

ARTIGO

PERSPECTIVAS CURRICULARES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

José Leonardo Rolim de Lima Severo*

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil

RESUMO: O artigo apresenta reflexões derivadas de um estudo curricular pautado pelo objetivo de mapear elementos demonstrativos do quadro atual de formação de pedagogos para atuação profissional em contextos de Educação Não Escolar (ENE). O estudo curricular abrangeu Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de 20 universidades públicas brasileiras e os procedimentos analíticos se estruturaram a partir do uso da técnica de análise categorial de conteúdo. O referencial subjacente às análises baseia-se na discussão sobre o caráter epistemológico da Pedagogia e da ENE, bem como na abordagem crítica em torno dos enfoques curriculares que formam tradições do curso de Pedagogia no Brasil. Em vista dos resultados analíticos, se destacam a pouca expressividade de saberes específicos relativos à ENE na configuração curricular dos cursos de Pedagogia e, em consequência, os desafios da estruturação de percursos formativos que dialoguem melhor com demandas de novos âmbitos de inserção profissional do pedagogo.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Atividades educativas não escolares. Currículo.

CURRICULUM PERSPECTIVES ABOUT PEDAGOGUE TRAINING FOR NON-SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents reflections derived from a curriculum study guided by the goal of mapping demonstrative elements of the current framework of pedagogue training for professional performance in contexts of Non-School Education (NSE). The curriculum study covered Pedagogical Projects of Pedagogy Courses from 20 Brazilian public universities and analytical procedures were structured by the use of categorial content analysis technique. Underlying framework in the analysis is based on the discussion of the epistemological character of Pedagogy, as well as the critical approach around curricular perspectives that constitute Pedagogy course's traditions in Brazil. From analytical results, it is recognized the little expressiveness of specific knowledge relating to the NSE in Pedagogy courses' curricular settings and, as a result, the challenges of structuring formation routes that are associated with the demands of new employability spaces for pedagogues.

Keywords: Pedagogy Course. Non-school educational activities. Curriculum.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: <leonardosevero@ce.ufpb.br> .

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A implementação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs) completou, em 2016, dez anos de vigência. Trata-se de um período que, seguramente, comporta uma diversidade de experiências de desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia, as quais expõem possibilidades e fragilidades do que têm representado, na prática, os princípios formativos e orientações metodológicas derivadas do documento para a formação inicial de pedagogos, considerando os desafios emergentes da agenda de responsabilidades e demandas educativas na esfera das instituições escolares e das não escolares.

Na perspectiva de reconhecer e problematizar potenciais e limites formativos evidenciados no percurso recente e, igualmente, problemático das DCNs, torna-se importante considerar os impactos da implementação do documento em relação às finalidades do curso, ao modo pelo qual induziu um “ethos” curricular centrado, prioritariamente, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos desdobramentos dessa concepção nas condições de produção do conhecimento pedagógico e de engajamento profissional do pedagogo nos âmbitos escolar e não escolar.

Inserindo-se no conjunto de esforços que buscam lançar um olhar crítico sobre como as DCNs têm se traduzido em políticas e práticas para o desenvolvimento de currículos no curso de Pedagogia, este texto aborda, especificamente, o quadro problemático da formação de pedagogos para atuação em processos educativos não escolares, considerando que o documento inclui “[...] atividades não escolares” (BRASIL, 2006, p. 2) como foco de formação e atuação do egresso do referido curso.

As reflexões que o estruturam seguem o fio condutor de um debate pautado por referências conceituais da Teoria da Pedagogia e da Educação Não Escolar e referências empíricas derivadas de um estudo de campo realizado entre os anos de 2014 e 2015, o qual se configurou como um mapeamento curricular para explorar o modo de inserção da Educação Não Escolar como conteúdo da formação inicial de pedagogos.

A orientação teórica que subjaz às reflexões entretecidas ao longo do texto reflete uma perspectiva de crítica histórica às tradições e possibilidades que o conhecimento, a formação e a atuação do pedagogo possuem com relação aos processos de Educação Não Escolar (ENE), uma categoria contextual que reúne uma variedade de práticas formativas emergentes na sociedade contemporânea. Essas práticas ampliam o

significado atribuído à educação e expressam demandas de formação humana que transcendem os limites da escola (FERNANDEZ, 2006).

