



As políticas curriculares e as novas demandas na formação do pedagogo: a atuação docente nos espaços não escolares

Curricular policies and the new demands concerning the academic formation of educators: the teaching practice in non-schooling spaces

Wilma Priscila Alves FRANÇA¹ | Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA²

Resumo: Este artigo apresenta elementos para uma reflexão acerca do currículo do curso de Pedagogia e dos contextos de atuação do pedagogo, especificamente os não escolares. Para isto teremos como objetivo a análise das contribuições do currículo do curso de Pedagogia para a prática pedagógica do pedagogo em espaços não escolares. As discussões que pontuamos neste texto partem de pressupostos que indicam a necessidade de uma formação docente que considere a atuação deste profissional nos diferentes espaços de educação, seja escolar ou não. Para o trato da problemática em questão, tivemos como referência os estudos de Libâneo (2007), Brandão (2007), Lopes (2011), Pacheco (2005), dentre outros autores que comungam conosco da discussão proposta. Para isto, realizamos um levantamento bibliográfico das produções dos referidos autores, o que nos possibilitou um olhar mais aproximado e aprofundado sobre a formação do pedagogo, tendo em vista a amplitude do campo educacional.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Políticas curriculares. Formação do pedagogo. Espaços não escolares.

Abstract: This article presents elements for a reflection about the Pedagogy course curriculum and the contexts in which educators act, especially in non-schooling spaces. To do so we have as the main aim of this study to analyze the contributions of the curriculum of Pedagogy for the teaching practice in non-schooling spaces. The issues we highlighted in this text are based on the assumptions that indicate the needs for a teacher education that takes into consideration the performance of this professional in different areas of education, whether in schools or not. To deal with these issues we have as a theoretical basis the studies developed by Libâneo (2007), Brandão (2007), Lopes (2011) and Pacheco (2005) among other authors with whom we share the same ideas concerning the target subject matter. With this aim we carried out a theoretical research based on the works of the mentioned authors, which allowed us a closer and in-depth look on the educators formation having as the main aim the amplification of the educational space.

Keywords: Pedagogy course. Curriculum policies. Educator training. Non-schooling spaces.

Introdução

A formação de professores, assim como a própria educação, representa um desafio constante, como demonstra a história da educação brasileira que, demarcada por avanços e retrocessos, estabelece um cenário conflituoso e permeado por divergências até os dias de hoje. Neste sentido, os cursos de Pedagogia

1 Concluinte do curso de Pedagogia pela UFPE/CAA | e-mail: priscilaalves10@hotmail.com

2 Professora do curso de Pedagogia da UFPE/CAA | e-mail: nina.ataide@yahoo.com.br

enquanto *lócus* da formação docente vêm sendo o centro das discussões, que tomam como eixo principal o exercício profissional do pedagogo, bem como a construção/desconstrução da sua identidade.

A partir do movimento de reorientação curricular dos cursos de Pedagogia na década de 90, coloca-se em evidência a fragilidade e a inconsistência das políticas de formação docente no país, tendo em vista as novas exigências oriundas da reconfiguração da educação em todos os seus níveis. Inicia-se assim um debate acerca da profissão docente, dos espaços de atuação do pedagogo e da maximização do seu papel diante da multiplicidade das práticas e espaços educativos.

É sabido, no entanto, que, historicamente, os cursos de Pedagogia no Brasil estavam vinculados diretamente à habilitação para o magistério, o que tem alimentado inúmeros debates e embates entre os profissionais da área e o CNE (Conselho Nacional de Educação). De um lado, vê-se a crítica ao reducionismo do curso, e do outro a defesa de uma formação essencialmente direcionada ao exercício do magistério.

Com base neste entendimento, é oportuno salientar que as atuais políticas de formação de professores encontram-se revestidas por determinações e interesses políticos, econômicos e sociais de órgãos reguladores, os quais tornam incerta a realidade de atuação do pedagogo, uma vez que sua identidade profissional sempre esteve em processo de construção, alimentando, assim, inúmeros questionamentos diante dos múltiplos papéis a ele conferidos.

Ressaltamos que o surgimento de novos territórios de intervenção do pedagogo situam neste trabalho um debate acerca do currículo, da formação docente e sua qualificação para atuação em espaços de educação não escolar, à luz dos contributos de autores como Libâneo e Pimenta (2002), Nóvoa (1995), Pacheco (2005), Lopes (2011), Evangelista e Triches (2006), e Macedo (2001), os quais modelaram o nosso entendimento acerca da trajetória percorrida pelo curso de Pedagogia e pela formação do pedagogo.

