

A PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO HUMANA: por uma concepção ampliada de educação

*Jaqueline Luzia da Silva
Clarice Cordeiro dos Santos
Danielle Portilho Muffareg Bosco*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação de pedagogos nos diversos espaços sociais de formação humana, à luz de uma concepção ampliada de educação. Faz-se uma reflexão sobre o papel da escola e uma problematização sobre os limites entre os campos de formação. O estudo parte da reflexão sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia e do que se propõe como atuação nos diversos espaços sociais. A princípio, reconhece-se o papel fundamental da educação enquanto formação humana. Pretende-se ampliar as possibilidades de atuação de educadores nestes espaços. As principais conclusões do estudo apontam a relevância de se conceber uma formação de educadores alicerçada tanto no trabalho docente quanto no trabalho em outros espaços de formação, sem que se percam as características da docência na formação, mas compreendendo o planejamento, a coordenação, a gestão e a pesquisa, dentro e fora de instituições escolares.

Palavras-chave: pedagogia; espaços sociais de formação humana; formação de educadores.

PEDAGOGY IN SOCIAL SPACES OF HUMAN FORMATION: for an expanded conception of education

Abstract

This work aims to analyze the performance of pedagogues in the various social spaces of human formation, in the light of an expanded concept of education. A reflection is made on the role of the school and a questioning about the limits between the fields of formation. The study starts from a reflection on the formation of educators in the Pedagogy course and what is proposed as performance in the various social spaces. At first, the fundamental role of education as a human formation is recognized. Soon after, it is intended to expand the possibilities for educators to act in these spaces. The main conclusions of the study point to the relevance of conceiving an education of educators based on both teaching and work in other training spaces, without losing the characteristics of teaching in training, but including planning, coordination, management and research, inside and outside school institutions.

Keywords: pedagogy; social spaces of human formation; educator training.

PEDAGOGÍA EN ESPACIOS SOCIALES DE FORMACIÓN HUMANA: por una concepción de educación ampliada

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el desempeño de los pedagogos en los diversos espacios sociales de la formación humana, a la luz de un concepto ampliado de educación. Se realiza una reflexión sobre el papel de la escuela y un cuestionamiento sobre los límites entre los campos de formación. El estudio parte de una reflexión sobre la formación de educadores en el curso de Pedagogía y lo que se propone como desempeño en los diversos espacios sociales. Al principio, se reconoce el papel fundamental de la educación como formación humana. Poco después, se pretende ampliar las posibilidades de los educadores para actuar en estos espacios. Las principales conclusiones del estudio apuntan a la relevancia de concebir una educación de educadores basada tanto en la enseñanza como en el trabajo en otros espacios de capacitación, sin perder

las características de la enseñanza en la capacitación, pero incluyendo planificación, coordinación, gestión e investigación, dentro y fuera de las instituciones escolares.

Palabras clave: pedagogía; espacios sociales de formación humana; formación de educadores.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar a atuação de pedagogos nos diversos espaços sociais de formação humana, à luz de uma concepção ampliada de educação. Esta discussão surge da preocupação com a formação no curso de graduação em Pedagogia que garanta a aproximação destes estudantes não só para a atuação nas escolas como em outros espaços educativos.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) trazem uma orientação à formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares. Essa orientação corrobora a importância de uma formação que atenda às especificidades da docência e, também, às práticas educativas ocorridas nos espaços fora da escola.

Partindo do pressuposto para essa formação, torna-se importante uma reflexão sobre o papel da escola e a centralidade desta instituição em nossa sociedade, a ponto de chamarmos toda atividade educativa ocorrida nos diversos espaços sociais de *atividades não escolares*. Esta importância da educação escolar, ao mesmo tempo em que responde a um direito social e constitucional de cidadãos e cidadãs (BRASIL, 1988), desde a infância, como direito público subjetivo e seu oferecimento sendo dever do Estado, também compreende a relevância da instituição escola na formação destes sujeitos.

