

Função sociopolítica da educação e o papel dos pedagogos na educação não-escolar: âmbitos de atuação político-pedagógicos e campos teórico-profissionais

Sociopolitical function of education and the role of pedagogues in non-school education: political-pedagogical areas of action and theoretical-professional fields

Función sociopolítica de la educación y el papel de los pedagogos en la educación no escolar: áreas de acción político-pedagógicas y campos teórico-profesionales

Jonas Emanuel Pinto Magalhães¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6144-9854>

Resumo: O presente ensaio percorre as diferentes funções e formas assumidas pela educação nos últimos séculos, dando destaque a sua conformação escolar e não-escolar e à presença de outras práticas educativas permeando o conjunto de organizações e aparelhos privados de hegemonia. Tendo este cenário como pano de fundo, defende-se a atuação do pedagogo em espaços de educação não-escolares, dada a necessidade de imprimir às práticas educativas desenvolvidas nesses espaços um caráter propriamente pedagógico. Com intuito de colaborar com a construção de dispositivos curriculares e metodológicos voltados para a formação do pedagogo e a investigação de suas práticas em contextos não-escolares, propõe-se uma matriz teórico-investigativa composta por âmbitos de atuação político-pedagógicos e campos teórico-profissionais que possam aglutinar e sistematizar fundamentos teórico-normativos, ético-políticos e didático-pedagógicos específicos e atinentes aos âmbitos e campos propostos.

Palavras-chave: Educação não-escolar. Pedagogia não-escolar. Função sociopolítica da educação

Abstract: The present essay explores the different roles and forms taken on by education in the latest centuries, with emphasis on its school and non-school conformation and the existence of different educational practices which permeate the set of organizations and private apparatuses of hegemony. In this scenario, the role of educationists in these spaces of non-school education is defended, given the necessity to imprint a proper pedagogical approach to the practices developed in these locations. In order to contribute to the building of such curricular and methodological devices aimed at the training and qualification of educationists and the investigation of their practices in non-school contexts, a theoretical-investigative matrix composed of political-pedagogical areas of action and theoretical-pedagogical fields is proposed. This mold blends and organizes the theoretical-normative, the ethical-political and the didactic-pedagogical foundations specific to the proposed scopes and fields.

Keywords: Non-school education. Non-school pedagogy. Sociopolitical function of education.

¹ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Pedagogo da Escola de Serviço Social da UFF (ESS/UFF) e Professor de Disciplinas Pedagógicas da Rede Estadual Pública de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: jonasmanuel@id.uff.br

Resumen: El presente ensayo recorre las diferentes funciones y formas asumidas por la educación em los últimos siglos, destacando su conformación escolar y no escolar y la presencia de otras prácticas educativas permeando el conjunto de organizaciones y aparatos privados de hegemonía. Con este escenario como telón de fondo, se defiende el papel del pedagogo em los espacios educativos no escolares, dada la necesidad de dotar a las prácticas educativas desarrolladas em estos espacios de un carácter propiamente pedagógico. Para colaborar con la construcción de dispositivos curriculares y metodológicos dirigidos a la formación del pedagogo y la investigación de sus prácticas em contextos no escolares, se propone una matriz teórico-investigativa compuesta por áreas de acción político-pedagógicas y campos teórico-profesionales que puedan aunar y sistematizar fundamentos teórico-normativos, ético-políticos y didáctico-pedagógicos propios de los ámbitos y campos propuestos.

Palabras-clave: Educación no escolar. Pedagogía no escolar. Función sociopolítica de la educación

Introdução

Escrevemos esse ensaio afim de sistematizarmos algumas reflexões que vimos acumulando acerca da diversidade, amplitude e especificidades do trabalho e dos espaços de atuação do pedagogo na educação não-escolar e as relações disso com a função sociopolítica da educação e o papel deste profissional na contemporaneidade. A base dessas reflexões fundamenta-se em pressupostos que estabelecem uma concepção sobre o estatuto epistemológico e profissional da pedagogia nos quais esta é compreendida como campo teórico-prático (práxico), que abarca uma ciência, um curso e uma profissão. Não sendo essa a concepção dominante no pensamento educacional brasileiro, o registro dessas reflexões busca trazer elementos novos que contribuam para dar maior visibilidade política e epistêmica ao caráter multifacetado do trabalho pedagógico no atual contexto sócio-histórico nacional e internacional.

Haja vista a forte ênfase conferida à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso De Pedagogia (DCNP), consignadas em 2006, temos observado um relativo desinteresse no âmbito da pesquisa educacional pela tematização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais formados pelo curso de pedagogia nos espaços educativos não-escolares que, conseqüentemente, resulta e reflete na escassa discussão sobre as suficiências e debilidades curriculares deste curso quanto à formação teórica, técnica, ética e política necessária ao exercício crítico desses profissionais em outras funções distintas daquelas desenvolvidas por professores e pedagogos em escolas públicas ou privadas.

Embora não tenhamos o objetivo de preencher essa lacuna, algo que exigiria uma ampla pesquisa documental e de campo, nosso esforço, seguindo a trilha daqueles que reconhecem a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa/pedagógica (KOWARZIK, 1988; LIBÂNEO, 2005; PIMENTA, 2005; SAVIANI, 2012, FRANCO, 2008), caminha no sentido de esboçar um quadro conceitual e teórico com o qual pesquisas dessa natureza e com este foco possam dialogar, com vistas

à construção de referências categoriais apropriadas e úteis para orientar análises sobre o trabalho pedagógico e os campos de atuação profissional do pedagogo.

Nesse sentido, um primeiro esclarecimento que nos parece relevante é o uso feito dos termos educação não-escolar e educação extraescolar para abordagem das práticas educativas que ocorrem fora do sistema regular de ensino. Como explica Severo (2019), embora o primeiro conceito contenha em si o risco de produzir antagonismos com educação escolar e a educação que ocorre mediante a experiência social das relações humanas em seu sentido mais amplo, ele também guarda como aspecto positivo a incorporação de "práticas formativas que podem ser pedagogicamente potencializadas" (SEVERO, 2019, p. 105). O autor está se referindo, neste caso, àquelas práticas que ocorrem fora do ambiente escolar, independentemente do seu grau de formalização. Dessa forma, a educação não-escolar constitui-se mais como uma categoria situacional (situa práticas fora dos tempos e espaços escolares) do que um conceito que revela o grau de formalização das práticas educativas.

Quanto ao conceito de educação extraescolar, convém registrar que sua aparição na literatura da educação remonta ao uso que alguns institutos e organizações internacionais ligadas à educação fizeram do termo para nomear práticas de educação organizadas em diferentes contextos e para diferentes públicos (empresarial, militar, pessoas em situação de exclusão social etc.), a partir da década de 1960. Sua ampla disseminação, especialmente a partir dos escritos de Pierre Furter, motivou pesquisas e estudos no Brasil, com destaque para aquele realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1980 e coordenado pelo atual professor emérito da UFF, Osmar Fávero, que buscou produzir uma "tipologia da educação extra-escolar" (INEP, 1980). Antes disso, em artigo publicado em coautoria, Osmar Fávero e Victor Valla (1977) alertavam para os sentidos e usos que poderiam ser atribuídos à educação extraescolar, considerando o contexto econômico-social dos países nos quais eles estavam sendo incorporados. Assim, seu sentido de complementariedade ou substituição da educação escolar, bem como o uso com vista ao aumento da produtividade ou da "mudança de atitude", revelaria maiores graus de satisfação ou insatisfação com o modelo político-econômico desses países.