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

No Brasil, essa ideia mostra-se profícua, como mote de compreensão dos caminhos que o curso de Pedagogia percorreu ao longo de sua história. Como assinala Saviani (2008), a história do curso no Brasil demonstra uma preocupação excessiva em torno de mecanismos de reformulação e regulamentações alheios a uma reflexão profunda sobre a natureza do conhecimento e da prática pedagógica, sob a qual deveria ser organizado o currículo do referido curso.

Tomando por base a assertiva de Meirieu (2008), é possível compreender no caso brasileiro que a falta de enfrentamento à discussão epistemológica da Pedagogia é um fator que explica as mudanças curriculares que organizaram o formato do curso. A ausência dessa discussão, como enfatiza Pimenta (2000), dificulta o reconhecimento da especificidade da formação na área e, tal qual expõe Houssaye (2004), produz ilusões e distorções quanto ao modo de como o processo formativo em Pedagogia deve ocorrer. Configurar a busca pela afirmação da ENE no âmbito pedagógico, reconhecendo o debate histórico sobre a identidade da Pedagogia e defendendo o ponto de vista que a concebe como Ciência da Educação, permite reconhecer a educação como um objeto que evidencia um caráter multifacetado e dinâmico não restrito ao campo escolar nem às técnicas de ensino.

2. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

A inserção da ENE no âmbito pedagógico se constitui como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas. Por isso, é importante demonstrar o caráter pedagógico da ENE e ressaltar a sua importância para a promoção de processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se.

Há um fator que parece estar na base da construção de uma proposta de aproximação entre a ENE e a Pedagogia como campo de

formação e práticas profissionais: a necessidade de uma argumentação conceitual que subsidie uma abordagem pedagógica do fenômeno educativo que se manifesta no campo não escolar. Essa abordagem conceitual é determinada por um caráter de análise epistemológica acerca de como se estrutura a Pedagogia como Ciência da Educação em contraposição a perspectivas que a representam como tecnologia da instrução ou arte prática do ensino.

Como qualquer campo científico, a Pedagogia é confrontada por demandas que atravessam o universo das práticas educativas associadas ao desenrolar da história em seus múltiplos nexos, de modo que faz sentido afirmar a necessidade de que “[...] é preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual” (FRANCO, 2008, p.131).

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

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

Schmied-Kowarzik (1983) compreende que a Pedagogia se configura como uma ciência dialética, enfatizando a práxis que constitui a natureza epistêmica e gnosiológica da Ciência da Educação. Concebendo a Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, ele esclarece que tal caráter não a restringe a uma tecnologia da ação ou uma pragmática profissional.

O sentido dialético que expressa o caráter da Pedagogia como uma ciência praxica diz respeito a uma perspectiva “[...] na qual a unidade teoria e prática constitui a condição de possibilidade de apreensão das contradições da educação enquanto prática social, de modo a estabelecer a direção de sentido, as finalidades de nova práxis educacional” (PIMENTA, 2010, p. 120).

A práxis permite à Pedagogia “[...] produzir um saber específico capaz de orientar a ação sobre o homem e o seu destino. Para isso a condição é articular, com todo rigor epistemológico necessário, as diferentes formas de saber aplicadas” (SOETARD, 2006, p. 62). Assim, a Pedagogia promove, então, a conversão de um saber-como para um saber-quê explicitado e fundamento teoricamente sob os aportes que a prática fornece (SEVERO; PIMENTA, 2015).

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

Desse modo, chega-se à Educação Não Escolar como um objeto legítimo da Pedagogia que requer, todavia, ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica.

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

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

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

Segundo Gohn (2010), uma parte desses organismos expressa lógicas de atuação distintas de outra parte que se liga a ONGs herdeiras da tradição oriunda dos movimentos sociais e populares dos anos de 1980, as quais mantêm um compromisso mais forte com a questão da cidadania emancipadora e da problematização social.