Apesar do reconhecimento desse direito, faz-se aqui uma necessária problematização a respeito do termo *não escolar* e também sobre os limites (ou não limites) entre os campos de formação, a saber, a educação formal, não-formal e informal, partindo da investigação sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia e do que se propõe como atuação nos diversos espaços sociais. Assim, pretende-se compreender o papel fundamental da educação enquanto formação humana e ampliar as possibilidades de atuação de educadores nestes espaços.

A partir desses pressupostos, três ideias-força ganham espaço nessa discussão. A primeira delas diz respeito à necessária não polarização entre educação escolar e educação não escolar. Compreendendo a centralidade da instituição escolar em nossa sociedade – vista como o local, por excelência, do conhecimento, onde ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem – questiona-se esta polarização, abordada por alguns pesquisadores com o termo *educação não formal*. Embora as expressões *não escolar* e *não formal* não serem consideradas como sinônimas, muitas vezes são utilizadas assim. Desta forma, escolar e formal são termos atribuídos à instituição escolar e compreendem uma especificidade regular do oferecimento da educação. O questionamento aqui proposto se trata da não polarização dos termos, isto é, o reconhecimento de que a educação ocorre em diferentes espaços sociais, sendo a escola um destes espaços.

A segunda ideia-força, que advém do fim dessa polarização, trata do rompimento com a divisão entre os três campos de formação: formal, não formal e informal, tendo em vista que os limites entre eles não são tão rígidos. Comumente, podemos verificar que espaços considerados não formais também formalizam a educação, ao mesmo tempo que espaços formais, como a escola, permitem ações de educação não formal em seu interior, além de educação informal. A delimitação tão rigorosa destes campos, muitas vezes, desconsidera diálogos e interligações importantes que podem ampliar a compreensão da educação.

A terceira ideia-força, totalmente relacionada às duas anteriores, corresponde à abertura ao conceito de espaços sociais de formação humana, como possibilidade de reflexão sobre uma

concepção ampliada de educação. O processo educativo, nesta concepção, se torna prioridade não mais apenas da escola institucionalizada, como também de outros espaços, cujo objetivo central é a formação humana. Esta formação, em qualquer espaço, escolar ou não escolar, necessita de um profissional que esteja preparado para planejar e executar ações educativas, sistematizadas ou não.

Um questionamento relevante diz respeito ao papel de pedagogos nos espaços sociais de formação humana, pois ainda é necessário articular a docência ao trabalho fora da sala de aula. E muitas vezes os próprios profissionais ainda necessitam compreender como atuar nestes espaços sem abandonar a função docente, sem deixar de serem professoras e professores. Dessa forma, o papel da universidade na formação para a atuação nestes espaços perpassa o reconhecimento e a legitimação destes locais como espaços educativos e a condução de um trabalho voltado para atividades como planejamento, coordenação, gestão e pesquisa, além da formação para a docência.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

As mudanças econômicas e sociais que ocorrem na sociedade, imprimem realidades diferenciadas no campo educacional, em especial na atuação de educadores. Os espaços educativos se ampliaram, surgindo os espaços não escolares como novos meios de atuação de educadores. As instituições sociais são espaços que também possuem uma atividade educativa com planejamentos e objetivos pré-definidos. No entanto, apesar das transformações, a formação do educador nem sempre acompanhou essa demanda.

A formação do educador sempre foi um debate para as instituições de ensino e diferentes autores da área. Apesar de um vasto campo de discussão teórico existente sobre o tema, ainda cabe uma reflexão sobre o currículo, objetivos e espaços de formação de novos educadores.