Para fins deste artigo, utilizaremos o termo educação não-escolar, ou em espaços não-escolares, considerando ser este o conceito atualmente adotado nas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia no Brasil, mas sinalizamos a necessidade de aprofundarmos a discussão desse conceito, tendo em conta que o "não-escolar" pode suscitar uma errônea sinalização de oposição/negação à educação escolar, o que é, no mínimo, impreciso e contrário à perspectiva por nós adotada.

Além dos termos educação em espaço não-escolares e extraescolares, que se referem às práticas educativas desenvolvidas em organizações que não integram os níveis de ensino dos sistemas

oficiais de ensino públicos e privados, valemo-nos das terminologias educação formal, não-formal e informal, já amplamente conhecidas e utilizadas no campo da educação para diferenciar formas e modelos de educação de acordo com o seu grau de intencionalidade e sistematização.

Conforme explica Libâneo (2005), as duas primeiras diferem-se da terceira por possuírem intencionalidades claras, embora as do tipo não-formal possam ser, em geral, menos sistemáticas, estruturadas e formalizadas, como se pode observar em organizações culturais como os museus ou nos cursos de teatro oferecido por organizações não-governamentais. Assim, em geral ocorrem fora do sistema formal de ensino, constituindo em grande medida aquilo que denominamos educação em espaços não-escolares. De outro modo, a educação escolar, seja ela de nível infantil, fundamental ou médio, é reconhecida pelo alto grau de sistematização e estruturação, sendo o currículo oficial e a certificação ou diplomação reconhecidos oficialmente pelo Estado, um dos elementos mais significativos do pronunciado nível de formalização de suas práticas e sua institucionalidade. Por outro lado, e diferentemente da educação formal e não-formal, a educação informal careceria de intencionalidades claras e explícitas, bem como de métodos estruturados, ocorrendo, geralmente no âmbito das relações cotidianas familiares, sociais e comunitárias, em geral de maneira assistemática. Há que se considerar, no entanto, que muitos autores, com os quais nos alinhamos, consideram ser mais correto e preciso considerar, como critério de diferenciação, que a educação não-formal e informal se define como práticas educativas situadas fora do sistema de ensino oficial e não pelo grau de sistematização metodológica, da primeira, ou de intencionalidade, no caso da educação informal. Neste caso, a nosso ver, o conceito de educação não-escolar parece ser aquele que, nos termos antes definidos, comportaria menos ambiguidades, abarcando principalmente a educação não-formal, mas também, em grande medida, a educação informal.

Tais considerações são importantes uma vez que que nossas proposições e provocações teóricas acerca do papel do pedagogo na contemporaneidade incidem e tensionam a função sociopolítica da educação no modo como estavam se constituindo ao longo da história em suas formas e conteúdos, com destaque para suas diferentes manifestações no contexto hodierno. Tem-se, na perspectiva por nós adotada, o reconhecimento da importância da educação formal, mas também a clareza de que a educação não-formal e a educação informal se presentificam cada vez mais em práticas e experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu meio familiar, social e profissional, permeando, explícita ou implicitamente, as relações dos indivíduos com outras organizações e instituições não-escolares. Desse modo, esse exercício ensaístico que expomos neste texto também projeta uma problematização importante sobre a necessidade de organização e elaboração de componentes formativos que sistematizem conhecimentos e saberes atinentes às diferentes áreas de inserção profissional dos pedagogos, mormente aquelas que ocorrem fora do aparelho e do sistema escolar.

O texto assume inspiração de um ensaio. Portanto, é válido registrar que, no contexto filosófico, acadêmico e científico, essa forma de texto, como bem lembra Domingues (2019), com base no criador desse gênero de texto, o filósofo Michel de Montaigne, possui como características: ser um esforço intelectual auto-organizado pelo sujeito, resultar de exercício rigoroso da razão e ser necessariamente crítico. Ainda segundo Domingues, dessa vez aprofundado nas reflexões de Walter Benjamin, o método ensaístico apoia-se no exercício de autoquestionamento permanente e inconcluso. Dessa forma, como lembra Adorno (2003, p.17), o ensaio não versa sobre as causas primeiras, mas sobre aquilo que já se conhece. Sendo assim, conforme afirma o filósofo, o ensaio “não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde não resta nada mais a dizer”. Ainda no que se refere ao método do ensaio, Meneghetti (2011, p.323), no texto “O que é um Ensaio-Teórico?”, ressalta ainda que, sendo o ensaio uma “opção consciente e intencional” por uma “forma mais adequada para o entendimento de algo”, nem por isso deixa-se render à “crítica irracional da ciência”. No entanto, embora não negue a relevância da evidência empírica, no ensaio, sua demonstração através de coleta de dados não é o centro de sustentação dos argumentos. Nas palavras do autor “No ensaio, o empírico já está apreendido pela consciência do ensaísta, e este reflete criticamente sobre o objeto” (MENEGETTI, 2011, p.324). Assim embora nossa reflexão tenha sido alimentada pela interlocução e entrevistas com outros pedagogos, acompanhamento de editais de concursos públicos para este cargo e observação da oferta de vagas em sites de emprego, nosso texto, como é próprio de um ensaio, tem uma pretensão teórica muito mais de caráter interpretativo/propositivo do que descritivo/genealógico.

Com esse espírito, delineamos as linhas que se seguem conduzindo nossa discussão no sentido de oferecer ao leitor algumas conjecturas e pistas que se prestam à construção de princípios, conceitos e problematizações com os quais seja possível dialogar sobre as diversas modalidades de trabalho pedagógico desenvolvidas por pedagogos e para ressignificação e ampliação do olhar sobre as práticas formativas e investigativas relacionadas à educação em espaços não-escolares. Para realizar tal intento, além de contribuições teóricas de importantes pesquisadores vinculados aos estudos sobre a pedagogia e a educação em suas múltiplas formas, valemo-nos de nossa interlocução teórica e prática com pedagogos profissionais e/ou pesquisadores e do acúmulo de experiências em projetos de extensão e pesquisa que têm a pedagogia e o trabalho dos pedagogos como mote².

² Referimo-nos aqui ao projeto de extensão Pedagogos e Pedagogia: ciências, saberes pedagógicos e espaços de atuação profissional que compõe o Programa Desenvolvimento e Educação - Theotonio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ), ao curso de extensão Pedagogia como Ciência da Educação: historicidade, políticas e processos formativos e à pesquisa e os cursos de pedagogia nas IES brasileiras: análises das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais, estes dois últimos resultantes de parcerias institucionais de diferentes universidades brasileiras mobilizadas a partir da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPEd).

Função social da educação: sentidos político-pedagógicos em espaços e tempos históricos

A revolução francesa e a constituição dos Estados-Nação, além de suas importantes implicações históricas trazidas para a configuração da vida política e social no final do século XVIII e início do século XIX, deixaram como marca indelével a introdução e difusão da forma de educação especificamente escolar nas sociedades modernas. Naquele momento, a ampliação da educação formal e a criação dos primeiros sistemas de ensino públicos atendiam, principalmente, à necessidade de universalização do domínio da leitura e da escrita e de capacitação mínima dos trabalhadores para inserção numa sociedade industrial regida pelo direito contratual e organizada economicamente pelo ascendente modo de produção capitalista. Sob a égide do capitalismo concorrencial, a escola elementar e profissional vai progressivamente assumindo maior protagonismo na educação e formação dos sujeitos, dividindo, complementando e substituindo a educação familiar e a formação pelo trabalho. Seguindo o movimento de racionalização e burocratização que acompanha o capitalismo moderno, a educação escolar, com seus métodos, padronizações e organização curricular, alcança elevado grau de estruturação e adquire grande visibilidade social, tornando-se a forma de educação predominante no século XX. Desde então, passa a ser reconhecida como o modelo mais avançado e expressivo de educação moderna.