O currículo do curso de Pedagogia: propostas em disputa

Considerando que a educação é uma atividade intencional, e que se configura nos mais diferentes espaços e tempos sociais, reconhece-se que, nesta sociedade pós-moderna, o ato de educar perpassa os muros da escola e toma amplas proporções. Vivemos então um momento histórico de intensas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, impulsionadas pelo fenômeno da globalização, o qual vem afetando de maneira acentuada a reorganização do cenário educacional mundial, e, com isto, a formação docente.

Em face disto, a educação apresenta-se como fator fundamental para a legitimação de novos valores e modelos organizativos advindos destas transformações, o que vem sucintamente demandando uma releitura da profissão docente, assim como dos seus espaços de atuação e intervenção.

Portanto, presencia-se por meio dos cursos de formação de professores uma forte tendência à diminuição do poder de intervenção do professor frente às problemáticas educacionais e pedagógicas, quando a estes são conferidos apenas os espaços escolares formais como ambientes de atuação profissional. No entanto, é sabido, que os processos educativos, os quais possibilitam o desenvolvimento integral dos sujeitos, não estão restritos aos espaços de educação formal, o que vem corroborar com as discussões atuais de que a atuação docente abrange largas escalas. Sobre o exposto, afirma Libâneo (2007):

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia. (p. 51)

Com base neste cenário, nos propomos aqui a explicitar a necessidade da formação docente para atuação em espaços não escolares. Para isto, dialogamos com autores e produções já realizadas sobre esta temática, objetivando o aprofundamento do nosso estudo.

Dessa forma, parece-nos importante partilhar do pressuposto de Brandão (2007) sobre a educação, quando ele define que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (p. 7)

Então, podemos afirmar que os processos educativos não acontecem exclusivamente na escola, e que, no entanto, a prática educativa é uma prática social e esta ocorre em diversos contextos, espaços e situações.

Para tanto, se reconhece também que o trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula, posto que os processos educativos e pedagógicos desenvolvem-se em outros territórios, conforme nos aponta Libâneo (2010), quando diz

que “o campo do educativo é bastante vasto, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política” (p. 31).

Portanto, nos reportamos a tratar a formação docente com vistas para a sua atuação nestes diversos espaços que se apresentam, considerando para isso as políticas de currículo que norteiam esta formação e suas contribuições para construção da identidade profissional do pedagogo e do seu papel nesta nova realidade.

Tomamos, então, para este estudo, a ideia de currículo enquanto estruturador e articulador da formação docente, uma vez que este representa um conjunto de interesses políticos, ideológicos, sociais, e sobretudo educacionais, pautados por sua vez em uma concepção de homem, de mundo e de sociedade. Neste sentido “propor um currículo é eliminar estruturalmente outras possibilidades. Este processo nunca é neutro e desprovido de implicações sociais. O conhecimento está sempre inserido num mundo material e social” (POPKEWITZ *apud* NÓVOA, 1995, p. 48)

No entanto, o termo currículo vem assumindo ao longo do tempo diversos significados, e com isso muitas são as teorias e concepções curriculares, ficando assim evidente que não há uma definição unívoca para currículo (PACHECO, 2005). Estas muitas vezes condicionadas aos contextos e tempos em que foram formuladas, mas que ainda representam significativas referências para a produção de políticas curriculares na atualidade.

Diante disto, optamos por dialogar aqui com a dimensão pós-estruturalista apontada por LOPES (2011) para nos ajudar a pensar o currículo enquanto discurso e compreender sua intrínseca relação com o poder. Nesta perspectiva, nos utilizamos do conceito de currículo trazido por LOPES (2011), quando diz que:

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nossos comportamentos, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se portanto, de um discurso produzido na interseção entre os diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (p. 41).

Fazendo então esta leitura do currículo, observa-se que as tendências curriculares atuais direcionam-se ao atendimento dos interesses do mundo globalizado do mercado de trabalho, considerando, assim, o professorado enquanto classe profissional. Surge, então, em meio a esta patente configuração da profissão docente, o desafio de uma formação ampliada, que tome a docência e os processos educativos como seu eixo estruturador.

Tendo em vista tal leitura, encontram-se em debate também as concepções de políticas curriculares enquanto *texto* e enquanto *prática*, travando um embate

entre o que é proposto em termos de discursos legais e o que é vivido nos cursos de formação. Tal discussão no campo das políticas curriculares leva-nos a compreender que “o currículo é o proposto no nível formal, mas também é o vivido no cotidiano” (LOPES, 2011, p. 36).