O discurso sobre a ENE, no Brasil, não diferindo muito da tendência internacional sobre a questão, é marcado pela contradição anteriormente exposta e que diz respeito às ambivalências da educação em uma sociedade neoliberal. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas têm investido sistematicamente na difusão de perspectivas pedagógicas que evidenciam o lugar central da ENE para o desenvolvimento humano no que se denomina como sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. De certo, essas perspectivas traduzem uma preocupação com a ampliação das oportunidades de educação que as pessoas devem ter além da escola e a partir dela, de modo a atender às demandas de uma sociedade em mudança constante, mas devem ser abordadas de modo crítico por, em certa medida, se pautarem pelo imperativo do capital humano que

ajusta a educação às necessidades sociais de mercado dinamizadas por forças econômicas, fazendo com que se afastem de uma concepção educativa crítica e humanizante.

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

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

De acordo com o marco operacional da pesquisa, estão incluídos Projetos Pedagógicos de 20 Cursos de Pedagogia no Brasil (PPCs). Considera-se que essa amostra manifesta representatividade por abranger cursos de Pedagogia distribuídos em todas as regiões do Brasil e estarem localizados em instituições que se destacam por ofertarem o maior quantitativo de vagas para ingresso no Ensino Superior em seus respectivos estados, sendo detentoras do maior número de discentes matriculados. Optou-se em eleger o curso de Pedagogia do campus central das maiores universidades dos estados e do Distrito Federal.

A busca pelos PPCs operacionalizou-se por meio do acesso aos sites das universidades ou, nos casos em que essa estratégia não foi bem sucedida, através de contato direto com órgãos de coordenação dos cursos. Contudo, as dificuldades quanto ao retorno dos contatos com os(as) coordenadores(as) dos cursos levaram à não integralização de um PPC para cada estado do país, incluindo o Distrito Federal. Assim, foram localizados e analisados 20 PPCs das Universidades Federais de Alagoas (UFAL), Amazonas (UFAM), Amapá (UNIFAP), Bahia (UFBA), Espírito Santo (UFES), Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso (UFMT), Pará (UFPA), Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Piauí (UFPI), Paraná (UFPR), Rio de Janeiro (UFRJ), Rondônia (UNIR), Roraima (UFRR), Rio Grande do Sul (UFRGS), Santa Catarina (UFSC), Tocantins (UFT) e, em São Paulo, da Universidade de São Paulo (USP).

Os dados foram organizados e tratados de acordo com a técnica de Análise Categrorial de Conteúdo. Trata-se de um instrumento de análise que permite um tratamento quantitativo e qualitativo aos dados coletados. Como propõe Bardin (2010), essa técnica possibilita um desvendamento dos significados presentes nos documentos curriculares por configurar-se de etapas operativas de categorização e descrição analítica do *corpus* documental.

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

Utilizaram-se unidades de registro (palavras e temas) e unidades de contexto para codificar os elementos que formaram as categorias temáticas da análise. A categorização obedeceu aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, fidelidade e produtividade. Por fim, chegou-se ao estágio de inferência como momento final da descrição analítica do conteúdo. Entende-se que “[...] a intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativa às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores [...]” (BARDIN, 2010, p. 40).

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

4. PERSPECTIVA GERAL DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A ENE QUANTO AOS OBJETIVOS E FINALIDADES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De modo geral, há uma tendência comum de que os objetivos do curso de Pedagogia, os saberes e o perfil profissional do pedagogo

sejam situados a partir da contextualização histórica sobre a trajetória desse curso e, em alguns projetos, a contextualização compreendeu, também, a história do curso na instituição e no cenário local das políticas e práticas educativas. A maneira pela qual essa abordagem foi configurada revelou a posição de crítica expressa no documento em se tratando das problemáticas epistemológicas, formativas e políticas da Pedagogia no Brasil, de modo implícito ou explícito.

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

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

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

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

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, 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 (BRASIL, 2006, p. 1).