No decorrer daquele século, especialmente no período do pós-guerra, a educação escolar passa a compor o conjunto do que hoje entendemos como direitos sociais. Tal *status*, igualmente conferido à saúde, ao lazer, à cultura, ao trabalho, à moradia, dentre outros serviços e direitos públicos, resulta de algumas vitórias alcançadas por movimentos sociais e dos trabalhadores no âmbito da luta de classes e funda-se no princípio da dignidade humana. Presume-se, por esse princípio, o estabelecimento de um patamar mínimo de direitos fundamentais compatíveis com a vida digna, que devem ser garantidos pelo chamado Estado de Direito. Na conjuntura histórica marcada pela constituição do Estado de bem-estar social, o reconhecimento da educação com um direito social vem acompanhada de uma ressignificação da função social da escola, mediante a qual o acesso à educação é visto ao mesmo tempo como exercício da e para a cidadania e como importante mecanismo de preparação e formação dos indivíduos para o trabalho.

Com a crise capitalista do final do século XX, as inovações introduzidas na base técnico-científica da produção industrial e de serviços e as mudanças operadas nos métodos e formas de gestão do trabalho, afloram novas disputas em torno do sentido e da função social da educação. Os sistemas de ensino são convocados a atenderem demandas do novo regime de acumulação capitalista³, sendo

³Harvey (2001) denomina esse regime de acumulação flexível, tendo em vista que ele se “apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” (HARVEY, 2001,

requerido da educação escolar, acadêmica e profissional a redefinição de seus conteúdos e métodos de modo a prepararem o cidadão do século XXI para o ingresso na chamada sociedade do conhecimento ou pós-industrial (BELL, 1976; LYOTARD, 1998). Em tal sociedade, o conhecimento adquire valor de mercado e tem seu uso vinculado às competências que os indivíduos precisariam construir e reconstruir continuamente em face do avanço tecnológico, da volatilidade do mercado de trabalho e da polivalência e flexibilidade exigidas pelo processo de reestruturação produtiva⁴. Nesse sentido, a educação para o século XXI deveria capacitar os indivíduos para “aprender a aprender”, viabilizando assim a “aprendizagem ao longo da vida” tão necessária à adaptação desses indivíduos ao contexto de incerteza, instabilidade e competitividade dos novos tempos.

Nesse contexto, a educação escolar não perde sua relevância, mas deixa de ser um marcador preciso do período da vida em os sujeitos realizam sua formação acadêmica e profissional, já que, premidos por demandas do trabalho ou instados a aumentarem seu nível de empregabilidade, deveriam buscar novas qualificações e/ou certificações por via da formação continuada oferecidas por organizações de educação formal ou não-formal. Ademais, com a ascensão da ideologia neoliberal, a promoção das políticas sociais sofre um duro revés sendo constante e vigorosamente questionado o papel do Estado no provimento e financiamento de serviços como saúde, educação e previdência social. Reivindicando e conquistando maior participação da iniciativa privada na exploração desses serviços, o neoliberalismo insere cada vez mais a educação na lógica mercantil da concorrência e da produtividade, enfraquecendo seu caráter público e seu sentido como direito social em favor de sua redução e equiparação a uma simples mercadoria.

Apesar disso, transcorridas as duas primeiras décadas do século XXI, observamos um constante aumento do acesso à educação escolar, em seus diversos níveis e modalidades, o que legitima a escola como o mais importante veículo de socialização primária das crianças, *locus* principal de vivências e experiências compartilhadas ao longo do desenvolvimento social infanto-juvenil e principal via de acesso da população ao conhecimento sistematizado pelas ciências modernas.

No discurso público, veiculado por formadores de opinião, pela mídia e mesmo pelo senso comum, cristaliza-se a ideia de que a educação formal é um bem e um recurso capaz de alavancar o desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico e promover a ascensão social dos indivíduos das camadas sociais mais desfavorecidas, salvaguardando-os não só da pobreza, mas também

p.140). Além disso, ele é responsável pelo surgimento de novos setores de produção, serviços e mercados, sustentando-se fortemente na inovação comercial, tecnológica e organizacional.

⁴A reestruturação produtiva é o processo que se desenvolve a partir da década de 1970 por meio do qual os métodos de gestão do trabalho orientada pelo modelo fordista-taylorista vão sendo paulatinamente substituído pelo modelo toyotista, que se torna referência para a organização do sistema de produção e de serviços.

da marginalidade. Nessa perspectiva salvacionista e redentora, a educação funcionaria como um equalizador social dos pontos de partida: garantiria condições iguais de oportunidades, que poderão ser convertidas em vantagens e trazer benefícios individuais diferenciados, conforme o esforço e mérito de cada um. Trata-se de uma visão liberal-conservadora que atribui grande prestígio à educação escolar na medida em que ela pode servir como justificativa para legitimar diferenças sociais produzidas por outras mediações. A bandeira da universalização da educação básica pode ser então capturada por grupos e segmentos da sociedade mais interessados na manutenção da estrutura de classes do que em sua real transformação.

Cabe observar que, se o acesso ao conhecimento sistematizado se eleva pela ampliação do alcance da educação escolar, assistimos, de outro modo, a extensão, para além dos tempos e espaços escolares, de experiências assistemáticas de educação e do acesso diferenciado ao conhecimento científico pela ação receptiva e ativa de organizações que se valem de conhecimentos e saberes especializados para mediar suas relações com o público-leigo. Falamos aqui da imprensa e dos veículos da mídia escrita, radiofônica, televisiva e digital, dos serviços de saúde, das instituições culturais, das empresas públicas e privadas e das organizações e movimentos da sociedade civil, que contribuem por diferentes formas de difusão do saber (comunicação jornalística, divulgação científica, produção cultural, entretenimento, campanhas e ações educativas, cursos e eventos, formação em serviço, atividades políticas etc.) para permanente atualização do diálogo dos sujeitos com os saberes socialmente relevantes para a sua formação política, profissional, social e pessoal. Tais organizações recorrem com frequência a estratégias e dispositivos pedagógicos para fazerem com que os saberes produzidos e reproduzidos por elas sejam mais bem alcançados, apropriados e utilizados pelo público, respondendo também a um maior anseio social por acesso à informação e conhecimento, de tal sorte que, ao lado da dita “sociedade do conhecimento”, vem se constituindo na contemporaneidade aquilo que alguns autores vêm chamando de “sociedade pedagógica” (BEILLEROT, 1985).

Por esse breve retrospecto da função, formas e conteúdos que a educação vem assumindo nos últimos séculos é possível afirmar que eles se alteram, ampliam-se e se diversificam por razões de ordem histórica, política e econômica, estando seus sentidos em permanente disputa pela ação das lutas e da correlação de forças que se estabelecem entre classes sociais e no seio das organizações. Assim, por suas implicações políticas, sociais e econômicas, a educação também toma parte do processo mais amplo de formação cultural de que se valem as classes sociais para fazerem valer seus interesses e visões de mundo.