A educação já caminhou por mudanças significativas, mas sempre sendo influenciada diretamente pelos anseios políticos, sociais, econômicos, religiosos, entre outros. Fazendo um breve recorte histórico sobre os processos educativos da sociedade, iniciando pela educação na era medieval, o que se pode destacar é uma educação em consonância com dogmas da Igreja Católica, que apresentavam uma realidade em que conhecimentos eram transmitidos no núcleo familiar, e os valores e conceitos eram diretamente ligados aos preceitos religiosos. Após grandes reformas e marcos da humanidade como o renascimento, por exemplo, o conhecimento passa a ser organizado para ser transmitido pela escola. O professor, neste momento, passa a ser o sujeito que detém o conhecimento e mantém a organização e a disciplina.

Essa estrutura educacional, que caminhou durante anos como pensamento norteador dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuiu para a construção dos conceitos do que se espera deste profissional de educação e embasaram sua formação por muito tempo, sempre voltada para um caráter autoritário e hierarquizado de educação.

No Brasil, de acordo com Damis (2002), a formação dos profissionais de educação era separada por duas formas distintas, instituídas pela Universidade de São Paulo, em 1938, nas quais se constituía a formação de professores da seguinte forma: pelos *conteúdos específicos dos Institutos de Ensino Básico* e pelos *estudos pedagógicos da Faculdade de Educação*. Posteriormente, algumas leis surgiram para regulamentar a formação de professores até à criação dos Institutos de Educação e da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ).

A formação do educador, nesse momento, passa a se basear apenas na transmissão do conhecimento, sem pensar nos processos de ensino e de aprendizagem. E ainda, sempre apresentando diferenciação entre a formação do professor para o ensino básico e para as disciplinas específicas.

Estas condições se refletem até os dias atuais, em especial nos cursos de Pedagogia no Brasil, que ainda esbarram nos caminhos legislativos que estipulam uma licenciatura para anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, restringindo a atuação de pedagogos aos espaços escolares.

De acordo com Libâneo (2005), há na formação uma separação entre a atuação que se espera do professor em contraposição a do pedagogo, apesar deste também ser um professor. O autor apresenta uma crítica à formação deste profissional, contribuindo para a reflexão sobre o papel que lhe é atribuído, para além dos espaços escolares, e a necessidade de se pensar em uma formação de um educador que reflita sobre o processo educativo em um sentido ampliado.

A partir dessa crítica, o educador é reconhecido como um profissional que pode caminhar por diferentes espaços sociais educativos, inclusive na escola, mas não somente nela. No entanto, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) formalizarem que o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar uma consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso, ainda há resistência no campo acadêmico e há muitos cursos que focam a atuação do pedagogo apenas como professor, apto a atuar somente em escolas. Há, nessa formação, uma contradição, pois a educação é um processo permanente e que ocorre em diferentes espaços.

Ao se pensar na pedagogia como uma ciência educacional, esta nos permite mergulhar em um desafio, pois possibilita pensar no educador como um profissional que apresenta uma amplitude e uma tarefa complexa e, para isto, é necessário preparo científico (acadêmico e pedagógico) técnico, humano, político, social e ético, suporte do compromisso do intelectual pesquisador, envolvido com as causas democráticas que estimulam a responsabilidade e a formação cidadã.

Desta forma, se pode afirmar que pedagogos são profissionais que podem atuar em diferentes espaços que envolvam práticas educativas, vinculadas diretamente ou não ao processo de aquisição de saberes. Ou seja, atuando em diferentes instâncias, como gestores, supervisores, administradores, planejadores de políticas educacionais, pesquisadores, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, formadores, consultores, técnicos, orientadores, nos sistemas macro, intermediário e médio de ensino (LISITA, 2007).

Os espaços de formação de educadores, em especial as universidades, apesar de grande discussão sobre a temática, ainda apresentam um currículo pouco voltado para esta prática, mesmo já existindo muitos avanços legislativos.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), já citadas, orientam a formação para processos educativos escolares e não escolares. O termo *processos educativos escolares e não-escolares* amplia o debate para a atuação desses educadores. E orienta que o processo de formação de educadores deva ser repensado. Atualmente, poucas universidades abordam a temática, ou abordam a partir de disciplinas eletivas e optativas isoladas, limitando o processo de formação do educador.