O conceito de docência que atravessa os PPCs, na perspectiva já mencionada nas DCNs, inclui atividades de ensino, gestão e pesquisa no campo da educação escolar e não escolar, envolvendo, ainda, práticas especializadas de assessoramento educacional. Ainda que, desde essa perspectiva conceitual ampliada, a docência esteja associada a atividades pedagógicas de gestão e investigação em cenários educativos diversos, percebe-se, nos PPCs, que ela se associa diretamente ao trabalho do professor em sala de aula. Em alguns projetos, as instituições explicitam uma posição que, efetivamente, privilegia a opção exclusiva pelo magistério escolar. Conforme discute Libâneo (2006), o uso da docência como perspectiva para basear um projeto de formação de pedagogos e sintetizar práticas de ensino, gestão e pesquisa pedagógica se mostrou categoricamente inadequada.

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

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

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

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

Os trechos acima transcritos exemplificam opções formativas preferenciais explícitas nos PPCs. Entretanto, ainda que não haja uma justificativa conceitual mais substancial quanto ao fato do curso se destinar preferencialmente à formação de professores, há elementos que demonstram uma clara tendência em centralizar o magistério escolar na discussão sobre os princípios norteadores e a finalidade que justifica o curso de Pedagogia. Trata-se de elementos acerca do significado epistemológico atribuído à própria Pedagogia.

Neste trabalho, tais elementos constituem uma importante dimensão de análise da formação de pedagogos para intervenções

em ENE, uma vez que se considera que o significado de Pedagogia expresso nos documentos curriculares traduz concepções acerca da especificidade do objeto pedagógico e, ao passo em que estabelece o campo epistêmico no qual o curso se situa, opera incidências no modo pelo qual o seu currículo deverá se organizar a partir daquilo que se acredita consistir como identidade da Pedagogia.

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

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

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

[...], envolvendo diversos campos [...]” (UFPE, 2007, p. 14). Haja vista a complexidade e amplitude dos objetos e contextos de ação pedagógica, afirmou-se que:

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

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

5. EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS OBJETIVOS E FINALIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS

Os objetivos do curso de Pedagogia aparecem como finalidade, missão ou propósito norteador do processo formativo que se busca desenvolver. Assim sendo, necessitam traduzir a intencionalidade que fundamenta o curso de Pedagogia em ações dirigidas ao desenvolvimento de características profissionais que identifiquem o ideal que o currículo busca alcançar. Nos objetivos, plasmam-se o objeto da formação com orientações conceituais, metodológicas e valorativas intrínsecas às opções por um determinado modelo de organização curricular adotado para formar pedagogos.

Em conformidade com as DCNs, os objetivos dos cursos se propõem, em maior ou menor medida, a um processo de formação de pedagogos para o ensino, a gestão e a pesquisa em espaços escolares e não escolares. Contudo, do ponto de vista discursivo, os textos utilizados para traduzirem os objetivos do curso se revelam como um dado híbrido em que há ênfases, sobreposições e articulações distintas dos aspectos que configuram o propósito do curso de Pedagogia. As

dimensões formativas encontradas nos objetivos dos cursos contidos nos PPCs explicitam a centralidade da formação para a escola e a diversidade de modos de inserção de objetos da formação utilizados para expressar a perspectiva da docência como base de formação: docência escolar, gestão e pesquisa (UFAL, UFAM, UFC, UFES, UFMT, UFPE, UFT, UNIFA, USP), docência escolar, gestão e funções especializadas (UFBA), docência escolar e pesquisa (UFAM), docência e gestão escolar (UFPA, UFRGS, UFRR), docência e coordenação pedagógica (UFSC) e docência e gestão educativa (UFPI, UFRJ, UNIR).

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

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

Dada a influência da lógica das habilitações profissionais ainda presente no ideário de formação em Pedagogia, sobre a qual se construíram conceitos sobre processos de supervisão, gestão, coordenação do trabalho pedagógico articulados aos processos da docência (ensino), mas diferenciados com relação aos mesmos, a assimilação de todos esses processos pela perspectiva da docência parece não se aplicar facilmente na designação do objeto da formação e da prática do pedagogo, pois,

de acordo com o que se pôde visualizar nos PPCs, permaneceu vigente o entendimento de que ensino, gestão e pesquisa são dimensões do trabalho pedagógico e que docência é sinônimo de ensino.