Já nas primeiras décadas do século XX, o filósofo italiano Antonio Gramsci (1991, p.37), analisando a função das instituições e dos intelectuais na conformação e reprodução da ideologia dominante, afirmava: “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Com

isso, o pensador marxista queria dizer que, além do papel coercitivo do Estado, operando através de aparelhos repressivos como a polícia e o exército, a imposição de uma certa concepção de mundo coerente com os interesses da classe dominante se fazia valer também por estratégias de convencimento, postas em prática pelo aparelho escolar e por outros “aparelhos privados de hegemonia⁵”, cuja função seria trabalhar pela construção do consenso em torno da ideologia que serve aos propósitos da classe dominante de dirigir moral e intelectualmente a classe dominada. Nesse sentido, operariam e cooperariam com a escola burguesa a mídia, as empresas, partidos e outras organizações da sociedade civil, produzindo em conjunto a conformação de ideias, concepções e visões de mundo convenientes e funcionais à manutenção do poder da classe dominante, das estruturas sociais e da base econômica que lhes dão sustentação. No entanto, tais aparelhos e organizações não subsistem sem conflitos e contradições. Pelo contrário, na visão gramsciana, tais instâncias podem e devem ser ocupadas por sujeitos e classes que confrontem e disputem concepções de mundo imprimindo um sentido de contestação e subversão da ordem dominante, contribuindo para transformação social e política.

A nosso ver, aplicadas ao contexto sócio-histórico contemporâneo, as formulações de Gramsci permanecem atuais, mais ainda pelo que apontamos antes: a participação cada vez mais presente e efetiva das organizações na formação cultural e profissional dos sujeitos via processos de educação não-formal e informal. Sem subestimar a importância e peso da educação formal, especialmente a oferecida na escola, cuja influência pode ser dimensionada pelo tempo e momento em que incidem sobre o processo de formação dos sujeitos, é preciso reconhecer que concomitante e subsequentemente à experiência escolar outras organizações influem sobre esse processo, nem sempre em sentido divergente, mas frequentemente disputando com a escola objetos de interesse e narrativas sobre o mundo e os fenômenos sociais e políticos. É o que observamos, por exemplo, com o elevado tempo e energia consumida pelos jovens e adolescentes na internet e nas redes sociais ou pela forma como as empresas, por meio da gestão do trabalho, do ambiente e da cultura organizacional, promovem seus valores e orientam condutas e comportamentos, muitas vezes de forma conflitante com os interesses e princípios que estruturaram a formação pessoal e profissional dos trabalhadores nelas inseridos. Mais recentemente, observamos, com a pandemia da Covid-19, a forte atuação dos

⁵ Como explica Coutinho (1994), os aparelhos privados de hegemonia são organismos sociais (família, igreja, imprensa, empresas, organizações políticas, partidos etc.) cuja adesão é voluntária, o que confere certa autonomia desses aparelhos em face do Estado. O autor ressalta, no entanto, que Gramsci coloca o termo privados entre aspas, pois, apesar da adesão a eles ser voluntária e/ou "contratual", eles possuem necessariamente uma dimensão pública, já que integram as relações de poder estabelecidas nas sociedades ocidentais.

meios de comunicação na disseminação de informações sobre as medidas sanitárias necessárias para redução nos níveis de contágio e adoecimento pelo vírus.

Sem embargo desse relevante serviço prestado à população pela imprensa naquele momento dramático, não podemos escusar-nos da constatação de que não só essa como também outras organizações e instâncias de difusão de saberes contemporâneas continuam operando como verdadeiros aparelhos privados de hegemonia, dispondo agora de novos dispositivos técnicos e pedagógicos que amplificam seu alcance e poder de influência. De uma forma ou de outra, tais organizações racionalizam e potencializam a formação cultural e política dos sujeitos num determinado sentido, contando com a colaboração de equipe de profissionais nas quais a participação dos pedagogos é quase sempre marginal ou ausente.

Dessa forma, embora muitas das ações e práticas desenvolvidas nas e pelas organizações tenham um caráter educativo, pela forma como mobilizam, frente ao seu público interno ou externo, saberes, informações e conhecimentos sistematizados de diferentes naturezas e áreas disciplinares, aquilo que poderia conferir a essas ações e práticas um sentido efetivamente pedagógico - a explicitação das intencionalidades, escolhas dos métodos e a reflexão sobre o processo e resultados alcançados -, inexistente, é remetida a outros profissionais não vinculados ao campo da educação ou encontra-se subordinada a interesses ideológicos que reproduzem visões de mundo e refletem valores conservadores, conformistas ou reformistas, sendo raro, aqueles que operam numa perspectiva revolucionária e/ou emancipatória, como é o caso de alguns movimentos sociais.

Esse cenário obriga-nos a exercitar o olhar crítico sobre os sentidos da educação na contemporaneidade e convoca-nos a uma tomada de posição diante de uma questão crucial: qual a função sociopolítica da educação, em geral, e da educação não-escolar, em particular, dado o contexto histórico em que vivemos? E mais: diante disso, qual o papel do pedagogo, em que sentido ético-político deve caminhar sua atuação e que elementos dessa atuação devem ser destacados, tendo em vista a constituição de seu compromisso socioprofissional?

Educação para humanização e emancipação: subverter a formação humana em seus sentidos, tempos e espaços

Partindo do princípio de que a educação é um direito humano e social universal, que deve ser garantido a todos e todas, mas também da compreensão não-abstrata desse direito e sim de seu real significado em face de uma sociedade dividida em classes, nossa concepção sobre a função sociopolítica da educação é de que ela deve contribuir para a humanização, socialização e emancipação dos sujeitos em sentido geral e estrito.

Assim pensada, a educação cumpre um papel primordial na promoção da autonomia, do autoconhecimento, da liberdade, do acesso ao conhecimento sistematizado e da cultura, do pensamento crítico e do respeito às diferenças, mas tem compromisso inadiável para com a formação para vida e para o trabalho numa sociedade em conflito, para o reconhecimento e luta contra as opressões e desigualdades, para promoção do engajamento político e social e identificação e superação dos entraves que nos impedem de avançar rumo a uma sociedade mais justa, humana e verdadeiramente livre.

Em contraponto à visão capitalista que pensa a formação flexível dos indivíduos sob a ótica da sua equivalência a um tipo de capital (o capital humano) a ser constantemente valorizado por investimentos de toda ordem, endossamos a defesa da formação omnilateral⁶ dos sujeitos em todas as suas dimensões (intelectual, social, física, cognitiva, emocional, cultural etc.), no sentido de uma educação verdadeiramente integral, na qual é dada ao sujeito a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades, independentemente de sua maior ou menor serventia e adequação aos designios do mercado e do capital.

No que tange a educação escolar, compreendemos que esta se constitui como espaço essencial de inserção dos indivíduos na vida social e política, na medida em que oportuniza a vivência de experiências compartilhadas com sujeitos diversos, adultos e crianças, e opera como instância fundamental de acesso ao conhecimento sistematizado e de compartilhamento de saberes produzidos em diferentes contextos sociais e políticos. Sua contribuição se estende para a construção de identidades e subjetividades relacionadas ao território, à infância, à juventude, ao trabalho e à profissão e dos vínculos mais ou menos permanentes com outros sujeitos, com o conhecimento e a ciência e com exercício da cidadania e da criticidade.

