “autoridades” na produção do campo educativo, o professor seria, por sua vez, deslegitimado enquanto produtor de saber, nos mostra Nóvoa.

Uma outra face dessa disputa seria uma pobreza das práticas pedagógicas, que ficam sujeitas e cada vez mais dependentes do ritmo e conteúdos dos materiais escolares concebidos por grandes empresas, comunidades acadêmicas ou instituições de ensino superior. Uma das saídas possíveis para esse cenário seria encontrar e criar espaços de debate, troca e colaboração entre pares e ainda novos sentidos para a ideia de coletivo profissional, colocando em xeque, inclusive, modelos de associativismo tradicionais (NÓVOA, 1999, p. 16).

Nessa perspectiva, vale pontuar o quão complexos e difíceis são os tempos atuais, especialmente no que diz respeito à ampla (e muitas vezes contraditória) produção de discursos sobre os professores. Entretanto, mesmo nesse emaranhado de falas *dos* e *sobre* os professores, grande parte das crenças fundadoras da profissão continua atual, como o cuidado com as crianças e seu futuro, por exemplo (NÓVOA, 1999, p. 18), muito embora muitos esforços já tenham sido feitos na tentativa de superação dessa dimensão mais “maternal” e “afetiva” como uma das principais funções do professor. Qualquer mudança nesse paradigma, passaria, necessariamente, pela formação inicial de professores, o que envolve desde a produção de conteúdos passando pela criação e garantia de espaços de trabalho coletivo entre pares e culminando com a própria questão da identidade profissional do pedagogo.

Dessa breve introdução é possível inferirmos que as sociedades contemporâneas manifestam grandes ambiguidades em relação aos professores, à escola e à Educação. Talvez dessa falta de clareza nasça o entendimento que assume como sinônimos escola e Educação, assim como coloca no mesmo barco os termos “professor”, “educador” e “pedagogo”. Nessa seara, a propósito, o debate é amplo e foge do objetivo desta monografia, muito embora esse panorama prévio seja essencial para circunscrever o presente objeto de pesquisa: a formação inicial do pedagogo. É sobre esse ponto que passamos a nos debruçar.

1.1) Pedagogia: arte ou ciência?

Como vimos, a formação de professores parece não sair da pauta dos pesquisadores em Educação e vem ganhando cada vez mais espaço no debate público: ora culpabilizando o professor por todos os desafios impostos ao sistema educacional formal, ora tomando-o como vítima de políticas públicas equivocadas e fragmentadas. Toda essa complexidade não é novidade e a chegada a um consenso não parece estar próxima, graças, em parte, a um certo

apego, nas palavras de Libâneo, a teses ultrapassadas, como a docência como base da identidade profissional de todo pedagogo e a separação entre conteúdos e métodos de ensino, para citar apenas duas delas (LIBÂNEO, 1998).

A definição da identidade profissional do pedagogo fica ainda mais complexa num cenário em que frequentemente nos deparamos com conceitos e expressões como professores, educadores, pedagogos, educação não-formal e informal, prática docente, entre outros. Pelo prisma da formação inicial de professores, alguns deles são de grande importância para o embasamento teórico desta monografia. O primeiro é a própria Pedagogia. Do ponto de vista etimológico, significa “arte de condução de crianças” e foi compreendida, durante muito tempo, como arte e doutrina da educação. Maria Amélia Santoro Franco (2008), ao fazer um apanhado dos clássicos da Pedagogia, avalia que não há divergência entre os autores: todos a consideram sendo ciência da educação, muito embora também exista a tendência de considerá-la como arte. Para autora, a tendência de considerar a Pedagogia ora como ciência da educação, ora como ciência e arte ou ainda como ciência da arte educativa não é simples e essa “triplicidade conceitual” traz implicações e indefinições que vão desde a origem do termo até mesmo a estrutura do campo, passando pela configuração dos cursos de Pedagogia.

Tomando como ponto de partida o trabalho dos estudiosos da Pedagogia à época da criação do curso no Brasil, na passagem da década de 30 para 40, Franco (FRANCO, 2008, p.26) traz importantes questões para compreendermos a definição do campo: ainda com Pedro Anísio, em 1934, com o “Tratado da Pedagogia”, a Pedagogia já era vista como ciência da Educação, já que tem bases na observação e experiência. A Pedagogia teria ainda, segundo o autor, um objeto próprio: a educação, passando longe de ser apenas um “amontoado de noções vagas e indecisas”(FRANCO, 2008, p.27). Outra questão relevante que Anísio levantou na obra em questão é o aspecto teórico-prático, o que não lhe tiraria o caráter científico. Para o autor, uma confusão entre ciências especulativas e ciências práticas possibilitou o nascimento de uma série de questões sobre a natureza da pedagogia: seria arte ou seria ciência? A questão, tal como formulada, apresenta um engano: a de que ambos são polos excludentes e, em sendo ciência, a Pedagogia não poderia ser arte. E vice-versa. Mas Anísio, como indicado na obra de Franco (FRANCO, 2008, p.27), chamou a atenção para o fato de a Pedagogia ser uma ciência normativa, cabendo a ela a reflexão sobre os seus fins e a definição dos meios para concretização da educação.

Assim, a Pedagogia, enquanto ciência, seria ainda uma sistematização de

conhecimentos, orgânica, coerente e vinculada a um princípio superior, o que deixaria evidente que pouco importa que a Pedagogia se ocupe de outros campos do saber, pois nenhum deles se ocupa de sua matéria sob o prisma da educação (FRANCO, 2008, p.28). Temos portanto, a partir do levantamento de Franco, que para o pedagogo brasileiro,

o essencial para a Pedagogia é a finalidade educativa, seu específico, o que lhe dá um forte caráter ético-social. Conclui que o objeto da Pedagogia é o homem em formação, portanto, um objeto complexo, que requer do pedagogo uma formação diferenciada, para saber buscar, sem se perder de seu objeto, elementos auxiliares, em ciências afins (FRANCO, 2008, p.28).

Essa visão, todavia, não era consenso. Outro autor mapeado na pesquisa de Franco (FRANCO, 2008, p.28) foi Andrade Filho, que em 1957, ou seja, mais de vinte anos depois do estudo de Anísio, trouxe um posicionamento oposto: para ele, a atividade educativa estruturava-se a partir do fazer prático, sendo permeada por criação e espontaneísmo, reduzindo, pois, a ação docente à esfera artística e artesanal. Ora, desse empirismo profissional surgiria a necessidade de realização de experiências, de experimentos. Mas, como realçou o autor, os pedagogos não foram formados para fazer pesquisa, nem para a prática científica, o que demandaria o apoio de profissionais de outras áreas do saber, como sociólogos e psicólogos, por exemplo (FRANCO, 2008, p.28).

Esse olhar do autor traz um ponto essencial a esta monografia: a mudança do perfil dos pedagogos - de produtores da prática pedagógica, passam a ser aplicadores das descobertas de outros profissionais, esvaziando o próprio entendimento do sentido da prática. Franco reforça essa “invasão” do campo por profissionais que constroem experimentos, mas vazios do *olhar pedagógico* e muitas vezes com outros objetivos, nem sempre pedagógicos (FRANCO, 2008, p.29 e 30).

Essas observações levantadas na pesquisa de Franco são essenciais para compreendermos que para cientificizar a Pedagogia no âmbito da ciência empírica gerou, de um lado, entusiasmo e novas perspectivas à ciência pedagógica, mas também causou deslocamentos no saber-fazer dos pedagogos, dúvidas e também fissuras em sua concepção epistemológica (FRANCO, 2008, p.31). As implicações desse movimento são significativas: a Pedagogia, para se fazer ciência, nos conta Franco, precisou se adaptar aos padrões e lógicas científicas da época, sistematizando sua ação prática à luz dos experimentos possíveis naquele momento histórico, sendo eles realizados por outros profissionais, especialmente psicólogos, o que também teve consequências, sendo a principal delas a desconsideração do saber fazer da

prática pedagógica.

O caminhar da Pedagogia para consolidação como ciência, podemos afirmar, foi um processo que trouxe significativas implicações para a prática pedagógica. Ampliando nossa reflexão a partir outros referenciais para além de autores brasileiros e da instituição dos cursos de Pedagogia no Brasil, temos que foi apenas no final do século XVIII, graças à contribuição de Herbart, que a Pedagogia foi referendada como ciência e que se consolidou como disciplina na universidade (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007).