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

O PPC da UFMT, por exemplo, serve para ilustrar a contradição no uso da perspectiva da docência ampliada, pois considera que há atividades pedagógicas não docentes, inclusive escolares, e, portanto, delimita o campo de atuação do pedagogo traçando fronteiras entre três setores: Pedagogia Escolar Docente, Pedagogia Escolar Não-Docente e Pedagogia Não Escolar.

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

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

da Educação Escolar. Entretanto, a dimensão técnico-operativa do trabalho pedagógico em cada um desses contextos necessita ser mais bem compreendida em termos de finalidades, objetivos e saberes-fazer que o curso de Pedagogia pode desenvolver.

Com exceção da UFSC, todos os outros PPCs incluem a ENE como cenário de aplicação dos processos de ensino, pesquisa e gestão, mas dão a entender que se trata de algo inserido por determinação legal. Para operacionalizar os objetivos do curso, os PPCs incluem eixos/dimensões curriculares seguindo a orientação de classificação de disciplinas e atividades formativas estabelecidas pelas DCNs. Com eles, busca-se superar uma organização curricular estática, dicotômica e desarticulada, pois possibilitam a configuração de percursos para a articulação horizontal e vertical das aprendizagens e proporcionam maior organicidade na relação entre as disciplinas e atividades formativas.

Os eixos/dimensões dos currículos, segundo os PPCs, enlaçam disciplinas e atividades dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores. De acordo com as DCNs, a ENE deveria ser inserida em todos os eixos, seja como tema de estudos teóricos ou de práticas programadas no curso de Pedagogia, incluindo estágios. No quadro abaixo, apresentam-se os eixos/dimensões que, de maneira específica, contemplam disciplinas e atividades voltadas para a ENE. Vale ressaltar que nem todos os PPCs classificam as disciplinas e atividades curriculares de acordo com eixos/dimensões, como no caso da UFES e UFRGS. Por esse motivo, optou-se por não inserir no quadro essa informação.

QUADRO 1. Eixos/dimensões curriculares que tematizam a Educação Não Escolar no curso de Pedagogia

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

Fonte: Elaboração própria (2014).

A tematização da ENE como objeto de formação nos currículos está, nessas instituições, articuladas aos eixos/dimensões apresentados. Porém, há PPCs, que sem apresentar eixos/dimensões específicas sobre ENE, objetivam que a formação do pedagogo deve contemplar, a partir de dispositivos curriculares gerais, o estudo e a prática dos processos educativos não escolares. Para tanto, disciplinas como Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Planejamento e Gestão, por exemplo, devem dispor de um enfoque mais amplo que contemple em seu escopo a tematização tanto da Educação Escolar quanto da ENE.

Exemplos desse modo de tematização da ENE no currículo são os PPCs da UFRJ, da UFAM e da USP. Os mesmos não apresentam eixos/dimensões curriculares para articular a ENE às disciplinas e atividades formativas, mas buscam instituir percursos que a contemplem na formação do pedagogo.

No próximo tópico serão exploradas as disciplinas e atividades formativas obrigatórias e as eletivas ofertadas nos currículos do curso de Pedagogia que buscam tematizar a ENE como objeto de formação e desenvolvimento de saberes profissionais. Tratou-se, portanto, de analisar o conteúdo dos PPCs a partir da categoria “ENE e saberes curriculares”.

6. ENE E SABERES CURRICULARES: DISCIPLINAS E ATIVIDADES FORMATIVAS

Foram contabilizadas 1.487 disciplinas curriculares diferentes nos PPCs analisados. Elas correspondem às disciplinas teóricas, práticas, teórico-práticas, obrigatórias, eletivas e que se encaixam nos núcleos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, incluindo os estágios curriculares. Como parte desse quantitativo total, foram mapeadas 34 disciplinas que, de modo específico, se dedicam ao estudo da ENE como objeto de formação e prática pedagógica, integrando um percentual de, aproximadamente, 2,3%. Essas disciplinas foram mapeadas a partir dos seguintes critérios: a) registrarem no título alguma referência a objetos ou campos da ENE; b) registrarem, na ementa, uma abordagem central sobre objetos ou campos da ENE. No quadro a seguir, são apresentadas as 34 disciplinas sobre ENE encontradas nos PPCs analisados.