No entanto, contrariamente ao que sugerem perspectivas crítico-reprodutivistas⁷, entendemos que os sentidos das experiências, conhecimentos e contribuições educativas, sociopolíticas e mesmo afetivas estão em constante disputa, pela ação e inação dos sujeitos políticos implicados na educação escolar, sejam eles professores, equipes pedagógicas, pais, alunos; sejam eles formuladores de políticas públicas, intelectuais, empresários, sindicatos, partidos ou organizações da sociedade civil. Assim, políticas públicas de educação, como aquelas relacionadas à formação de professores e profissionais

⁶ O termo formação omnilateral remete às formulações de Marx e Engels sobre a educação na sociedade comunista. Seguinte essa perspectiva, a formação dos sujeitos deveria ser pensada em contraponto à formação unilateral promovida pela divisão técnica e social do trabalho típica da sociedade burguesa, que aprisiona o potencial dos sujeitos e impede-os de se desenvolverem em todas as dimensões. Nesse sentido, a formação omnilateral é aquela na qual os sujeitos, não estando mais tolhidos pela divisão técnica e social do trabalho, podem se desenvolver em todas as direções.

⁷ Ver Saviani (2018).

da escola, ao currículo, à avaliação e ao financiamento da educação são elementos importantes que confluem para efetiva função que a educação escolar desempenhará na formação dos sujeitos. Apesar disso, a presente educação escolar, por suas implicações políticas e sociais, deixa entrever sua patente importância enquanto um direito público e subjetivo a ser garantido pelo Estado, devendo ser sempre buscada e preservada sua gratuidade, universalidade, laicidade e qualidade social.

Quanto à educação não-escolar, vimos que ela perpassa e mobiliza práticas educativas não-formais e informais dos aparelhos privados de hegemonia e de outras instâncias como os movimentos sociais e outras organizações políticas, empresariais ou da sociedade civil, sendo reveladoras da inelutável presença e permanência da educação ao longo da vida. No entanto, diferentemente do sentido e propósito que o termo “aprendizagem ao longo da vida” adquiriu desde sua disseminação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁸, entendemos que o processo formativo contínuo que acompanha e/ou se segue à educação escolar não deve estar a reboque da preparação e adaptação dos sujeitos à inexorável volatilidade do mercado de trabalho, tido como flexível, mutante e cada vez mais restrito. Seu caráter de permanência e continuidade deve, antes, ter como fundamento último o reconhecimento da condição e vocação ontológica do ser social em conhecer e ser mais, produzida historicamente na consciência adquirida por este ser acerca dos limites e possibilidades de sua presença no mundo. Como nos lembra o educador brasileiro Paulo Freire, ao tratar da educação permanente:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas ‘saber que vivia’ mas ‘saber que sabia’ e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 20).

Escalando para radicalidade de uma perspectiva histórico-revolucionária, a “educação ao longo da vida” deverá contribuir, nos termos de Mészáros (2005), para a “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”, na medida em que substitui, como horizonte societário de referência, a subordinação dada pela heteronomia do trabalho pela emancipação dada pela autoeducação e autodireção dos “produtores livremente associados”. Conforme assevera o autor marxista:

a ‘educação continuada’, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um

⁸ O conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi introduzido e disseminado pela UNESCO graças ao grande alcance do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicada em 1998 e intitulado: Educação um tesouro a descobrir.

efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 74-75).

Nesse sentido, entendemos que a educação não-escolar, especialmente aquela desenvolvida no âmbito de organizações e movimentos sociais implicados diretamente nas questões e direitos sociais, deve favorecer um maior engajamento crítico e político dos sujeitos na vida profissional, social e política, ampliando e ressignificando a experiência desses sujeitos com o trabalho, o conhecimento, a cultura, a tecnologia e a maneira como estes inserem-se, intervém e relacionam-se com as organizações públicas, privadas e da sociedade civil.

A educação não-escolar deve também fortalecer os vínculos entre a formação escolar e a experiência social, cultural e profissional dos sujeitos, abrindo possibilidades para o diálogo inter e intrapessoal, geracional e cultural mediante o qual a formação continuada possa ser construída no permanente confronto e encontro entre o saber, a experiência e o conhecimento. Tal construção, mais do que um sentido meramente pessoal e individual, deve ocorrer de modo que os sujeitos possam atribuir um significado político e coletivo para as suas vivências, que seja ao mesmo tempo construtivo, crítico, reflexivo e subversivo.

Isso só é possível pelo exercício de uma pedagogia dialética e dialógica que não se acomoda numa suposta superioridade de visões de mundo arrogadas pelo simples acúmulo de experiências ou conhecimentos. Mais do que isso, recusa a conformação aos desígnios, demandas e expectativas da ordem vigente, ousando não só confrontá-la criticamente, mas pensar e agir, no sentido de sua radical transformação. Todavia, sabemos que os aparelhos privados da hegemonia e a maioria das organizações da sociedade capitalista operam política e pedagogicamente no sentido da reprodução e perpetuação dessa ordem e dos valores a ela correspondentes (individualismo, consumismo, meritocracia, mercantilização etc.). Assim, ganha importância a função do pedagogo como um importante agente político-pedagógico nos espaços de educação, especialmente os não-escolares, tendo como referência uma atuação pautada por compromissos profissionais e epistemológicos coerentes com a perspectiva e concepção de educação acima enunciada.

O pedagogo na contemporaneidade: trabalhador social, profissional da educação e intelectual crítico-transformador

Sendo a pedagogia uma ciência orientadora da práxis pedagógica, o espaço de atuação do pedagogo deve ser compreendido na amplitude na qual as práticas educativas estão ocorrendo na contemporaneidade. Desse modo, esse espaço se estende para além da educação escolar, devendo

manter com ela uma relação dialética de complementaridade, reciprocidade, continuidade e articulação, guardada a relativa autonomia existente entre as instâncias e organizações que desenvolvem práticas de educação informal e não-formal comparativamente à educação formal de tipo escolar. Ademais, sendo a pedagogia uma ciência que estabelece finalidades e objetivos político-pedagógicos, busca meios para sua consecução e reflete sobre seus efeitos, alcance e implicações, não poderiam os pedagogos se esquivarem da assunção de certas diretrizes ético-políticas que orientem sua ação e mobilizem sua consciência socioprofissional⁹. Nesse sentido, reforçamos o compromisso que a profissão de pedagogo deve ter com o desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, naquilo que lhe é específico: a relação com o conhecimento e a aprendizagem em seu sentido mais amplo, ou seja, aquela que se estende por toda a vida em diferentes esferas da vida social e volta-se à humanização, transformação e emancipação dos sujeitos.

Na particularidade do contexto sócio-histórico em que vivemos e considerando a permeabilidade das práticas educativas nas organizações e as implicações dos processos educativos nas políticas sociais, não só educacionais, mas também das áreas da cultura, lazer, saúde, trabalho, ciência, tecnologia, direitos humanos, entre outras, compreendemos que a função do pedagogo se aproxima daquela desenvolvida por outros trabalhadores sociais¹⁰ (assistentes sociais e psicólogos) e/ou trabalhadores do desenvolvimento humano¹¹ (que incluem também professores, médicos, terapeutas) sendo específica e especializada a sua forma de intervenção pedagógica, mas ao mesmo tempo

⁹ Definida consciência socioprofissional como o conjunto de saberes e representações que, ativa e dialeticamente articulados, conformam a identidade profissional dos pedagogos e orientam sua práxis ao nível existencial, profissional e ético-político.