Foi, naquele momento histórico, com Herbart, que a Pedagogia adquiriu o caráter de ciência, uma vez que, à época, se assentava nos pilares da Psicologia e da Ética. Todavia, também pode-se inferir que a partir das contribuições do autor a Pedagogia assumiu uma postura positivista o que, paradoxalmente acabou por delimitar o horizonte do campo enquanto ciência. Em outras palavras, o autor acabou reduzindo o educacional ao instrucional (ensino formal) – até então o termo “Pedagogia” era utilizado para se referir à ciência da educação, no sentido lato, e o termo “didática” era usado para fazer menção aos processos de instrução, ou seja, ação formal da escola. Herbart trouxe uma nova concepção: a de que da instrução se organizaria a educação, centralizando a proposta científica da Pedagogia na própria instrução. Essa inversão tem consequências significativas para o campo, uma vez que esse novo olhar não considera que é a partir dos pressupostos da educação que se organizaria a instrução, mas sim o contrário. Podemos inferir, portanto, que a questão da docência já aparece como fundamento da Pedagogia.

Esta concepção relega à Pedagogia um papel menor, menos dialético e pouco transformador, como nos ensina Franco (FRANCO, 2008, p.35), ao contrário de um olhar que compreende a organização da educação em torno de um projeto político-social, cabendo, pois, à Pedagogia, como ciência da educação que é, ser mediadora desse processo. A própria autora avalia que à medida que a instrucionalização da prática pedagógica cresceu, o aspecto da educação enquanto processo social e intencional, visando à transformação social foi deixado de lado, especialmente em países em que, tradicionalmente, a Pedagogia não estava ancorada na filosofia (FRANCO, 2008, p.35).

O percurso que a Pedagogia trilha de “arte” para “ciência (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007) é embaraçoso e muito dessa percepção poderia ser atribuída à polarização entre sua essência como teoria da ação educativa e sua vocação prática. Em outras palavras, não se trata apenas de uma simples oposição entre o científico e o artístico, mas sim de

compreender essas duas dimensões dentro de uma perspectiva de transformação histórica e que implicaria problemas até hoje não solucionados pelo campo, como a questão da articulação entre teoria e prática e a prática pedagógica que não é simples tecnologia, bem como a localização da Pedagogia em todas essas contradições (FRANCO, 2008, p.36).

Com Dilthey o saber pedagógico passou a ser situado entre as “ciências do espírito”, sendo seu caráter formador e cultural destacado e com as contribuições de Durkheim a sociedade também passa a ter papel de destaque nos processos educativos e a Pedagogia teve seu *status* de ciência reafirmado, já que caberia a ela gerar uma teoria prática capaz de nortear a ação do educador. Em “Educação e Sociologia”, por exemplo, Durkheim identificou três sentidos para a noção de Pedagogia: arte do educador, reflexão sobre a ação educativa e doutrina educacional (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 68).

Durante todo o século XIX, a Pedagogia científica experimental, especialmente a desenvolvida na França e baseada em boa parte na Psicologia, delimitava a investigação em educação aos problemas que podiam ser tratados com métodos empíricos-rationais, deixando em segundo plano as reflexões sobre a autonomia da Pedagogia. Apenas entre o final do século XIX e começo do século XX, com o movimento iniciado pelas “escolas novas” é que esse cenário foi alterado: fortalecendo o interesse da sociedade pela educação e desenvolvendo a “experimentação escolar como o primado do fazer e do papel do ambiente escolar, o que, de certa forma, desconecta a teorização pedagógica, acusada de demasiadamente prescritiva” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 65), essa corrente acabou por valorizar questões ligadas à aprendizagem de crianças e à organização do espaço escolar. John Dewey é um dos seus principais formuladores e ainda hoje é considerada uma das teorias da educação mais influentes no Brasil e também a mais a avessa a assumir a Pedagogia como ciência.

No mesmo período, entretanto, outra corrente ganhou força, marcando as primeiras décadas do século XX por outra compreensão da educação: baseada no marxismo, para a além da formação do indivíduo, essa nova corrente reiterou “o caráter político-social da educação, na perspectiva da emancipação, da igualdade, da transformação social, reafirmando uma concepção orgânica da ciência pedagógica” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 65).

No Brasil, os trabalhos de Franco, Libâneo e Pimenta revelam que “esse movimento pendular” de ora evidenciar o caráter científico da Pedagogia, ora refutá-lo tem sido objeto de

amplo estudo e um dos dilemas que mais saltam aos olhos dos pesquisadores é aquele que se estabelece entre o sentido amplo da Pedagogia, como teoria da formação e da educação, e o sentido estrito, como normas e orientações para o ensino. Os autores revelam que, nos estudos nacionais sobre o assunto, os dois sentidos andaram em paralelo, muito embora após 1920, com o crescimento do ideário do movimento Escola Nova, o segundo sentido acabou prevalecendo. Dessa forma, ainda teríamos um amplo legado dessa tradição entre os legisladores e boa parte da comunidade de pesquisadores e educadores atuantes no ensino superior.

A Pedagogia, para os autores, teria, portanto, seu caráter enquanto teoria e prática da educação reforçado: a Pedagogia envolve, pois, processos complexos e por isso mesmo não apenas pode como deve ser uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas. O sentido da Pedagogia para os autores, portanto, vai além do que foi delimitado por Durkheim (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 68):

(...) o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas. A ampliação da definição de Durkheim justifica-se, pois os estudos contemporâneos sobre a formação dos professores demonstram que a prática docente é uma prática sócio histórica que se organiza e desenvolve mediante saberes próprios que a qualificam como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida e transformada. A docência passa a ser vista para além da arte. (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007, p. 68)

A partir desse breve histórico e para fins da presente monografia, compreendemos a Pedagogia como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 1008, p.22). Nesse sentido, o conceito não pode ser tomado como sinônimo de educação, muito embora contemple problemáticas educativas.

Neste ponto específico vale avançarmos um pouco mais. Os processos educativos estão em todos os espaços e momentos: na família, na rua, na escola, nos grupos religiosos, nos contemporâneos grupos virtuais de afinidade, nas mídias. Segundo Brandão, não existe uma “forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor” (BRANDÃO, 2006, p. 8). E, prossegue o autor, o ensino escolar não é a única prática da educação, bem como o professor profissional não é seu único autor. Assim educação pode ser compreendida como uma fração do modo de vida de uma sociedade, que cria e recria seu modelo educativos, de acordo com os símbolos, intenções,

padrões culturais e relações de poder que objetiva perpetuar

Nesse sentido, a Pedagogia se ocuparia também dos processos educativos, métodos, formas de ensinar, mas não só. O objeto da Pedagogia se constrói também a partir das finalidades da ação educativa, considerando seus objetivos sociopolíticos, sendo que, segundo Libâneo, é a partir deles que se estabelecem as formas organizativas e metodológicas da ação educativa (LIBÂNEO, 1998, p.22). Emprestamos a definição do autor para melhor circunscrever o conceito:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Neste sentido, educação é conjunto das ações, processos, influência, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” (LIBÂNEO, 1998, p. 22).

Isto posto, como sintetizam os autores estudados (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 70), a Pedagogia adquire diferentes conotações: ora significando um determinado campo de conhecimento (dimensão epistemológica), ora significando um curso superior de formação de profissionais pedagogos (dimensão disciplinar) ou ainda significando os fazeres práticos das ações educacionais cotidianas (dimensão dos procedimentos e modos de fazer).

1.2) A dimensão disciplinar da Pedagogia: o nascimento dos cursos de nível superior no Brasil

Após um breve panorama histórico sobre a construção histórica do campo da Pedagogia, passamos a partir de agora a focar na dimensão disciplinar da Pedagogia, de maior interesse para esta monografia. Não é à toa que, considerando seu caráter eminentemente emancipatório, a criação dos cursos de Pedagogia, no Brasil, tenha sido marcada por constantes mudanças e esvaziamentos, o que traz implicações significativas à construção da identidade profissional do pedagogo. O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil em 1939 e desde então as dicotomias presentes no campo da formação inicial de pedagogos se fizeram presentes: “professor *versus* especialistas, bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus*

especialista, técnico em educação *versus* professor”³ foram (e ainda continuam sendo) algumas das questões problematizadas.