Esse processo deveria ser permeado por um novo paradigma de sustentação em que a educação contribua e caminhe em conjunto com o desenvolvimento da sociedade, que além de novos espaços de atuação, permeiam também avanços tecnológicos e novos meios de comunicação. As instituições formativas necessitam trazer para a reflexão e o debate a construção de uma formação significativa, as propostas multidisciplinares e interdisciplinares e a elaboração de programas coletivos que atendam à comunidade. E para que isto ocorra, é necessário dialogar com os novos e velhos currículos, com propostas de reformas, com a ampliação da discussão dos contextos educacionais, para além dos muros escolares.

A formação de educadores está diretamente relacionada com as transformações contemporâneas, enfocando o desenvolvimento humano, o aprofundamento teórico, estudando os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, a atuação em diferentes espaços educativos e contextos culturais e sociais, a relação entre os diversos saberes inter-relacionados necessários à compreensão da realidade trabalhada, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade.

Diante desta afirmação, é possível vislumbrar possíveis contribuições do educador nesses espaços, que se relacionam com o estudo, a pesquisa e a constante aprendizagem de novas formas de trabalho, de acordo com os sujeitos com os quais se trabalha e a realidade em que estão inseridos. Além disso, o educador pode ampliar suas possibilidades de atuação a partir de seu compromisso político e sua relação com a teoria aprendida na formação. Desta forma, é necessário pôr o foco na formação humana dos sujeitos e não somente no ensino, garantindo que estes tenham suas necessidades atendidas e seus direitos conquistados.

Um dos maiores desafios deste trabalho é a desvalorização profissional, pois muitos só acreditam na atuação de pedagogos em escolas e não valorizam o trabalho realizado em outros espaços. Contudo, é preciso compreender que não se pode reduzir o trabalho pedagógico à prática docente. Outro desafio é a dificuldade de lidar com os problemas dos sujeitos presentes nas instituições educativas. Muitas vezes as questões apresentadas não são de ordem pedagógica e requerem do educador outros conhecimentos e a capacidade de trabalhar com a diversidade. É possível enfrentar este desafio ampliando a atuação de pedagogos nas instituições, reconhecendo a complexidade de seu trabalho e enfatizando a formação humana e integral dos sujeitos. A formação permanente é uma forma de superar tais desafios, pois garante a conquista de referenciais que poderão ajudar este profissional na relação entre sua atuação e o meio em que vai trabalhar.

É necessário que a própria universidade esteja próxima, atuando como parceira dos espaços educativos, rompendo o distanciamento que prejudica a formação (CAZELLI, COSTA, MAHOMED, 2010). Também é importante que, ainda na formação inicial, os estudantes de Pedagogia já tenham contato com os espaços educativos, através de estágios, extensão universitária ou visitas, para que já tomem ciência do que se espera do educador nesses locais. No currículo dos cursos, é imprescindível apontar o trabalho dos educadores para além da escola, impulsionando os estudantes a buscarem outros espaços e outras práticas educativas, para conhecerem o trabalho realizado. Que seja trabalhado também um referencial teórico sobre a atuação de educadores em diferentes contextos sociais, tanto nas disciplinas obrigatórias, quanto nas eletivas ou optativas.

Ampliar o olhar de futuros educadores contribui diretamente para a reformulação dos processos de ensino e de aprendizagem e para a atuação desse educador socialmente. Já que não é possível dissociar a educação da sociedade, a educação acompanha as mudanças sociais e se renova a cada necessidade encontrada. Os educadores, nesse processo, passam a promover uma atuação comprometida com uma qualidade social e desenvolvimento da qualidade de vida e da comunidade onde trabalham.