¹⁰ De acordo com o Comitê Executivo da International Federation of Social Workers (IFSWW, 2000) os trabalhadores sociais estão envolvidos em atividades profissionais voltadas para a transformação da sociedade, a solução de problemas sociais e conflitos das relações humanas e a promoção da capacidade dos sujeitos para alcançarem o bem-estar. Para tanto, os trabalhadores sociais valem-se de conhecimentos e teorias sobre o comportamento humano e sobre os sistemas sociais e orientam-se por princípios como justiça social e o respeito aos direitos humanos, conduzindo seu trabalho no sentido de intervir na forma como os sujeitos interagem individualmente e coletivamente na esfera pública, tendo como objetivo potencializar em nível cognitivo, psicológico, relacional e organizativo a capacidade dos indivíduos de mobilizarem suas forças em prol do bem-estar individual e social. Embora o termo "trabalhador social" tenha sido reservado inicialmente para os profissionais da assistência social, seu uso tem sido estendido para os profissionais do campo da psicologia e, dada a perspectiva adotada nesse texto em relação à função do pedagogo na contemporaneidade, acreditamos que ele também contempla parcialmente esse profissional, na medida em que os princípios e objetivos que orientam sua ação, seja na escola ou fora dela, devem convergir para objetivo mais geral de promoção do bem-estar social através do fortalecimento e mobilização do potencial humano para reivindicar e acessar os serviços e recursos necessários à garantia de uma vida digna.

¹¹ Para Formosinho (2009, p. 7) essa categoria de profissionais "abrange as profissões que trabalham com pessoas em contato interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação do comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção".

convergente com o sentido educativo e político da atuação desses profissionais em face da promoção, luta e garantia de acesso aos direitos sociais em sua amplitude, qualidade e efetividade.

Não obstante, mesmo aqueles pedagogos que atuam fora da esfera estatal podem e devem contribuir direta e indiretamente para criação e mobilização de dispositivos pedagógicos e educativos que colimem o fortalecimento da garantia e ampliação dos direitos sociais. Tal contribuição justifica-se na medida em que o processo de mobilização dos recursos subjetivos e objetivos necessários à consolidação das conquistas e conscientização em torno dos direitos sociais comporta uma dimensão eminentemente pedagógica e educativa, inclusive em contextos adversos nos quais esses direitos são negados. Dessa feita, em seu sentido amplo, o trabalho pedagógico vincula-se às lutas de classes, uma vez que se compreende a garantia dos direitos sociais não só como um princípio que confere dignidade humana nas condições históricas e econômicas em que vivemos, mas também aponta para o reconhecimento de que a educação, a cultura, o trabalho, a saúde, a ciência e a tecnologia são produtos da ação histórica dos sujeitos humanos, que expressam a rica potencialidade ontológica que detemos para criar, prover e socializar bens materiais e imateriais que beneficiem a todos, servindo como instrumentos de emancipação e não de dominação.

Pelas razões expressas, a função socioprofissional a ser desempenhada pelo pedagogo na contemporaneidade requer um amplo compromisso político e pedagógico em face da exclusão social e humana a que estão sujeitos os mais vulneráveis, como também uma interlocução e intervenção direta nas práticas educativas que medeiam a relação dos sujeitos com a ideologia dominante e as organizações públicas, privadas e sociais. Nesse sentido, a atuação do pedagogo na educação escolar e não-escolar potencializa e cria condições para que este também ocupe o papel de intelectual crítico-transformador, do qual nos fala Giroux (1997),¹² tendo em vista que este profissional deve exercer sua liderança e autoridade pedagógicas para promover ações e estratégias educativas orientadas por valores que se contrapõem àqueles que legitimam a dominação, a exploração e a dominação. Assim, no desempenho de uma profissionalidade¹³ pedagógica, valores como individualismo, propriedade, mérito, capacidade, hierarquia devem ser constantemente problematizadas e tensionadas pelos conceitos de desigualdade, exclusão, sociedade de classes, poder, etnocentrismo, exploração etc. com

¹² Embora Giroux se refira nesse texto aos professores, compreendemos que essa categoria também pode ser aplicada não só aos pedagogos, mas a outros profissionais envolvidos diretamente com a educação.

¹³ Tomamos de empréstimos a noção de profissionalidade desenvolvida por autores como Enguita (1991) e Contreras (2002) e aplicado aos professores, uma vez que ela tensiona e amplia a ideia de profissão para além dos requisitos de autonomia, competência e normatividade próprias ao conceito de profissão desenvolvido pela perspectiva liberal. Mais do que esses requisitos, a profissionalidade supõe um compromisso político e moral com os fins da educação, entendida em seu sentido público, ou seja, ao nível da igualdade e da participação no oferecimento e prestação deste serviço.

o fito de incorporar às práticas educativas formais, não-formais e informais valores outros, nos quais se reconheça a justiça social, a luta contra a exploração e o combate às opressões como princípios importantes para superação dos entraves políticos e pedagógicos que impedem os sujeitos de conduzirem suas vidas e a sociedade no sentido de sua real transformação.

Pedagogia e pedagogos em espaços não-escolares: matriz empírico-investigativa, âmbitos de atuação político-pedagógicos e campos de práticas teórico-profissionais

Há de se reconhecer que as bases teóricas que informam os cursos de pedagogia já indicam, em alguma medida, uma perspectiva convergente com os princípios acima aludidos e que muitos pedagogos já atuam orientados por esses princípios, inclusive quando desempenham suas funções em contextos e organizações a eles adversos. Contudo, é necessário construir, a partir dos aportes existentes e de outros oferecidos, principalmente pela ciência da pedagogia, dispositivos curriculares mais específicos e diretamente referidos às áreas da saúde, cultura, trabalho, tecnologia, política e direitos humanos, que facilitem a virtual incorporação, transposição e objetivação de princípios, conceitos, valores e práticas de uma pedagogia contra-hegemônica nos espaços de educação não-formal já reconhecidamente ocupados pelos pedagogos e naqueles que guardam esse potencial. Ao mesmo tempo, é preciso construir dispositivos metodológicos que permitam melhor investigar as práticas, saberes, dilemas e percursos formativos e profissionais desses pedagogos, considerando não só a complexidade e a multiplicidade desses espaços, mas também as suas especificidades e interrelações com as políticas sociais e com outros espaços de educação, sejam eles formais, não-formais ou informais.

Nesse sentido, esboçamos abaixo uma categorização que busca estruturar e delimitar, a partir da rica tradição da pedagogia e de suas ciências auxiliares e da diversidade de práticas e espaços de atuação do pedagogo, âmbitos político-pedagógicos a partir dos quais é possível pensar a construção de instrumentos teóricos, metodológicos e curriculares passíveis de fortalecerem e ampliarem a investigação, formação e reflexão teórico-prática da educação e da pedagogia nos espaços de educação não-escolares. As categorizações elaboradas buscam estruturar um quadro conceitual no qual possamos situar práticas, saberes e conhecimentos sistematizados a partir da pertinência e relevância de sua mobilização teórica e empírica pelos âmbitos e campos a eles associados. Pensando nisso, assim delineamos a matriz empírico-investigativa dos campos de atuação do pedagogo na educação não-escolar:

Quadro I: Matriz empírico-investigativa dos espaços de atuação do pedagogo

| Âmbitos político-pedagógicos | Campos teórico-profissionais |
|--|---|
| Educação, Trabalho e Emprego | Educação profissional; gestão de pessoas; orientação vocacional e para o trabalho; treinamento, avaliação e formação continuada em organizações públicas e privadas. |
| Educação, Mídias e Tecnologias | Educação à distância; educomunicação; design instrucional e pedagógico; elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em formato impresso e/ou digital; criação de jogos e outros recursos educativos; produção, consultoria e assessoria na produção de programas educativos em televisão, rádio e internet. |
| Educação, Saúde e Bem-Estar | Pedagogia hospitalar; educação em saúde, produção; consultoria e assessoria em programas educativos de saúde pública, medicina preventiva, orientação sexual e divulgação científica; gestão e coordenação de cursos, eventos e ações voltadas à promoção do bem-estar físico e psicológico. |
| Educação, Cultura e Lazer | Educação museal; gestão, coordenação e mediação pedagógica em espaços culturais e/ou científicos; animação cultural; gestão e desenvolvimento de projetos de educação cultural e desportiva; gestão e coordenação de cursos de formação em artes. |
| Educação, Política Social e Direitos Humanos | Pedagogia social; educação popular; educação ambiental; educação para os direitos humanos; educação para terceira idade, pedagogia jurídica; educação do campo; formação política em sindicatos, partidos e movimentos sociais; orientação pedagógica e desenvolvimento de projetos em centros de referência de assistência social e em instituições socioeducativas. |

Fonte: Elaboração do autor, 2023.

Os âmbitos político-pedagógicos designam de forma mais abrangente os campos de atuação do pedagogo situados fora da esfera da docência e da pedagogia escolar, considerando que neles se desenvolvem ou podem-se desenvolver práticas educativas confluentes com os objetivos político-pedagógicos de organizações públicas e privadas, movimentos sociais e políticas públicas, incluindo aqueles relacionados à própria educação. Os campos teórico-profissionais explicitam de modo mais específico e particular os espaços de atuação do pedagogo na educação não-escolar, sendo também representativos de campos de produção teórica que informam a prática de pedagogos e educadores em alguns desses campos.

A construção dessa matriz, embora decorra de um exercício de reflexão teórica, tem na empiria e na interlocução com outros colegas de profissão sua primeira fonte, uma vez que, desde nossa formação inicial, vimos mantendo intercâmbio teórico, profissional e político com muitos pedagogos e observado atentamente a demanda por esse profissional através de editais de concursos públicos, vagas de emprego e chamadas para projetos desenvolvidos por instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil.

Não sendo, contudo, a construção conceitual uma atividade neutra, a proposição desses âmbitos político-pedagógicos guarda íntima relação com a concepção de educação e da função do

pedagogo defendidas ao longo desse texto. Assim, conforme discutido anteriormente, concebem-se os aparelhos privados de hegemonia e as organizações em geral como fundamentais espaços político-pedagógicos de intervenção e disputa de sentidos para as ações educativas que nelas se desenvolvem, estejam elas inscritas no âmbito da educação escolar ou não-escolar. Agrega-se a isso o relevante papel do pedagogo na consecução das políticas sociais, não só aquelas propriamente educacionais, mas também naquelas relacionadas às áreas da saúde, do trabalho e emprego, da assistência social, da ciência, da cultura e da tecnologia. Igualmente relevante são funções e tarefas desempenhadas pelos pedagogos em organizações privadas e sociais, haja vista que nelas desenvolvem-se práticas educativas com intencionalidades distintas e vinculadas a objetivos organizacionais particulares, mas que mobilizam demandas, ideologias e ações que confrontam os sujeitos com sua própria experiência de classe, o que pode ou não favorecer uma maior conscientização desses sujeitos em relação ao significado político das ações educativas de que participam.

Na elaboração da matriz empírico-investigativa, consideramos ainda o acúmulo produzido historicamente por linhas de pesquisas e práticas pedagógicas que se organizam a partir de referenciais teóricos específicos, explícitos e epistemologicamente demarcados, como são os casos da pedagogia hospitalar, da pedagogia social e da educação popular, por exemplo, que já constituem campos de investigação e prática bastante consolidados por suas históricas e relevantes contribuições para a pesquisa educacional e atuação profissional de pedagogos, professores e educadores sociais.

Por outro lado, tensionamos algumas perspectivas como a pedagogia empresarial, não incorporada como campo de atuação profissional do pedagogo. Tal opção, ao mesmo tempo epistemológica e política, decorre da compreensão de que, no plano mais geral, as questões mobilizadas pela pedagogia empresarial situam-se no âmbito das discussões sobre as relações entre trabalho e educação, no contexto do modo de produção capitalista, devendo ser problematizadas por abordagens críticas, tal como tem ocorrido com a educação profissional, desde a constituição do campo de pesquisa “trabalho e educação”, ainda na década de 1980. Ademais, entendemos que a pedagogia empresarial traduz, em geral, um recorte demasiadamente restrito da atuação do pedagogo na gestão de pessoas em empresas, ignorando que a antes denominada “administração de recursos humanos” também ocorre em organizações públicas e sociais, devendo ser orientada por outros princípios e conceitos que não se coadunam com aqueles antepostos por organizações privadas do tipo empresarial. O inverso ocorre com o âmbito Mídias e Tecnologias, no qual acreditamos que a atuação dos pedagogos deva orientar-se por princípios, conceitos e valores que incidam igualmente sobre as práticas educativas, estejam elas situadas no âmbito da educação formal, não-formal ou informal.

Cabe registrar ainda como uma importante inspiração para nossa reflexão sobre os campos e práticas de atuação do pedagogo em espaços não-escolares as contribuições do psicólogo do trabalho

Yves Clot (2007, 2010), especialmente no que tange ao uso que este autor faz das categorias gênero e estilo para proceder a análise do trabalho coletivo. Da apropriação teórica que fizemos desse autor, ressaltamos a compreensão de que, embora existam sentidos, procedimentos e saberes conformados pela tradição e pelo compartilhamento de experiências em um dado gênero de trabalho, os trabalhadores frequentemente imprimem, a partir deles, seus estilos pessoais, o que os colocam em condições de contribuir para revigoração e revitalização das práticas e da cultura profissional já estabelecida.

Por fim, é lícito ratificar que o resultado final desse processo de elaboração conceitual decorre de um esforço teórico e ensaístico do autor e, portanto, carrega, além das marcas de sua experiência como pedagogo e interlocutor, interpretações e leituras feitas a partir de suas concepções e referenciais teóricos e de seus interesses de pesquisa. Nossa ênfase aqui recai sobre os campos de atuação do pedagogo em espaços não-escolares, como fizeram outros autores, com destaque para José Leonardo Severó (2015). O referido pedagogo, atualmente o pesquisador nacional de maior proeminência no debate sobre pedagogia e educação não-escolar, utilizou em sua tese de doutoramento as categorias Educação Laboral ou Organizacional, Educação Sociocomunitária e Educação Especializada em Instituições de Saúde para proceder sua investigação empírica sobre a relação entre os saberes da formação inicial dos pedagogos atuantes em espaços não-escolares e os desafios da prática pedagógica neles desenvolvidos. Mais recentemente, em artigo escrito em coautoria com Dinora Zucchetti (2021), Severo amplia essas categorias acrescentando a Pedagogia Jurídica e a Educomunicação como âmbitos de atuação profissional da educação não-escolar.