QUADRO 2. Disciplinas específicas sobre ENE nos cursos de Pedagogia

Instituição	Título da disciplina	Carga horária	Status no currículo
UFBA	Pedagogia Hospitalar	68 h	Optativa
UFC	Organização e gestão de espaços educativos não escolares	32 h	Obrigatória
UFC	Pedagogia Organizacional	64 h	Optativa
UFC	Pedagogia Hospitalar	64 h	Optativa
UFES	Pesquisa, extensão e prática pedagógica IV	105 h	Obrigatória
UFES	Pedagogia Social	60 h	Optativa
UFMS	Práticas pedagógicas em instituições não escolares	60 h	Obrigatória
UFMS	Trabalho docente e as instituições sociais escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPA	Pedagogia em organizações sociais	68 h	Obrigatória
UFPE	Processos formativos em espaços não escolares	60 h	Obrigatória
UFPE	Seminário educação em espaços não escolares	15 h	Obrigatória
UFPE	Gestão educacional em espaços não escolares	30 h	Optativa
UFPE	Políticas de educação não formal no Brasil	30 h	Optativa
UFPB	Teorias e práticas de educação popular	60 h	Optativa
UFPB	Educação Popular	60 h	Obrigatória
UFPB	Educação e movimentos sociais	60 h	Obrigatória
UFPI	Estágio Supervisionado I – Planejamento e gestão de instituições escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPI	Estágio Supervisionado II – Planejamento e gestão de instituições escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPI	Metodologias e contextos de ação pedagógica	60 h	Obrigatória
UFPR	Função social do pedagogo	30 h	Obrigatória
UFPR	O trabalho pedagógico em espaços não escolares	90 h	Obrigatória
UFPR	Educação especial na área não escolar	30 h	Optativa
UFRGS	Seminário Gestão da Educação: Espaços escolares e não escolares	90 h	Obrigatória

UFRJ	Prática de ensino e estágio supervisionado em gestão de processos educacionais	180 h	Obrigatória
UFRJ	Educação popular e movimentos sociais	60 h	Obrigatória
UFRJ	Pedagogia empresarial	45 h	Optativa
UFRJ	Educação em saúde	45 h	Optativa
UFRR	Fundamentos da educação em contexto não escolar	60 h	Obrigatória
UFT	Educação não escolar	NI	NI
UNIFAP	Educação e movimentos sociais	NI	Obrigatória
UNIR	Estágio supervisionado Atuação do Pedagogo	80 h	Obrigatória
UNIR	Educação, gênero, relações étnico-raciais e movimentos sociais	NI	NI
UFC	Educação e movimentos sociais	64 h	Optativa
UFC	Pedagogo: identidade e campo profissional	64 h	Optativa
UFMS	Estágio supervisionado em educação e trabalho	80 h	Obrigatória

*NI = Não informado

Fonte: Elaboração própria (2014).

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

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

As disciplinas específicas que tratam de perspectivas conceituais das práticas pedagógicas não escolares têm um conteúdo bastante variável e que demonstra certa imprecisão, pois consistem em componentes que

pretendem sintetizar o diverso arcabouço teórico, fatores históricos e modelos de ação, que envolve as práticas educativas não escolares, as quais representam um campo extremamente plural de cenários e ações difíceis de serem organizados em uma disciplina de caráter geral.