A polêmica não cessou nessa seara: instituído pelo Decreto-lei n° 1190/39, o curso já nasceu envolto em controvérsias, uma vez que visava à formação de um profissional para o qual ainda não estava consolidado um mercado de trabalho ou área de atuação.

Como não podia ser diferente, a indefinição de um campo para atuação profissional do pedagogo teve significativas implicações na formação inicial desse profissional, sendo uma delas a tensão entre duas esferas formativas: de um lado a formação para realização de ações com natureza técnica e de outro um certo caráter generalista de algumas disciplinas integrantes da formação inicial (GALLO, 2009, p.806). Aliás, o debate sobre a articulação entre teoria e prática permanece atual e presente na área, como vimos anteriormente.

Com o Decreto-lei n° 1190/39, a formação inicial do pedagogo nasceu dicotomizada: coube à escola normal a formação do professor primário, enquanto a formação do professor especialista seria realizada no esquema 3 + 1, isto é, 3 anos de bacharelado e um ano de didática e formação específica no ensino superior. Aos concluintes dos 3 anos básicos do curso de nível superior caberia o título de técnico em educação. Vale lembrar que o professor formado em nível superior também poderia lecionar no “ensino normal”, cabendo a esse profissional a formação inicial dos também professores dos atuais anos iniciais do ensino fundamental.

A questão, entretanto, está longe de ser simples: o discurso comum vem, até hoje, associando o curso de Pedagogia apenas à formação para atuação na docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Essa problemática não pode ser compreendida sem levarmos em consideração as ambiguidades intrínsecas à criação dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Ainda em 1939, quando o curso de pedagogia foi criado, ele se destinava à formação de bacharéis e licenciados em pedagogia: era a estreia do sistema que passou a ser chamado “3+1”, com blocos separados para a pedagogia e as licenciaturas. Os professores atuantes nos antigos pré-primário e primário eram formados em “Curso Normal”, enquanto aqueles que ministravam aulas nos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Esse modelo inicial se mostrou insuficiente, uma vez que resultou numa formação fragmentada e por vezes tecnicista

³ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM PEDAGOGIA. **Descrição da situação atual dos cursos de Pedagogia no país.** Brasília: MEC/SESU, S/D. Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Pedagogia.pdf. Acesso em 10/10/2015, às 17h29.

(LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 244).

Muito embora a literatura da época sinalize “a impropriedade de formar técnicos em educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que tenha faltado fosse a regulamentação da profissão pedagogo” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 243). Uma outra questão relevante decorrente desse contexto é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo, reduzindo seu papel ao de “professor” e resultando na descentralização do enfoque da Pedagogia como estudo da ciência da Educação.

Nesse cenário, as escolas normais tiveram intenso crescimento. Apenas em 1946, com o Decreto-lei 8530, houve a fixação de diretrizes e normas para o ensino normal, cuja responsabilidade era dos estados. Com a regulamentação legal, às escolas normais caberia a formação inicial dos professores para atuação nas escolas primárias, a habilitação dos administradores escolares das escolas primárias e ainda a produção de conhecimento voltado à educação infantil.

Em 1961, com a Lei nº 4024, houve uma nova reorganização no ensino e a legislação instituiu a formação em nível médio, via cursos de magistério, para funções de orientadores educacionais, administradores escolares e supervisores, funções que não mais exigiam a formação em nível superior.

Logo na sequência, dois pareceres publicados em 1962 trouxeram informações importantes para a constituição do curso de Pedagogia: o Parecer 251/62 atribuiu a ele a formação de professores para os cursos normais e também dos profissionais atuantes em funções não-docentes do setor educacional, os técnicos ou especialistas de educação e sinalizou a possibilidade de formação do “mestre primário em nível superior”. Já o Parecer 292/62 estabeleceu as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio, mantendo a separação entre bacharelado e licenciatura. Na prática, manteve-se a separação entre disciplinas “de conteúdo” e “pedagógicas” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.243). Algumas análises chegaram a sinalizar a propriedade dos pareceres, que objetivavam formar profissionais da educação para um campo ainda inexistente, mas naquele momento, o que pode ter faltado, como reforçam os autores, é a regulamentação da profissão de pedagogo, como indicado anteriormente.

Vale aqui uma menção às conclusões levantadas por Silva (SILVA, *apud* LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 27), sobre o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, realizado

em 1967, quando já havia a reivindicação da exclusividade de exercício profissional para o licenciado em pedagogia em cargos e funções como orientação educacional, professor de recursos audiovisuais em educação, técnico de recursos audiovisuais em educação, pesquisador educacional, além de suprir, com essa mão de obra, necessidades educacionais brasileiras, como na TV educativa, na educação de jovens e adultos, em atividades comunitárias, na avaliação de desempenho de escolas e empresas e educação sanitária, entre outras.

Mesmo tendo claro que naquele momento já se reivindicava a ampliação das possibilidades de atuação profissional do pedagogo, parte dessas demandas permaneceram à margem do debate em torno da formação inicial da categoria. Novas alterações, realizadas durante o regime militar, também trouxeram significativas mudanças à estrutura do ensino e à formação inicial de professores: a Lei nº 5540/68 alterou o currículo dos cursos superiores, prevendo habilitações técnicas para a formação de especialistas, para além dos professores das séries iniciais. Nesse contexto, a Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, profundamente influenciada pela Lei nº 5540/68, fixou a duração e conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia, que passou a contemplar diversas habilitações específicas, como administração e supervisão escolar e ainda orientação educacional. Todavia, a formação de professores continuou sendo privilegiada no ensino normal.

Um ano depois, em 1969, um parecer trouxe novas mudanças à formação inicial de pedagogos: o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, consolidou o curso de Pedagogia composto por uma base comum e uma base específica, instituindo que a formação dos profissionais da educação seria (ou deveria ser) realizada em nível superior. Foi o Parecer 252/69, que vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, que definiu a estrutura curricular do curso de pedagogia. Esse parecer definiu com maior precisão a função do curso de Pedagogia, qual seja, a “formação de professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Permite também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.274).

Dessa forma, o professor das séries iniciais poderia ser o profissional formado no curso de Pedagogia, o que gerou um problema aos profissionais que estavam, até então, habilitados nos cursos de curta duração. Para esses casos, possibilitou-se o aproveitamento de estudos e a realização de habilitações, visando ao *status* de licenciado. Um outro desafio

trazido pelo parecer foi a obrigatoriedade de realização do estágio profissional, o que acabou por gerar, inicialmente, protestos e resistências.

Com relação ao currículo, o parecer previa uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida, como administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras. Esse parecer, ao explicitar com maior profundidade a função e natureza do curso de Pedagogia, foi alvo de duras críticas. Entre elas a de que era tecnicista e que fragmentava a formação do pedagogo, além de institucionalizar a divisão técnica do trabalho na escola e promover a separação entre teoria e prática, bem como o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999) destacam quatro pontos problemáticos: o primeiro deles é o caráter tecnicista do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação do profissional; o segundo é o “agigantamento da estrutura curricular”, implicando um currículo fragmentado e superficial. Já o terceiro elemento levantado pelos autores é a fragmentação excessiva das tarefas escolares, e o último é a separação do currículo em dois blocos, quais sejam a formação de base e as habilitações correspondentes. Todavia, o mais relevante deles é um certo esvaziamento teórico da formação do pedagogo, o que faz com que exista um contingente de egressos dos cursos de Pedagogia que curiosamente não estudaram Pedagogia (LIBÂNEO e PIMENTA, 245). Os cursos, em sua grande maioria, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação e ao partirem dos campos disciplinares das “ciência-mãe” para falar sobre educação o fazem sem levar em conta a especificidade do processo educativo.

Assim, percebe-se, durante todos esses debates em torno da consolidação do curso de pedagogia, uma descaracterização profissional do pedagogo, que acaba por se restringir à figura do professor. Nada mais natural, nesse contexto, que sua formação passasse a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias e que, ao se voltarem para o espaço da sala de aula, ignorassem as demais dimensões da Pedagogia, na qual se inclui a docência, mas também outras atividades de educar, realizadas inclusive em outros contextos que não o escolar.