REFLEXÕES SOBRE OS CAMPOS DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Desde os anos de 1960 a terminologia formal, não formal e informal foi introduzida para referir-se à educação. O termo *não formal* contribuiu para a compreensão que antes se classificava como extraescolar, definindo-se por todas aquelas atividades realizadas fora do contexto da escola (FÁVERO, 2007).

A introdução de uma educação considerada não formal veio de encontro à chamada *crise da educação* no período pós Segunda Guerra Mundial. Neste momento, os sistemas escolares não estavam conseguindo atender à demanda por escolas, que estavam sendo questionadas sobre seu papel como instâncias de promoção social, devido ao seu caráter de reprodutora de condições sociais (à luz das teorias reprodutivistas) e aparelho ideológico do Estado e, além disso, questionava-se a relevância da escola como formação de recursos humanos para as tarefas aceleradas de transformação industrial. Assim, pensar em uma ação educativa fora do âmbito escolar correspondia à defesa de uma *educação permanente*, para pessoas de diferentes idades, individual e coletivamente. Contudo, a educação permanente reduziu-se à formação profissional, ainda que tenha gerado experiências interessantes na perspectiva do desenvolvimento cultural (FÁVERO, 2007).

Segundo Cazelli, Costa e Mahomed (2010), é Philip Coombs (1968) quem começa a popularizar o termo educação não formal, no mesmo período em que Edgar Faure (1972) publica o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em que enfatiza o conceito de educação ao longo da vida, orientando que o sistema educacional fosse dividido em formal (sistema educativo hierárquico estruturado e cronologicamente graduado), não formal (qualquer atividade organizada fora do sistema formal de ensino) e informal (verdadeiro processo realizado ao longo da vida).

A divisão entre os campos de formação é preconizada por diversos autores, entre eles Maria da Glória Gohn (2006), que apresenta uma delimitação muito marcada entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal. Segundo a autora, a educação formal se refere ao conjunto de processos, meios e instituições específicas ou de instrução que estão diretamente dirigidas ao suprimento dos graus próprios do sistema educativo. É desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. Assim sendo, os educadores são os professores. E pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Seus objetivos são relacionados ao ensino e à aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados.

A educação não formal fica à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado. O educador é o *outro*, com quem interagimos e nos integramos. E os espaços educativos são territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos em locais onde há processos interativos intencionais. Ela ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente e capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, pois seus objetivos se constroem na interação.

Na educação informal, os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, na família, bairro, clube, com amigos etc., visto que esta é carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, os colegas de escola, a igreja, os meios de comunicação de massa. E os espaços educativos podem ser a casa, a rua, o bairro, o condomínio, a academia etc. Ela opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimento. Além disso, socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar.

Para Gohn (2006), há fronteiras muito bem definidas entre estes três campos de formação e a educação não formal, embora apresente lacunas, não substitui ou compete com a educação formal, mas fomenta a participação da sociedade civil, objetivando a formação do ser humano como um todo. Ela contribui para a interação entre a escola e os representantes da sociedade. Este campo de formação é capaz de impulsionar a luta coletiva pelo direito à educação como forma de promoção da inclusão social. Neste sentido, a educação não formal contribui para “[...] desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a

participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais” (GOHN, 2006, p. 36). A partir deste princípio é possível, segundo a autora, possibilitar um outro olhar em relação ao papel da escola. É na articulação entre a educação formal e a não formal que será possível mudar significativamente a educação e a sociedade como um todo, de maneira que sejam mais justas e democráticas.

Osmar Fávero (2007), a partir dos estudos de Margareth Park e Renata Fernandes, enfatiza a dificuldade de conceitualização do termo *educação não formal*, geralmente atrelado à educação social, porque realizada fora do espaço e do tempo da escola. Segundo o autor, “[...] a comparação com a ‘vida escolar’ é inevitável, não porque a escola é *formal* – efetivamente o é, nos seus elementos estruturais –, mas porque deixou de abrigar, sobretudo quando foi estendida para as camadas populares, a riqueza de seus espaços e tempos *não-formais*” (FÁVERO, 2007, p. 606).