Nosso intento, convergente com as preocupações teóricas deste e de outros autores que enxergam a pedagogia para além das suas relações com a docência e a escola, tem um sentido de fomentar o debate acerca das múltiplas formas como a educação e os espaços de atuação do pedagogo se apresentam hoje no contexto sociopolítico do século XXI, o que exige também uma reflexão sobre o estatuto epistemológico da pedagogia e sobre as atuais diretrizes curriculares nacionais desse curso. Entretanto, reconhecemos a relevância histórica e política da educação escolar e entendemos que o mapeamento e problematização dos espaços de atuação do pedagogo na gestão educacional, na pedagogia escolar e na docência merecem igual reconhecimento e atenção por parte dos pedagogos e pesquisadores interessados em compreender a pedagogia em seu sentido amplo, qual seja: como ciência, curso e profissão.

Considerações finais

A escrita desse texto buscou cumprir um objetivo simples, mas ambicioso: sistematizar concepções e propostas para a abordagem teórico-prática da educação em espaços não-escolares e da formação/atuação dos pedagogos atuantes nesses espaços, considerando a sua amplitude, heterogeneidade e complexidade. Para isso, evocamos e resgatamos as diferentes funções que vem cumprindo a educação, desde a consolidação da sua forma escolar até a amplificação das práticas educativas em contexto não-formais e informais cada vez mais visíveis pela pedagogização da sociedade, pela ação de instituições de disseminação e reprodução de saberes e pela conversão e uso do conhecimento como mercadoria, num contexto fortemente marcado por escassez de empregos.

Em contraponto, apresentamos nossa concepção acerca da função sociopolítica da educação em seus sentidos mais gerais e específicos, considerando a importância de se disputar não só os espaços e as formas nas quais ela se manifesta e se materializa de maneira mais complexa, mas também os aparelhos privados de hegemonia, organizações e políticas sociais por meio das quais ela é praticada de modo direto ou indireto. Assim, indo adiante e no intuito de evidenciar os conceitos e perspectivas teóricas que informam nossa defesa em torno do importante papel a ser desempenhado pelos pedagogos no contexto histórico em que vivemos, dialogamos com referenciais que problematizam, explícita e implicitamente, o papel das organizações e instâncias responsáveis pela difusão do conhecimento e da ideologia na sociedade moderna.

Reiteramos nossa convicção de que tais instâncias e organizações são espaços de disputa política, ideológica e, sobretudo, pedagógica. Por isso, enfatizamos a relevância de considerar o pedagogo um agente político importante, não só por ser a educação um direito social que não se efetiva sem o concurso de outros direitos sobre os quais a intervenção pedagógica pode influir positivamente, mas também porque compreendemos que a formação cognitiva, socioafetiva, profissional e ideológica se estende para além dos tempos e espaços escolares, podendo converter-se em instrumento a serviço da dominação ou da subversão da ordem dominante, a depender das lutas, disputas e correlações de força que se estabelecem no seio da sociedade, nas quais os pedagogos, como trabalhadores e sujeitos de classe estão implicados, conscientemente ou não.

Partindo da constatação de que esses pedagogos já atuam em instâncias e organizações que replicam ou desenvolvem práticas educativas formais ou não-formais, mas considerando que há uma seara de espaços de educação não-escolares nas quais a atuação desses profissionais pode se efetivar de forma crítica, diferenciada e contextualizada, propomos uma matriz empírico-investigativa composta por âmbitos político-pedagógicos nos quais é possível situar campos teórico-profissionais em que pedagogos e pesquisadores podem construir saberes, conhecimentos e práticas a partir de referências

epistemológicas já consolidadas ou em construção e em diálogo com as áreas da educação, saúde, do trabalho, da cultura, da tecnologia, da política e dos direitos humanos, tendo sempre a pedagogia como abordagem constituinte e integradora dos enfoques, interpretações e recortes dos outros campos disciplinares e profissionais.

Gostaríamos de ressaltar que a elaboração desses âmbitos não busca confinar num formalismo teórico-conceitual os saberes, conhecimentos e práticas mobilizados por pesquisadores e pedagogos nos âmbitos de atuação destacados. Estamos cientes de que há grande permeabilidade teórica e profissional não só entre os campos, mas também entre os âmbitos por nós delineados. Contudo, indo além do mero exercício de construção de categorias abstratas, compreendemos que cada âmbito e campos carregam e constroem fundamentos teórico-normativos, ético-políticos e didático-pedagógicos que orientam a prática profissional dos pedagogos atuantes em espaços não-escolares, embora nem todos com um grau de sistematização suficientes para uma eventual transposição para os currículos dos cursos de pedagogia. Nesse sentido, a construção dessa matriz também busca convocar pesquisadores a refletirem e investigarem as suficiências e lacunas deste curso no que se refere especificamente à formação dos pedagogos para atuarem em espaços não-escolares. Compreendemos e defendemos que a pedagogia enquanto ciência praxiológica da educação pode constituir fundamentos e pressupostos éticos, políticos e filosóficos para a atuação dos pedagogos nesses espaços. No entanto, sabemos que os desafios para legitimar e fortalecer a atuação dos pedagogos na educação não-escolar não são apenas de ordem epistemológica, mas também formativa e profissional.

Em relação à primeira é preciso ampliar e reconhecer a importância do debate epistemológico da pedagogia, considerando inclusive aproximações e diálogos com a filosofia, a história e a sociologia da ciência; discutir e promover pesquisas que adotem métodos coerentes com a abordagem da educação enquanto prática social e intencional e fomentar a promoção de eventos acadêmicos para socialização desses debates e pesquisas. Na dimensão formativa, particularmente referida aos cursos de pedagogia, é preciso haver maior integração entre docentes das áreas de fundamentos da educação, das áreas relacionadas ao processo de ensino (didática, avaliação, planejamento) e das áreas mais diretamente vinculadas aos níveis e modalidades de ensino; incentivar a criação de disciplinas relacionadas ao campo da educação não-escolar e realizar uma profunda e ampliada discussão sobre os impactos e lacunas formativas das atuais diretrizes curriculares do curso da pedagogia. Finalmente, pensando os desafios da dimensão profissional, há muito o que se lutar pelo fortalecimento do estatuto profissional do pedagogo, o que implica tomar a sério a discussão acerca da regulamentação da profissão e da criação de associações profissionais, sem se descuidar de pensar a profissão e a profissionalidade do pedagogo para além dos parâmetros normativos-jurídicos que orientam as profissões já regulamentadas.

Referências

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Teodor. W. **Notas de literatura**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p.15-45.
- BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: RÉ S Editora, 1985.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília. 1980. (Série estudos e pesquisas, 5)
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CONTRERAS, J. D. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DOMINGUES, J. A. **O Ensaio como Método**. Lusosofia, Universidade da Beira Interior Covilhã, 2019.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.
- FÁVERO, O.; VALLA, V. Educação extra-escolar no Brasil: revisão de conceitos básicos. In: **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro. 1977. p. 53-61.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo: Cortez Editora, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23).
- FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 8, 2009.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- IFSW- International Federation of Social Workers. **GlobalDefinitionofSocial Work**. 2000. Disponível em: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>. Acesso em: 13/10/2022.
- KOWARZIK, W. S. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

PIMENTA, S.G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2012

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores associados, 2018.

SEVERO, J. L. R de L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SEVERO, J. L. R de L. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social. In: SEVERO, José L. R de L e POSSEBON, Elisa G (Orgs.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar.** João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SEVERO, J. L R de L.; ZUCCHETTI, D. T. Pedagogia na/para educação não escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do pedagogo. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão.** Cortez Editora, 2021.

Recebido: 13/10/2022

Aceito: 06/04/2023

Received: 10/13/2022

Accepted: 04/06/2023

Recibido: 13/10/2022

Aceptado: 06/04/2023