Dois anos depois da publicação do parecer, a Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Federal de Educação nº 5692/71, aprovada em meio às reformas implementadas pelos militares, trouxe uma tendência tecnicista não só ao sistema escolar, como também à formação de professores: a escola normal deixou de ser considerada um curso

profissionalizante para assumir um caráter de habilitação. Essa determinação gerou uma brecha para que Institutos de Educação também pudessem ofertar habilitações profissionais para professores de 1ª a 4ª série. Em outras palavras, aos professores restaria a formação em nível médio. Para os demais profissionais da educação, como supervisores, administradores e até mesmo inspetores, caberia a formação em nível superior.

Alguns anos mais tarde, em 1978, a Portaria nº 541 lançada pelo MEC trouxe a figura da “complementação de estudos” para obtenção da licenciatura plena em Pedagogia, permitindo a outros licenciados e aos bacharéis em Pedagogia a complementação de seus estudos para a aquisição do título de licenciatura plena.

Naquele momento, a extinção do curso de Pedagogia começou a ser ventilada, causando profunda mobilização por parte da comunidade acadêmica, debate que perdurou durante toda a década de 80. O marco histórico desse processo foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, quando se iniciou um debate no âmbito nacional sobre os cursos de pedagogia e licenciaturas. Naquele momento, a mobilização dos professores foi considerada exitosa, muito embora o resultado final tenha sido modesto e até hoje os debates em busca de uma solução adequada para os complexos problemas de formação inicial de educadores continuam (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 240 e 241). Foi a partir desse cenário que a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia também se tornou bastante recorrente para pesquisadores da área, que já apontavam a necessidade de “superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar”(LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 253). O período da década de 80, marcado pelos ares da transição para a democracia, também trouxe aos debates em torno da Pedagogia a inspiração da transformação social e efervescência política do país à época, tendo como questão central a valorização da docência e do sistema educacional. Todavia, ainda era possível perceber um distanciamento dos estudos sistemáticos em educação e entre os fatores que levaram a esse resultado, destaca-se a legislação tecnicista dos anos anteriores.

Nesse sentido, parece ser natural que a tendência vigente ainda hoje entre os educadores é a de que o curso de Pedagogia se destina à formação do professor da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que, todavia, não parece dar conta da complexidade da contemporaneidade.

Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999) sinalizam que além de fornecer

formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e na pesquisa pedagógica, como ainda no exercício de atividades pedagógicas específicas, como gestão do sistema de ensino nas escolas, avaliação educacional entre outras, caberia ao curso de Pedagogia também atentar-se a um novo cenário, proporcionando aos pedagogos formação no âmbito da cultura, das mídias, dos movimentos sociais e “outros campos de atividade educacional, inclusive os não-escolares” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 253)

A perspectiva defendida pelos autores, todavia, não foi vitoriosa. A partir da base nacional, sistematizada em eixos curriculares, algumas representações, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), defendiam a formação inicial do pedagogo pautada pela docência que, a partir de então, passou a ser fortemente associada à identidade profissional da categoria.

Apenas em 1983, em Belo Horizonte, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador publicou uma diretriz que ficou conhecida como “Documento Final”. O documento trazia a ideia do pedagogo como profissional habilitado para atuação em qualquer etapa ou modalidade de ensino, reforçando a docência como base da identidade profissional de todo educador. Foi só então que a discussão sobre a necessidade ou não da existência do curso de Pedagogia foi superada.

Com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 o debate em torno da identidade do pedagogo foi retomado: a lei manteve o curso normal superior como uma das instâncias formativas para professores de anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. O título VI da LDB, por exemplo, dispõe que os cursos de licenciatura são os espaços / momentos destinados à formação de professores de educação básica, enquanto que os cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia são destinados a formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. A LDB ainda prevê existência de cursos de preparação para o magistério de Ensino Superior.

Todavia, Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.240) reforçam que

não bastam iniciativas de formulação ou reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base nacional comum, etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais de educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.240).

Em outras palavras, seria necessário um processo de reformulação das diretrizes de formação de pedagogos mais profundo e em diálogo com as demandas trazidas pela contemporaneidade.

A partir de 1998, por meio da Portaria n. 808 de 8/6/99, foi instituído um Grupo de Trabalho para elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas, cujos debates resultaram no Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores (1999).

Em linhas gerais, a proposta básica do documento é a delimitação da oferta de cursos de Pedagogia, cursos de formação de professores para a educação básica, programa especial de formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação nas faculdades de educação existentes. Caberia, assim, ao curso de Pedagogia a formação de “profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as **não-escolares**” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.242). As próprias faculdades teriam, dessa forma, sob sua responsabilidade a formulação e coordenação de planos de formação de professores, em articulação com as pró-reitorias ou reitorias de graduação das universidades e com as redes pública e privadas de ensino.

No mesmo período, em 1998, durante o IX Encontro Nacional da ANFOPE, foi elaborada a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação dos Profissionais da Educação”, documento que reforçou a identidade do pedagogo associada à docência. Um ano depois, em 1999, o documento “Proposta de Diretrizes Curriculares”, publicado pela Comissão de Especialistas em Pedagogia (CEEP) definiu o pedagogo como o “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais”⁴.

O mesmo documento apresenta como atribuição do pedagogo a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio, na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e ainda nas áreas emergentes do campo educacional.

⁴ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM PEDAGOGIA. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. BRASÍLIA: MEC/SESu, 1999.

Essa visão, entretanto, não é pacificada: Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO e PIMENTA,1999, p. 249), ao discordarem desse lema defendido pela ANFOPE, reiteram que ao partir do pressuposto de que a identidade profissional do educador é a docência, percebe-se, conseqüentemente, uma redução da formação do pedagogo à docência, além da supressão da formação de especialistas, o esvaziamento do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação e a retirada dos estudos sistemáticos do campo científico da educação. Tudo isso deixaria sequelas na formação do pedagogo que, em sendo fragilizada, não prepararia o profissional para a pesquisa científica na área e até mesmo para o exercício profissional.

Mesmo com todos esses desafios, os autores lembram que esse posicionamento é fruto de um momento histórico e que pode ser ressignificado, uma vez que as novas realidades exigem um entendimento mais ampliado das práticas educativas e, por consequência, da Pedagogia. Não é mais possível reduzir as práticas educativas ao trabalho docente realizado dentro da sala de aula. Como Libâneo e Pimenta indicam, “todo educador sabe hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais e informais” (LIBÂNEO e PIMENTA,1999, p. 242). Tanto o pedagógico como o docente seriam, segundo os autores, termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos, e associá-los seria engendrar um estreitamento do conceito de Pedagogia.

Desse breve panorama, temos que a Pedagogia é mais ampla que a docência em si, uma vez que, como abordado anteriormente, a educação é um campo amplo. Associá-la pois ao universo escolar seria excluir do campo de visão do pedagogo outras possibilidades de atuação profissional que não a somente a docência em sala de aula. Com efeito, as formas de aprender e de estar no mundo já não são mais as mesmas, uma vez que os mecanismos, agentes de transmissão do saber e inclusive os momentos de aprendizagem, também são outros, o que, também coloca em xeque o que se tradicionalmente se entende como educação escolar.

Se, até a década de 50 do século XX a escola cumpria, quase com exclusividade, funções de alfabetização e transmissão de conhecimento primário (CHARLOT, 2008, p. 18), nas décadas de 80 e 90 uma guinada nesse cenário é percebida, graças, entre outros fatores, à intensificação de processos como a globalização e democratização das mídias e meios de comunicação de massa. Essa nova transformação na forma de produção e circulação dos saberes é, na avaliação de Martín-Barbero (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 59), uma das mais

profundas mutações que uma sociedade pode experimentar.

Nesse novo contexto, os saberes escapam dos lugares sagrados, que antes os continham e legitimavam, bem como do domínio dos sujeitos que antes os administravam e controlavam: essa nova gama de canais de produção, oferta e de divulgação de saberes, facilmente acessíveis à população em geral, pode ser entendida como um dos grandes desafios impostos pela comunicação ao sistema da educação. Esse novo cenário que emerge, além de abalar estruturas antigas (e, por que não, antiquadas?) também traz a reboque múltiplos e novos espaços de aprendizagem. Com efeito, o processo de aprendizagem se dá numa outra perspectiva: as formas de aprender e conhecer o mundo já não são mais as mesmas. Os mecanismos e agentes de transmissão do saber, assim como os momentos de aprendizagem, também são outros. Nesse novo contexto, é fundamental compreendermos a emergência de novos espaços educativos, para então entender como a Pedagogia se coloca em relação a eles. Sobre esse tema passamos a nos dedicar.