Cazelli, Costa e Mahomed (2010) analisam a delimitação de fronteiras entre a educação formal e a não formal. Segundo elas, o estudo de Trilla (1998) relaciona o formal ao escolar e o não formal ao não escolar, contrapondo estes dois campos de formação a partir de dois critérios: metodológico e estrutural, por meio dos quais dicotomizam-se os dois conceitos. As diferenças se dão a partir da rigidez ou flexibilidade da atuação destes campos, além da obtenção de títulos acadêmicos (educação formal) e não obrigatoriedade de provar conhecimentos (educação não formal). Essas autoras concluem que as fronteiras não são imóveis e fixas, mas correspondem a linhas e contornos que podem ser refeitos. Assim, a demarcação pode permitir encontros interessantes entre essas diferentes formas de educar (CAZELLI, COSTA, MOHAMED, 2010).

Alan Rogers (2004) traça uma análise muito aprofundada sobre a dicotomia entre educação formal e não formal. Ele contextualiza o surgimento do conceito *educação não formal*, a partir de Coombs, e a exaltação deste conceito até a década de 1980, visto por alguns como a forma *ideal* de educação, em detrimento da educação oferecida no interior do sistema educacional. Segundo o autor, há várias interpretações do que seja a educação não formal, que vão desde os programas governamentais oferecidos além das escolas e faculdades, até programas de rádio e televisão. E a educação informal assumiu o caráter de processo ao longo da vida, desorganizado e não sistemático, mais aproximado de um aprendizado experiencial do que de um processo educacional mais amplo.

Rogers (2004) identifica algumas práticas que dão outro sentido à educação não formal, pois buscam integrar um sistema educacional não formal, com a cooptação do governo para o desenvolvimento de países. Estas práticas são muito pontuais e a educação não formal ainda é vista como mais flexível, admitindo menos qualificação de professores e simplificação de currículos. Uma parte da sociedade legitima o valor destas ações, mas outra as considera inferiores.

Além disso, o conceito de educação não formal não está bem definido, segundo Rogers (2004), pois há uma crescente diversidade de ações e, também, porque o termo abrange muitos programas educacionais (a escolaridade flexível e os programas educacionais altamente participativos, personalizados e pontuais para atender necessidades específicas localizadas). A proposta do autor é que se chegue a um novo paradigma, no qual haverá um *continuum* educacional, dividido em quatro *setores*: a educação formal, a educação não formal (escolaridade flexível), a educação participativa e a aprendizagem informal (toda aprendizagem incidental, não estruturada, sem propósito, mas a parte mais extensa e mais importante de toda a aprendizagem que todos fazem ao longo da vida). Os limites são confusos, pois suas dimensões se interpenetram, mas as distinções são reais e a aprendizagem é seu maior objetivo. Neste sentido, os quatro *setores* têm o intuito de contribuir para a aprendizagem de todos os sujeitos neles envolvidos, em alguns momentos de maneira mais flexibilizada e em outros, de forma mais rígida, obedecendo a padrões e critérios definidos.

Avi Hofstein e Sherman Rosenfeld (1996) reconhecem também um *continuum* de contextos de aprendizagem, que vai desde os contextos mais obrigatórios até aqueles de livre escolha. Os estudos destes autores, sobre o ensino de ciências, constataam que as experiências informais de aprendizado de ciências podem dar contribuições significativas ao aprendizado formal de ciências, ao proporcionar oportunidades de aprendizado apropriadas a diversos alunos e motivá-los a aprender ciências, dentro e fora das escolas. Eles apresentaram e integraram resultados de pesquisas selecionadas e estudos de avaliação da aprendizagem informal das ciências em vários contextos, como visitas de estudo nas escolas, projetos de estudantes, programas comunitários para jovens de ciências, visitas ocasionais a *ambientes de aprendizado de livre escolha*, como museus e jardins zoológicos (incluindo o design de exposições educacionais) e a mídia impressa e eletrônica.