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

As disciplinas que tematizam campos de atuação da Pedagogia em ENE abrangem as tendências correntes no Brasil de práticas educativas não formais em espaços não escolares, como a Pedagogia Social, Educação em Movimentos Sociais, Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Organizacional/Empresarial. Enfocam, também, modelos de intervenção a exemplo da Educação em Saúde, Educação Popular e Educação Especial. As ementas das disciplinas sobre os campos de atuação da Pedagogia em ENE demonstram uma evidente dispersão dos principais temas relativos aos mesmos. Além disso, naquelas em que há lista de bibliografia indicada, observou-se a carência de referências específicas que ofereçam subsídios para as discussões sobre cada campo.

Leva-se em consideração, ainda, a importância de organizar disciplinas práticas ou vivências para que os estudantes tenham a oportunidade de, no transcurso de sua formação inicial, participar de experiências de inserção em processos educativos não escolares. Das disciplinas especificamente voltadas à ENE, há 06 que possuem esse caráter prático.

A UFES, por exemplo, oferta a disciplina de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV, que prevê vivências e produção de conhecimento segundo os seguintes eixos temáticos: “[...] educação de pessoas e/ou grupos em situação de risco e/ou desvantagens socioeconômicas, configurando saberes/fazerem escolares, não escolares e extraescolares” (UFES, 2010, p. 10).

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

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

Na esteira das questões que já foram abordadas nos tópicos anteriores, a ENE nos estágios também se revelou como uma incógnita no curso de Pedagogia, pois se trata de um objeto formativo mal explicitado e sem identidade definida. Esse modo de configuração deriva da ausência, nos PPCs, de referências sobre a ENE e seus campos e metodologias de ação que podem ser empreendidas por pedagogos em processos variados. Na realidade, nenhum dos PPCs analisados discorreu sobre o conceito de ENE nem especificou com clareza - como ocorre no caso dos processos escolares (sobre os quais o curso detém um amplo repertório de referências) - o espectro de processos e modelos metodológicos aos quais esse campo de atuação profissional do pedagogo está associado.

De modo específico, os dados contidos no quadro indicam que os cursos da UFPI, UFRR, UNIFAP, UNIR, UFMS, UFAL e UFC incluem a ENE como campo de estágio em disciplinas específicas. Ressalta-se que há PPCs que preveem que os estágios contemplem tanto a escola quanto espaços não escolares para a mediação da formação teórico-prática dos estudantes, contudo não inscrevem a ENE como campo de reflexões e práticas no estágio supervisionado, como é o caso dos documentos da UFBA, UFMT, UFPE, UFPR e USP. Os PPCs das demais instituições não declararam a ENE como campo de estágio e, em consequência, as disciplinas de estágio se organizam em torno de experiências de inserção, participação e regência na escola.

Sem afirmar que o estágio seja necessariamente precedido por disciplinas teóricas, pois ele mesmo também é uma atividade teórica, mas reconhecendo a necessidade de que as disciplinas que o oportunizam estejam conectadas a um conjunto de outras disciplinas convergentes ao desenvolvimento de saberes profissionais, considera-se que os currículos precisam localizar os estágios em relação aos

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

Outro desafio consistiu na conjugação de estágios em ENE e Educação Escolar em um mesmo componente curricular. Como estabelecer instrumentos organizadores desse estágio, pensando na diversidade de possibilidades que se abrem dada a conjugação desses dois campos? Qual o eixo central desse estágio? Não se tratam de questionamentos fáceis de responder, uma vez que se referem a uma problemática complexa que é o estabelecimento de diretrizes para tornar funcional a reunião de diferentes espaços de inserção dos estudantes de Pedagogia em uma mesma disciplina curricular.

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

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espaço de conflitos, arena de disputas entre tradições acadêmicas e embates teórico-metodológicos que chegam à atualidade como aspectos constitutivos de uma densa trama de discursos e práticas plurais, o currículo do curso de Pedagogia revela as ambivalências e antagonismos das posições que, historicamente, têm buscado incidir sob as características que devem ser preconizadas no desenvolvimento da formação inicial do pedagogo. Essas posições se associam a diferentes compreensões sobre a natureza epistemológica da Pedagogia e com relação à lógica que deve presidir os processos formativos no curso: que concepção de profissional? Qual a base do currículo? Que conteúdos preconizar? Qual a forma mais apropriada de relacionar o curso às demandas contemporâneas do campo educacional? Qual o lugar do curso na sociedade? A emergência e relevância dessas questões demonstram que “[...] é incontestável a

importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diferentes contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio próprio da Pedagogia” (CRUZ, 2011, p. 198).