CAPÍTULO 2

A educação não formal como campo de atuação para o pedagogo

No capítulo anterior vimos que a Pedagogia, como nos ensina Franco, ao se adequar às práticas científicas modernas de fundamentos positivistas, foi perdendo as possibilidades de se fazer científica. Franco nos ensina que, na medida em que ela foi sendo compreendida apenas como organizadora do fazer docente, dos manuais pedagógicos e do ponto de vista da instrução, a Pedagogia foi se distanciando de sua própria identidade epistemológica, ou seja, de ser constitutiva de um projeto de sociedade. Não é à toa que, segundo a autora, ainda hoje vemos a Pedagogia perder sua identidade, distanciar-se de seu sentido original e ficar vulnerável a grupos econômicos e empresariais articuladores de políticas públicas que quase a anunciam como desnecessária (FRANCO, 2008, p. 71).

Nesse cenário de crescente fragilização, observamos um distanciamento cada vez maior entre as esferas de ações educativas e as esferas do exercício pedagógico, ainda que vivamos numa sociedade cada vez mais complexa, com forte potencial educativo. Todavia, a autora também nos lembra que o potencial educacional de uma sociedade pode ou não exercer uma influência educativa sobre os sujeitos. Ora, os sujeitos estão imersos nas mais diversas influências educacionais e, constantemente, trocam, interagem, ressignificam e requalificam seus próprios contextos. É a partir dessa apropriação que o sujeito se constrói. E neste cenário, a partir da explicitação das intencionalidades de uma prática social e da sua compreensão que essa mesma prática pode ser compreendida como uma prática educativa.

As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação. Portanto, 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 nas práticas. (FRANCO, 2012, p. 169)

Seria, dessa forma, cada vez mais necessário que ações científicas e pedagógicas reintegrem novamente o educativo ao pedagógico. Para tanto, é necessário percebermos os múltiplos espaços educativos como, também, *lócus* para a ação pedagógica, o que implica em reconhecer que a atuação profissional do pedagogo pode se dar para além da sala de aula.

Com efeito, Brandão (BRANDÃO, 1993, p. 13) indica que a educação existe onde não há escola e por todos os lados existem redes e estruturas sociais que se ocupam da transferência de saber de uma geração a outra, independentemente da existência de modelo de ensino formal e centralizado. Aliás, as formas de educação e ensino realizadas fora da escola são antigas. Nas palavras do autor, “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”(BRANDÃO, 1993, p. 10)

Já escolarização, por sua vez, é um fenômeno moderno: a Educação enquanto projeto explícito de transmissão cultural é relativamente recente (NÓVOA, 1991). A título de exemplo, na Idade Média toda a socialização da criança (envolvendo aí sua Educação) não se dava principalmente na família, mas sim num círculo comunitário mais amplo. Naquele momento, não há que se falar em uma “preocupação educativa”, indica Nóvoa ao retomar Ariès. (NÓVOA, 1991, p.123)

Uma série de fatores possibilitou uma mudança nessa percepção, especialmente no século XV: naquele momento o Ocidente vivia um renascimento do comércio, a figura do “mercador” ganha destaque na centralidade da vida econômica e as cidades experimentam vertiginoso crescimento, demandando um novo modo de vida e civilização (NÓVOA, 1991, p.110). A emergência da figura do burguês numa sociedade que até então só estava habituada aos nobres e clérigos, trouxe também uma nova possibilidade: a ideia de mudança, até então nova num ambiente sócio-econômico que se propunha estável.

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que já existia na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que entendemos hoje (NÓVOA, 1991, p.111).

Temos claro, portanto, que a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar, tal como o conhecemos hoje, constitui um longo processo, revela Nóvoa, concretizado em um

complexo jogo de relações sociais, de mudanças de representações sociais e de costumes, fazendo com que a aprendizagem das condutas e de saberes passasse das famílias e comunidades para a escola. Assim, os sistemas escolares do Ocidente, mesmo com pouco mais de 250 anos, foram organizados no mesmo período em que a sociedade foi reestruturada a partir, inclusive, da reorganização do trabalho em função da industrialização (INEP, 1980, p. 21). Nesse contexto, o que importava não era a existência de formas de educação escolares e não-escolares, mas sim a institucionalização dos sistemas escolares organizados que, conseqüentemente, passaram a polarizar o que se compreendia por Educação. Foi imbricada em todo este complexo processo que concepção de educação passou a ser associada à escola.

Mesmo que hoje pareça natural e algo cuja inexistência seja inimaginável, a escola é uma invenção recente e que procurou incorporar “um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (SIBILIA, 2012, p. 17). Por meio da racionalização do sistema, implementação de aprendizagens úteis e práticas (como alfabetização no idioma oficial e ensino da matemática para realização de cálculos), pela disciplina dos corpos e dos tempos do indivíduo e ensino de valores que forjavam a identidade e consciência nacional, a escola foi uma construção social a serviço de um projeto de sociedade (SIBILA, 2012, p. 21).

Quem deveria, por direito e responsabilidade, educar as crianças também foi um debate que permaneceu vivo durante toda a consolidação desse projeto. Nóvoa analisa que a partir da exclusão da família e comunidade e também da Igreja do espectro de “agentes” educadores, ao Estado coube a instituição de um sistema de ensino controlado (NÓVOA, 1991). Migramos, pois, de um modelo de sociedade em que a educação se fazia por uma “espécie de impregnação cultural” (NÓVOA, 1991, p. 117) para um modelo complexo de ensino estatal. Desta forma podemos concluir que a educação formal (EF) é recente na história da humanidade, não porque ela coincide com a invenção da escola propriamente dita, mas sim porque, em razão de um projeto de modernidade, ela formalizou os critérios de inclusão e exclusão de indivíduos.

Mesmo tendo se cristalizado ao longo dos últimos séculos, o sistema escolar está longe de ser unanimidade: no Brasil, na década de 60, a expansão do sistema de ensino e a contestação da escola, enquanto instituição, foi intensa, especialmente no que diz respeito à viabilidade e validade das respostas da escola às demandas da sociedade. Essa crítica trouxe à tona outras formas de ensino e de educação fora da escola, e o tema vem ganhando interesse –

ainda que tímido - por parte de pesquisadores e também por parte da grande mídia, o que, erroneamente, poderia nos levar a acreditar que é a educação não escolar que melhor atenderia às demandas das sociedades contemporâneas.

Não se trata, portanto, de comparar a educação escolar com as formas de educação não escolares: para fins desta monografia reforçamos a importância da escola enquanto espaço socializador, mas consideramos que a escola é apenas um setor do universo educativo, que é muito mais amplo. Não se trata, de igual maneira, de sobrepor as práticas de educação não formal às práticas escolares, compreendendo aquelas como a solução para todos os problemas que se colocam ao campo da Educação.

O que se pretende abordar é, reforçamos, a emergência e o fortalecimento de outros espaços de atuação profissional para o pedagogo para além da escola. Não se trata, novamente, de negar um modelo em detrimento de outro, mas sim de retomar a própria centralidade da Pedagogia enquanto ciência da educação, como pontuamos em diversas passagens do texto, o que significa que ao campo também cabem pesquisas investigação, análise e desenvolvimento de estratégias de formação inicial de seus profissionais para atuação nessa frente.

2.1) A educação fora da escola

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de Educação. Vázquez indica que nas últimas décadas o sentido e a compreensão do que convencionamos por “sistema educativo” se expandiu, indo além da educação escolar, envolvendo também toda ação educativa, mais ou menos sistemática e intencional e que ocorre nos mais diversos espaços para além da escola (VÁZQUEZ, 1998, p. 11). A família, prossegue o autor, assim como os meios de comunicação, os espaços religiosos, o *locus* do trabalho, os sindicatos, as próprias cidades e as organizações e movimentos sociais desenvolvem também programas e atividades educativas.