Neste sentido, o currículo apresenta-se multifacetado, e constituído por interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. Assim, tomamos as palavras de Pacheco (2005) como um importante contributo para esta reflexão, quando este afirma que

o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e da realidade, ou do valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional (p. 37).

Verifica-se nestas condições uma aproximação entre estas duas faces do currículo, uma vez que na lógica dos textos curriculares, que são “documentos de trabalho que simbolizam o discurso do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de ação” (PACHECO, 2005, p. 105), encontramos uma postura marcadamente política, aqui compreendida, segundo Pacheco (2005), como “processo e produto, envolvendo quer a produção de intenções, ou de textos, quer a realização de práticas, ou de acções concretas...” (p. 105)

Tal postura tem contribuído para uma análise das políticas educacionais tendo em vista seus reflexos no campo do vivido, e assim na sua configuração prática. Uma vez interligadas políticas educacionais e políticas curriculares, visualiza-se uma estrutura tomada por contextos que produzem e influenciam tais políticas.

A política curricular torna-se, assim, lugar de formação de identidades profissionais, através dos textos institucionalizados, os quais, segundo Gimeno (1988), citado por Pacheco (2005), “planeiam parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo” (p. 129-130), uma vez que estas se constituem no plano das macropolíticas (documentos oficiais) e desdobram-se nas micropolíticas (intenções e práticas). Ainda a este respeito, Pacheco (2005) contribui inferindo que

A política curricular não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista ou num conjunto complexo de relações [...] ou ainda num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, dado que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se fosse o acto por excelência na construção do currículo (p. 107).

Assim definidas, as políticas curriculares constituem hoje alvo privilegiado da atenção de políticos, professores e especialistas, uma vez que estas representam os discursos políticos na esfera macro, e norteiam a construção das propostas curriculares nas esferas micro da educação, aqui compreendidas pelos vários espaços de formação docente. Nesta perspectiva, as Matrizes curriculares representam o movimento de interpretação e redefinição destas políticas curriculares, ao passo que tomam estas como base para consolidação de uma identidade profissional que esteja em consonância com as exigências sociais e, sobretudo, políticas.

Compreendendo o contexto de atuação do pedagogo: os espaços não formais de educação

Dado às transformações e mudanças ocorridas ao longo dos tempos nos cenários econômicos, tecnológicos, sociais e educacionais do nosso país e do mundo, torna-se cada vez mais perceptível a ideia de que os processos educativos não acontecem exclusivamente nos espaços formais de educação representados pelos sistemas escolares. Reconhecido isto, outros espaços sociais têm se mostrado capazes de contribuir qualitativamente com tais processos formativos, conforme enuncia Gohn (2008),

Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que vinculam as ações dos indivíduos. (...) uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares (p. 92).

Nesta perspectiva, ao redefinirem-se os novos espaços de aquisição e construção de conhecimentos pela sociedade moderna, visualiza-se mais um desafio para os cursos de Pedagogia, que por vezes esbarram os processos educativos nos muros das escolas. Assim, diante da complexidade que reveste tal processo e que reflete diretamente nas possibilidades de formação oferecidas por estes cursos, é que se torna necessário neste ínterim compreender os espaços que hoje demandam a atuação profissional dos pedagogos, uma vez que este

é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas a organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 1998, p. 33).

Nesta ocasião daremos maior atenção aos espaços não escolares denotados pela educação não formal, aqui compreendida como “toda atividade organizada,

sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis” (COOMBS, 1975 apud TRILLA, 2008, p. 33). Dito isto, situamos nossos estudos na perspectiva da educação não formal, não descaracterizando a importância da educação formal e informal como processos essencialmente necessários à formação de todo e qualquer sujeito.

Portanto, a compreensão da ampliação do campo educacional e, por consequência da atuação pedagógica, realidade constatada por muitos autores, têm provocado significativo impacto nas políticas de formação docente e conferido maiores esforços na busca de uma formação profissional que visualize e integre uma compreensão de educação ampliada com vistas ao atendimento dos vários níveis da educação, seja ele formal, informal ou não formal. Neste sentido, Libâneo e Pimenta (2002) reafirmam que “a atividade pedagógica perpassa, hoje, toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo as esferas mais amplas de educação formal e não-formal” (p. 34).

A presença do pedagogo nestes espaços torna-se cada vez mais necessária, e a consciência desta presença consolida-se nos documentos oficiais, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (2006), que descrevem, ainda de forma incipiente, a possibilidade de atuação do pedagogo nos ambientes escolares e não escolares. Visando à presença atuante deste profissional, Libâneo e Pimenta (2002) descrevem alguns campos onde é assegurada tal atuação.

Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a área da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. Em todos esses campos de exercício profissional, desenvolverá funções de gestão e formulações de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; de projetos e experiências educacionais; de planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais relativos a diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade), na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros (p. 33).

Fica evidenciado, assim, que o campo de atuação deste profissional é vasto. No entanto será possível em um curso com duração de 3.200 horas formar qualitativamente este profissional “polivalente”? Esta é uma questão que ainda persiste e concentra inúmeras divergências de concepções e pontos de vista, dada a possibilidade de formação profissional proposta pela DCNP.

A este respeito, identificamos no discurso da ANFOPE as seguintes considerações:

o pedagogo é o profissional que atua na educação básica e trabalha diretamente com a formação humana, tendo a docência como base, é aquele que produz conhecimentos, que organiza o trabalho pedagógico escolar e não escolar. Em linhas gerais, defende que o curso de pedagogia deva ser o local de estudos sistematizados, pesquisas e produção de conhecimento. Deva formar o docente e o gestor, e como resultado dessa formação se tornará o educador, uma articulação da formação do gestor com a da formação docente (BARBOSA; BUENO; GOMES, 2008, p. 166).

Enquanto o discurso de Libâneo (2006) alega uma posição distinta:

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional (p. 13).

Logo, nos reportamos ao dito no discurso das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (2006), em seu artigo 5º, parágrafos IV e XIII:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Diante dos discursos apresentados, podemos visualizar, inferir e reafirmar o que vem sendo discutido e apresentado a respeito dos limites e condições em que vem se pautando a construção da identidade profissional do pedagogo. A Pedagogia, enquanto ciência, e o pedagogo, enquanto profissional da educação em seus variados níveis e esferas, são realidades que estão em constante movimento de construção/reconstrução e exigem do profissional e dos cursos de formação um olhar atento e diferenciado sobre as novas demandas que se colocam para a ação educativa. De acordo com Saviani (2007), pode-se dizer que

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

Neste sentido, propõe-se uma formação docente que atenda ao processo educativo em sua totalidade e compreenda a nova dinâmica que se estabelece entre o profissional pedagogo e sua atuação em espaços não escolares, que frente aos desafios da modernidade revelam-se tão importantes quanto os ambientes formais de educação. Neste sentido, fica inegável que as necessidades pedagógicas extrapolam os domínios institucionais formais e atingem proporções cada vez mais amplas, universais e sociais.

Considerações finais

Conforme discutido, a atuação do pedagogo vem sendo redimensionada diante das novas demandas educacionais evidenciadas na sociedade contemporânea. Neste sentido, a ampliação do campo de atuação do pedagogo exige dos cursos de formação atualizações para o atendimento qualitativo destes desafios que se impõem.

Ainda que muitas questões permaneçam obscuras, o curso está se fortalecendo e amadurecendo à medida que toma a realidade educacional e os discursos legais como base para sua formulação. No entanto, ainda há muito a ser repensado e redimensionando na proposta curricular do curso, visando à sua atualização e uma maior aproximação com as possibilidades do fazer profissional do pedagogo nos espaços não escolares.

Sendo assim, entendemos que o fazer pedagógico no curso de Pedagogia em questão está direcionado para o exercício profissional do pedagogo nos espaços escolares, mas também entende e contempla, nas condições descritas, os espaços não escolares como possibilidades de atuação para este profissional, configurando neste sentido uma formação docente “ampliada”, imbuída por novas perspectivas de formação e atuação.

Nesta reflexão, percebemos que a atuação deste profissional em espaços não comuns de sua prática, a saber, os espaços não escolares, ainda é pouco evidenciada no curso, sobrepondo-se a estas possibilidades a atuação escolar, como está posto pelos sujeitos desta pesquisa, o que acaba por negligenciar a intensidade da atuação deste profissional perante a variedade de práticas educativas existentes na sociedade.

Referências

BARBOSA, Renata Peres et al. **Reflexões acerca da identidade do Pedagogo: universo repleto de encantos e angústias**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/208_579.pdf> Acesso em: 29 ago. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. CNE. **Diretrizes curriculares nacionais**. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 02 out. 2011.

GONH, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, para quê?** Organização e gestão de escola: teoria e prática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In*: ARANTES, Valéria. (Org.) **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sammus, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2012.

Recebido em: 30/08/2014

Aprovado em: 19/09/2014

Para referenciar este texto:

FRANÇA, Wilma Priscila Alves; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. As políticas curriculares e as novas demandas na formação do pedagogo: a atuação docente nos espaços não escolares. **Lumen**, v. 22, n. 2, p. 43-52, jul/dez. 2013.