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

Os documentos curriculares analisados revelam uma situação preocupante e que se arrasta por anos no curso de Pedagogia: as controvérsias da docência como base de formação. A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma demanda histórica que responde a desafios da profissionalização de docentes em nível superior. Por isso mesmo, a absorção dessa finalidade pelo curso de Pedagogia é uma atitude necessária e indiscutivelmente relevante. Talvez as urgências educativas relacionadas à escola e à docência que preocupam gestores das políticas de educação, intelectuais do campo e sociedade, em geral, tenham pautado a concepção de que a finalidade do curso é, *a priori*, a formação de professores, ofuscando outras dimensões que, historicamente, a Pedagogia já comportava e novas atribuições que apareceram na esteira do desenvolvimento dos processos educativos não escolares. A provocação de Libâneo parece ser pertinente quando o autor pontuou que, com relação ao curso de Pedagogia,

Os problemas e dilemas continuam, persistem velhos preconceitos, mantêm-se apego a teses ultrapassadas, às vezes com o frágil argumento de que são conquistas históricas. É o que se pode ver, por exemplo, na insistência em temas como: a docência como base da identidade profissional de todo educador [...] (2001, p. 17).

O ponto crítico não parece estar no fato do curso se destinar à formação de professores, mas sim na lógica implícita nos documentos

de que essa formação estaria também permitindo o desenvolvimento de saberes profissionais voltados às práticas em ENE. O que se observou no conjunto dos documentos analisados foi que, embora declarem a intenção de contemplar o eixo formativo para outros campos em que sejam requeridos conhecimento pedagógico, os PPCs, reproduzindo a lógica das DCNs, não expressam uma inserção efetiva da ENE nos currículos de formação inicial do pedagogo.

Os dados apontam, claramente, a necessidade de reorientação do currículo para a formação de pedagogos em ENE, cuja legitimidade não implica abrir mão da formação de professores no curso de Pedagogia, que também tem suas problemáticas, urgências e prioridades. Indicou-se que essa reorientação significa incluir um eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas, assim como ajustar o foco formativo de outras disciplinas que possuem caráter geral, como os fundamentos da educação e as de organização do trabalho pedagógico (didática, planejamento, avaliação, gestão, etc.), a fim de que possam incluir teorizações da educação em um sentido amplo e não somente no plano escolar. Com efeito, o aprofundamento de estudos em uma área específica da ENE ficará a cargo da formação no âmbito da pós-graduação. Contudo, o reconhecimento em nível básico e geral sobre possibilidades e demandas de intervenção profissional em ENE precisa ser privilegiado como dimensão constitutiva dos currículos de formação inicial. Essa é uma forma de atender, ainda, expectativas de pessoas que ingressam no curso com o desejo de atuarem em segmentos, da profissão pedagógica, distintos do que o pedagogo exerce nas instituições de educação formal.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução nº1 de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.
- CRUZ, G. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- FERNANDEZ, F. S. **El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro**. Madrid: Ediciones Académicas, 2006.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOHN, M. da G.. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

- HOUSSAYE, J. Para uma definição da pedagogia. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D. e FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, p.9-45, 2004.
- LARROSA, J. **El trabajo epistemológico en pedagogía**. Barcelona: PPU, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p.19-77, 2000.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, p.15-41, 2010.
- RUBIO, R. M.; ARETIO, L. G. ; CORBELLA, M. R. **Teoría de la educación – educación social**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para a uma ressignificação epistemológica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015
- SOËTARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D. e FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, p.47-69, 2004.

Submetido: 21/03/2017

Aprovado: 16/06/2017

Contato:

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Habilitações Pedagógicas
Cidade Universitária, s/n - Castelo Branco III
João Pessoa | PB | Brasil
CEP 58.051-085