Como vimos na reflexão anterior, o próprio conceito de Educação engloba ações e práticas que extrapolam o tempo e espaço limitado pela escola. A bibliografia registra que as formas educativas podem ser classificadas em formal, não formal e informal, sendo que por vezes não é fácil precisar os limites e as fronteiras entre cada uma dessas tipologias.

A educação informal, segundo Trilla (TRILLA, 1996), precede das relações

espontâneas de grupos de pares e acontece sem mediação pedagógica específica. É o tipo de educação que acontece, por exemplo, nos grupos de afinidades e de amizades, na circulação pela cidade e pelos bairros que a compõe e até mesmo nos grupos familiares, sendo marcada por valores e culturas particulares e de sentimentos de pertencimento.

Existe, por exemplo, um longo debate sobre o papel da mídia enquanto agente educativo, sendo que há autores que consideram os meios de comunicação de massa exemplos de agentes de educação informal. Para outras correntes teóricas, por exemplo, não seria possível assumir a dimensão educativa das mídias. De qualquer forma, esse debate escapa do objeto desta monografia, mas ainda assim vale o registro.

Para fins deste trabalho, destacaremos a educação não-formal enquanto tipologia defendida por Trilla e Vázquez e que pode ser compreendida como “toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como crianças”(VÁZQUEZ, 1998, p. 12).

Ao analisar o surgimento e a construção do termo educação não-formal, Vázquez relembra que o problema que se colocava de fundo para a aparição do termo ainda permanece muito atual: a pobreza no âmbito rural. O autor indica que ao termo estavam associadas as necessidades de respostas extraescolares a diversas demandas e problemas novos e diferentes dos quais tradicionalmente se ocupava a educação formal. Desta forma, a década de 70, em contextos marcados pelo crescimento demográfico dos países em desenvolvimento, foi marcada também pela visibilidade da educação não-formal enquanto estratégia formativa voltada aos grupos sociais em situação de pobreza e exclusão social.

O termo abarcava um grande conjunto de experiências, muito diferentes entre si, como desenvolvimento rural, acolhida de imigrantes, promoção da saúde, combate ao desemprego, ações de inovação e desenvolvimento tecnológico e enfrentamento ao racismo e à violência, por exemplo (VÁZQUEZ, 1998, p. 14 e 15). Em todas essas frentes, as ações educativas, sejam elas oriundas do sistema formal ou não-formal, são essenciais, mas estão longe de se bastarem para solução de problemas tão complexos. Não se trata, mais uma vez, de substituir práticas de educação formal por práticas de educação não-formal, como parte do debate colocado na agenda de debate público de hoje dá a entender, mas sim de pensá-las de maneira articulada e interdependente. Como Libâneo reforça (LIBÂNEO, 2010, p.65) a escola não poderia substituir as ricas práticas educativas que acontecem em outros contextos, mas ela

poderia com elas se conectar e elaborar seus programas e planos pedagógicos.

No Brasil, os espaços de educação não-formal (ENF) no Brasil ganharam força na década de 80, com a redemocratização, momento em que os movimentos pelos direitos da criança e do adolescente se fortaleceram. Nas décadas seguintes, diversos fatores contribuíram para a ampliação do que hoje consideramos como ENF: o acentuado processo de urbanização, as mudanças no espaço urbano, as mudanças de tamanho e os novos arranjos familiares e a demanda do “mercado” por mão de obra qualificada são alguns deles. Assim, historicamente o setor se constituiu voltado para alguns segmentos específicos tais como o mundo do trabalho e educação profissional; orientação vocacional; reinserção social; formação social, política e religiosa; formação artística e esportiva; educação ambiental, sexual e cívica, entre outros.

Notamos ainda que, na nossa realidade, parte significativa da ENF tem a característica de atuar com populações em situação de pobreza, sendo que se materializa no atendimento oferecido por diversas esferas, como ONGs (organizações não governamentais), redes e movimentos populares, inclusive em parceria com o setor público. Para circunscrever melhor o termo, retomamos a definição de Trilla (TRILLA,1996, p. 10):

A educação não formal se refere a todas aquelas instituições, atividades, mídias, espaços educativos que não sendo escolares foram criados para expressamente satisfazer determinados objetivos educativos. Engloba desde as brinquedotecas a programas de alfabetização não escolar, desde atividades de reciclagem profissional organizadas pelas próprias empresas às colônias de verão, desde os programas de ensino a distância às mídias móveis, passando naturalmente pela instrumentalização pedagógica dos meios de comunicação de massa. Em resumo, é um tipo de educação intencional, metódico e com objetivos definidos, mas não circunscrito à escolaridade convencional. (tradução nossa) (TRILLA,1996, p. 10)

A ENF é vasta, heterogênea e dispersa, nos lembra Trilla, muito embora, mesmo tendo explícita uma intencionalidade pedagógica, ainda permaneça marginalizada não apenas pela Pedagogia, mas também pelas políticas públicas e pelos pesquisadores (TRILLA, 1996, p.12). A denominação, segundo o autor, ganhou projeção na década de 60, mas uma suposta oposição semântica ao sistema escolar teria aprofundado o desconforto, ora colocando em campos antagônicos práticas educativas, ora evidenciando aspectos que a educação formal não daria conta mas que seriam magicamente solucionados pela educação não formal. No Brasil essa dicotomia é perceptível, assim como em outros países: seja em razão da rigorosa regulamentação legal da educação formal (EF) em detrimento da ENF, seja pela frequente falta de diálogo entre as duas.

Como contextualiza Gohn, a ENF designa um processo com várias dimensões, como a aprendizagem política de direitos e deveres, aprendizagem da cidadania, aprendizagens que capacitam e organizam os indivíduos para o desenvolvimento de capacidades e potencialidades comunitárias, sendo a leitura de mundo, a solução de problemas coletivos e a emancipação do sujeito algumas de suas premissas (GOHN, 2006).

Quanto ao lócus onde se materializa, enquanto a ENF engloba práticas que se dão além da sala de aula e da escola, em ambientes e situações construídas coletivamente, a EF pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões previamente estabelecidos. Enquanto a ENF está organizada em torno de conteúdos e objetivos construídos no processo de interação entre indivíduos, na EF há destaque para os conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por amplo aparato legal.

Enquanto a ENF não está organizada por séries, idade e conteúdos, a EF requer tempo, local, pessoal especializado, adotando esquemas seriados ou em ciclos. Enquanto na EF espera-se um conjunto de aprendizados, na ENF o foco está no desenvolvimento de processos, como conscientização e organização em prol do coletivo, construção da cidadania e valorização da comunidade local, por exemplo (GOHN, 2006). Muito embora com naturezas distintas, tanto as práticas realizadas no âmbito da educação formal como da educação não-formal tem em comum a intencionalidade educativa, ou seja, ambas apresentam práticas pedagógicas, o que, por sua vez, faz dessas searas objetos de estudo para a Pedagogia, retomando os estudos de Franco (FRANCO, 2008)

A formação específica para educadores que atuam nesse campo é apontada por Gohn como uma das deficiências mapeadas na educação não formal: qualquer que seja o nome dado ao profissional que está à frente do ato de aprendizagem – educador, professor, mediador, assessor, agente sociocultural, facilitador, etc. – é nele que devemos centrar os esforços formativos, considerando o trabalho a ser desenvolvido junto à comunidade (GOHN, 2006, p. 31). Dadas as condições precárias de trabalho e o pouco reconhecimento da ENF como espaço de atuação profissional, o setor acaba atraindo voluntários e profissionais com baixa formação, o que precariza ainda mais as relações de trabalho e formação desses trabalhadores.

Além da questão da formação, outros elementos como definições mais claras de objetivos, construção de metodologias que permitam o acompanhamento do trabalho, mapeamento de formas de educação não formal e a criação de instrumentos de avaliação também são desafios que, segundo a autora, se colocam aos trabalhadores e pesquisadores da

ENF. Entretanto, esses desafios parecem não encontrar solução a curto prazo, uma vez que, como também vimos anteriormente, percebemos um certo desinteresse da Pedagogia pelo campo, uma vez que não se trata de fenômenos escolarizáveis e o que, em certa medida, precisa ser revisto, como reforça Severo (SEVERO, 2015, p.567):

A Pedagogia, como ciência da educação interessada pelo fenômeno educativo em seu sentido amplo, para além da escola, é um campo de conhecimento que deve assumir, a partir de diálogos interdisciplinares, posição de protagonismo na construção de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem a potencialização de efeitos formativos decorrentes de práticas em espaços de educação não escolar⁵, convertendo-as em práticas pedagógicas (SEVERO, 2015, p.567).

Do exposto temos que o tema da formação dos profissionais que atuam na ENF não pode ficar em segundo plano: a formação inicial desses atores também precisa ser contemplada, no sentido de prepará-los tanto para processos de escuta qualificada das comunidades onde os processos educativos ocorrem, como também para inovação e atuação nas diversas situações que vêm da área, por exemplo, entre muitas outras demandas. Nas próximas páginas passamos a discorrer sobre o tema.

⁵ Para fins dessa monografia tomaremos educação não escolar e educação não formal como sinônimos.

CAPÍTULO 3

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Retomando a reflexão que fizemos no capítulo 1, o curso de Pedagogia foi institucionalizado no Brasil, em 1939. Desde então, uma longa discussão foi feita sobre natureza, formatação e objetivos do curso, incluindo aí debates em torno da própria defesa da existência do curso de Pedagogia, da identidade profissional do pedagogo e dos conteúdos curriculares oferecidos no âmbito da formação inicial.

Mas não foi só: após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve início um novo e complexo processo que daria início à elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em nível superior⁶. Entre 1998 e 2000 foi formada a primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) que, a partir de diversas sugestões vindas de instituições de ensino superior e de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e também a Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), entre outras, elaborou a primeira versão do documento orientador para elaboração das Diretrizes.

O documento enviado ao MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE) definia o perfil do pedagogo como “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999). Mais uma vez, e não poderia ser diferente, haja vista toda a construção prévia sobre a identidade profissional do pedagogo, a docência foi reforçada como base

⁶ Após publicação do Edital nº. 04/12/97 a primeira comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP), e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esta comissão teve mandato de dois anos (de 1998 a 2000).

obrigatória da formação inicial.

Ao realizar um panorama histórico sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Ribeiro e Miranda (RIBEIRO e MIRANDA, 2009) recordam que após a entrega do documento elaborado pela primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia o CNE não homologou a proposta enviada, o que ensejou a publicação de uma nova Portaria⁷ designando uma segunda CEEP⁸. A proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pelo grupo foi feita em parceria com a comissão anterior e, alinhada àquela concepção de Educação, reforçou as ideias anteriormente trazidas. Entre elas está, novamente, a docência como base da formação do pedagogo. O documento elaborado reforçava, entretanto, que ao falarmos em “docência” não estamos nos referindo apenas a um conjunto de técnicas neutro e descolado da realidade, mas sim de uma docência que contribua para a “instituição de sujeitos” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002).

O novo documento foi encaminhado ao CNE em 2002 e novamente não foi homologado (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.9). Mesmo assim o debate em torno das Diretrizes continuou ganhando corpo nos últimos anos, especialmente por conta do crescimento da oferta de cursos de Pedagogia oferecidos por Instituições de Ensino Superior, muitas delas privadas, sem grandes comprometimentos com a pesquisa e ensino e qualidade,⁹ sem mencionar o crescimento da oferta de cursos de curta duração e também a distância, muitos de qualidade questionável.

Em 2005 o CNE publicou uma minuta de projeto para as DCNs para o curso de Pedagogia. Em linhas gerais, o que se viu posteriormente, foi um fortalecimento ainda maior das discussões em torno do tema e das pressões da comunidade educacional, ensejando reformulações no texto apresentado. O debate foi intenso e envolvei muitos aspectos da

⁷ Portaria CNE n. 1518 de 16/01/2000.

⁸ Compuseram a segunda CEEP os seguintes professores: Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (RIBEIRO e MIRANDA, 2009, p.9)

⁹ Segundo levantamento realizado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016, organizado pela Editora Moderna e Todos pela Educação, em 2013 foram contabilizadas 1.371.767 matrículas em cursos de graduação da área de Educação no país. Desse total, 596.719 foram feitas em instituições públicas e 775.048 em instituições privadas. No ano de 201 o total de matrículas cresceu. Foram 1.463.548. Dessas, 600.891 m instituições públicas e 862.657 em instituições privadas. Podemos inferir, portanto, que os profissionais da Educação são formados, no Brasil, majoritariamente por instituições privadas. O anuário está disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/> Acesso em 08/09/2016, às 16h05.

minuta, mas para fins da presente monografia vale reforçar que após as discussões o CNE aprovou o Parecer n.5/2005, que instituiu as DCNs para o curso de Pedagogia – licenciatura. Todavia, o documento em questão, em seu artigo 14, trazia uma incoerência em relação à LDB, uma vez que previa que a formação de especialistas fosse feita em cursos de pós-graduação. A própria LDB, vale lembrar, indica que a formação desses profissionais seja feita nos cursos de Pedagogia e também na pós-graduação. Essa questão gerou um novo reexame do parecer. Como resultado desse processo foi publicado pelo CNE, finalmente, a Resolução n.1 de 15 de maio de 2006, que institui as DCNs para o curso de Pedagogia. Passamos agora a discorrer sobre esse documento, de maior interesse para a presente monografia.

3.1) DCNs: desafios e perspectivas.

Após os debates em torno do Parecer 5/2005, a Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006 trouxe questões relevantes para o debate sobre as DCNs. A partir do documento, que conta com apenas 15 artigos, norteados para a formação inicial dos pedagogos, ficou definido que o curso de Pedagogia deve oferecer uma formação ampla, abrangendo a docência, a pesquisa, a gestão e avaliação de sistemas, bem como a atuação em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A docência é reforçada como base da formação do pedagogo, mas, como explicita o artigo 2º, trata-se de uma docência que não implica em um mero domínio de técnicas de ensino, mas sim

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, 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 (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006).

Ao voltar as bases comuns para o curso de Pedagogia para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio de modalidade normal e em cursos de Educação Profissional que impliquem em conhecimentos pedagógicos, a Resolução também prevê a atuação em áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, tendo sempre como princípio a gestão democrática, a

diversidade e a pluralidade de ideias e a articulação entre teoria e prática¹⁰. Entretanto, a docência permanece sendo reforçada como central na formação do pedagogo.

O parágrafo único do artigo 3º nos ajuda a circunscrever melhor essa compreensão:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A centralidade da formação inicial do pedagogo é, portanto, voltada ao sistema formal de ensino, muito embora o inciso IV do parágrafo único do artigo 5º indique expressamente que o trabalho “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” (RESOLUÇÃO CNE/CP N.1/2006) também é compreendido no rol de atividades docentes às quais o egresso estaria habilitado a desempenhar. Desta forma, a resolução mencionaria expressamente a educação não-escolar, ou não-formal, como uma frente não apenas de atuação profissional ao egresso, mas também uma seara onde “atividades docentes” seriam realizadas. O inciso XII do mesmo artigo indica novamente o campo da educação não-escolar, dessa vez contemplando a formação inicial do pedagogo para ações de gestão, planejamento, execução, avaliação e acompanhamento de projetos e programas educacionais.

No artigo 6º a Resolução traz informações relevantes sobre a estrutura do curso de Pedagogia, indicando expressamente que, resguardadas a diversidade nacional e também a autonomia das Instituições de Ensino Superior, curso será constituído, em relação a espaços não escolares, pelos princípios da gestão democrática e pela “observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais” (RESOLUÇÃO CNE/CP N.1/2006). O inciso II do mesmo artigo é taxativo – o curso de Pedagogia será também constituído por:

¹⁰ Para melhor circunscrever essa questão, vale transcrever o artigo 2º da Diretriz: “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se 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” (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006)

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) **investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;**
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. (grifo nosso) (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006)

A educação não-escolar também aparece no texto da Resolução no artigo que aborda a realização do estágio, sendo permitida a realização de estágio profissional “na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos”(RESOLUÇÃO CNE/CP N.1/2006).

Para fins dessa monografia, nosso olhar para as Diretrizes se dá sob o prisma da formação inicial do pedagogo para atuação profissional em espaços que não os escolares, muito embora o documento permita análises e considerações que extrapolam esse prisma. Tanto é que análises reforçam que mesmo depois da publicação das Diretrizes não há consenso entre os pesquisadores e ainda há questionamentos, dúvidas e debates em torno de diversos pontos (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.14) Uma das questões essenciais deste debate seria a questão da docência como base da formação do pedagogo.

Voltando ao nosso tema, muito embora a discussão sobre a atuação do pedagogo para além da escola esteja citada nas Diretrizes, a identidade profissional do pedagogo ainda parece estar fortemente atrelada à docência, o que, mais uma vez, está alinhada com os debates e disputas teóricas dos últimos anos, como vimos em capítulos anteriores.

Todavia, esse olhar para o pedagogo pode ser também tomado, de certa forma, como limitador da possibilidade de atuação desse profissional, especialmente quando consideramos as possibilidades e desafios inerentes à uma sociedade cada vez mais complexa, com forte potencial educacional (FRANCO, 2008, p.72). Vale reforçar que a Pedagogia, enquanto ciência da Educação, não se resume à docência, como procuramos reforçar ao longo de todo o texto. A docência, vale retomar, é apenas uma das muitas dimensões e possibilidades do exercício pedagógico, ao qual os inúmeros desafios constitutivos de uma sociedade cada vez complexa e com forte potencial pedagógico se impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à etapa final desta jornada. A partir das análises realizadas em cada capítulo, temos que a educação não-formal (ENF) vem ganhando força como um campo de atuação profissional não apenas para pedagogos, mas também para profissionais de outras áreas do saber. Compreender a expansão do segmento e a frequente polarização rasa entre ENF e educação formal (EF), apresentando modelos “alternativos” ao modelo escolar como uma solução rápida e adequada para todos os problemas colocamos à Educação, só é possível se ampliarmos nosso olhar para as tensões e disputas impostas ao campo.

Como fizemos em diversas passagens do presente texto, defendemos que não se trata de substituir práticas de EF por práticas de ENF, ou vice-versa, mas sim de pensá-las de maneira articulada e interdependente. Reconhecemos e valorizamos o papel da escola enquanto espaço socializador. Todavia, não podemos ignorar os múltiplos e dinâmicos espaços de aprendizagem que acontecem nos clubes, nas ONGs, nos sindicatos, nos movimentos sociais, nas redes e coletivos populares. A prática educativa está presente em todos esses espaços, o que implica em também tomá-los como campo de estudos e pesquisa da Pedagogia, enquanto ciência da Educação.

Muito embora essa visão encontre eco entre pesquisadores em Educação, a questão da formação de pedagogos para atuação profissional em espaços de ENF ainda encontra desafios. Uma das principais razões é a própria construção da identidade profissional do pedagogo que, historicamente, está alicerçada na docência e bastante atrelada à educação infantil e séries iniciais. Com poucas alterações nessa identidade tão arraigada o curso de Pedagogia passou por diversas mudanças, debates e disputas, chegando inclusive a ser questionado no que diz respeito à sua relevância e necessidade.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – licenciatura (2006) reforçam a docência como base da formação do profissional e trazem ao longo do texto legal algumas menções à ENF, englobando aí ações formativas voltadas à área. É certo

que as DCNs trouxeram desafios e modificações aos cursos de Pedagogia. A partir da análise elaborada no âmbito dessa monografia alguns questionamentos despontam: a maneira como os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior (IES) dialogam (ou não) com as DCNs talvez seja a principal delas. Em outras palavras: os projetos pedagógicos das IES que oferecem cursos de Pedagogia contemplam as práticas de ENF em seus pressupostos? Ou indo além: os currículos dos cursos de Pedagogia espelhariam esse diálogo (ou ausência dele) oferecendo cursos, metodologias e projetos de pesquisa voltados à ENF?

Esses são questionamentos complexos e, podemos afirmar, a partir da presente pesquisa, novos caminhos e desdobramentos se apresentam, especialmente na análise da grade curricular dos cursos oferecidos tanto por IES públicas como privadas. Essa análise é, a nosso ver, essencial e traz elementos significativos para compreendermos em qual espectro das disputas que se colocam ao campo da Educação a Pedagogia se posiciona.

O que temos posto, a partir da análise das DCNs é que muito embora a ENF seja mencionada expressamente ao longo do parecer, sendo inclusive considerada como uma frente de realização de estágio profissional ao estudante de Pedagogia, a docência e a compreensão aprofundada do sistema escolar são centrais à sua formação inicial. Esse entendimento está atrelado ao entendimento historicamente construído que associa a docência à base da formação do pedagogo. Nesse contexto, seria pouco provável que as IES, alinhadas às DCNs, construíssem seus projetos e currículos a partir de um olhar que não privilegiasse o pedagogo como professor, atuante especialmente nas séries iniciais e na educação infantil.

Não se trata de negar à Pedagogia a formação ampla e verticalizada do docente da educação infantil e séries iniciais, mas trata-se de ampliar a formação do pedagogo preparando-o também para atuação profissional em outros contextos além daqueles. Enquanto ciência da Educação, como vimos anteriormente, a Pedagogia não se resume à docência, sendo esta apenas uma de suas múltiplas possibilidades de exercício pedagógico. Todavia, mesmo com a participação ativa da comunidade de pesquisadores e profissionais da Educação e também com certa democratização do debate em torno da formação inicial de pedagogos, muitos desafios ainda se fazem presentes.

A questão final que trazemos é justamente a problematização dessa visão, apoiando-nos em autores como Libâneo, Pimenta (1999) e Franco (2007, 2008 e 2012), uma vez que, em sendo o campo educacional mais amplo que o sistema escolar propriamente dito, a formação inicial do pedagogo poderia também ser ampliada. Todavia há que se marcar que a

formação inicial (e também a continuada) dos pedagogos não pode ficar à mercê de modismos ou da pressão de grupos econômicos. Por se tratar de um segmento profissional estritamente ligado à promoção da cidadania e ao fortalecimento da democracia há que haver um amplo debate em torno do assunto e a comunidade de pesquisadores e especialistas em Educação precisa ser provocada a se posicionar sobre o tema, como também a aprofundar a reflexão sobre o modelo de formação inicial ofertado aos pedagogos. Nesse contexto, quais seriam os papéis e espaços que a ENF teria? O debate é amplo e o presente estudo visou contribuir com essa reflexão, sendo considerado essencial para nossos próximos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 28ª ed., 1993.

CHARLOT, Bernard. A liberação da escola – deve-se suprimir a escola? In: BRANDÃO, Zaia (org); **Democratização do ensino: meta ou mito?** RJ: Francisco Alves, 1985, 2 ed.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v37, n 130, p 63-97, jan/abr 2007.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, M. S. C. **A história da formação de Pedagogos no curso de Pedagogia: um debate identitário**. In: IX Congresso Nacional de Educação _EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia _ESBP, 2009, Curitiba. Anais do ... Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Associação Paranaense de Cultura, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiais nas escolas**. Rio de Janeiro, Ensaio: aval. Pol. publ. Educ, v.14, n.50, p 27-38, jan 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 23 Oct. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília, 1980.

IANNI, Octávio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº68, Dez/99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. “Ensanchando territorios em comunicaci3n / educaci3n”. IN: VALDERRAMA, Carlos. **Comunicaci3n & Educaci3n**. Bogotá, Universidad Central, 2000, p. 101 a 113.

NÓVOA, Ant3nio. **Os professores na virada do mil3nio: do excesso dos discursos à pobreza das pr3ticas**. São Paulo: Educa3o e Pesquisa. V 25, n1, p 11-20, 1999.

NÓVOA, Ant3nio. **Para o estudo s3cio-hist3rico da g3nese e desenvolvimento da**

profissão docente. *Teoria e Educação*, nº 4, p. 109-139, 1991.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política.** 2009. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf> Acesso em 10/10/2015, às 17h29

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas.** *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carmem. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e Identidade.** Campinas: autores associados, 1999.

TRILLA, Jaime. **La educación fuera de la escuela.** Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VÁZQUEZ, Gonzalo. **Educación no formal.** Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1998.

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM PEDAGOGIA. **Descrição da situação atual dos cursos de Pedagogia no país.** Brasília: MEC/SESU, S/D. Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Pedagogia.pdf . Acesso em 10/10/2015, às 17h29.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. Maio de 2006.