Para eles, o aprendizado informal pode ocorrer em contextos formais, como, por exemplo, as visitas a museus, que podem ser voluntárias ou obrigatórias, estruturadas ou não estruturadas, sequenciadas ou não. Assim sendo, os autores defendem uma *abordagem híbrida*, que inclui aprendizado formal e informal, ou seja, experiências informais de aprendizagem podem ocorrer em ambientes formais de aprendizagem. Esta afirmação baseia-se na concepção de que a ligação dos métodos formais com o contexto escolar e os métodos informais ao contexto fora da escola é artificial, principalmente porque o conhecimento da ciência de uma pessoa não pode ser limitado ao que é aprendido nas escolas (HOFSTEIN, ROSENFELD, 1996).

Esses estudos apontam para outros e novos caminhos quando se pensa sobre os campos de formação, permitindo vislumbrar possibilidades de transposição de limites e de intercomunicação entre eles.

POR UMA TRANSPOSIÇÃO DOS LIMITES ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Com o objetivo de transpor os limites entre educação formal, não formal e informal, consideram-se as interconexões destes campos de formação. Para tanto, alguns questionamentos são importantes, como, por exemplo, se é possível que as fronteiras entre eles possam ser tão rígidas e fechadas, a ponto de que em alguns espaços só se admita um deles. Outro questionamento diz respeito à possibilidade de não haver limites entre estes três campos de formação. E, partindo do pressuposto de que seja possível, como se dará o rompimento destes limites.

Trazemos para esse debate as reflexões de Paulo Freire (2001), principalmente sobre o conceito de educação permanente, assumido aqui como uma continuidade da aprendizagem, e o ambiente em que vivemos como educativo por natureza. Neste sentido, o conceito de educação é totalmente ampliado e não se restringe à escola. Aprender e ensinar fazem parte, historicamente, da existência e da essência humana. O ser humano, capaz de dizer o mundo, o transforma e o reinventa e se torna ensinante e aprendente, sujeito da prática educativa.

De acordo com Moacir Gadotti (2016), desde Aristóteles, a educação passou a ser compreendida como permanente, integral e que se dá ao longo da vida. Ou seja, este conceito não é novo, e Freire contribui para esta reflexão quando afirma que o processo de formação dos seres humanos é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática. Gadotti afirma que se aprende ao longo da vida e não só na escola, mas em todos os lugares. E a matriz fundadora da educação ao longo da vida é a educação permanente. Contudo, nos últimos tempos, principalmente após a publicação do Relatório Jacques Delors (1996), o conceito de educação permanente foi sendo deturpado e, atualmente, está atrelado à educação para o desenvolvimento, focando a empregabilidade, a flexibilidade e a competitividade econômica. Neste sentido, o foco deixou de ser a cidadania para cumprir as exigências do mercado, à luz da teoria do capital humano.

Segundo Gadotti (2016), é a partir de Freire que se reconhece a necessidade do resgate do caráter permanente da educação, que não se trata de um conceito neutro, mas nos dá uma visão mais holística da educação, que não se reduz à *aprendizagem*, como enfatiza o Relatório Jacques Delors¹. Por isso, Gadotti afirma, baseado em Freire, que o modelo do capital humano (no qual a solidariedade é substituída pela meritocracia) deve ser substituído por um modelo humanitário, que reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã.

Para Freire (2001), é fundamental que tenhamos consciência de nossa incompletude. Estamos e vivemos o tempo todo em processo de formação, portanto, aprendendo e nos constituindo enquanto sujeitos sociais. Neste sentido, ao mesmo tempo em que nos formamos, os contextos que frequentamos se tornam espaços de formação. Assim, já não é só a escola o lugar da aprendizagem, mas todos os espaços sociais em que estamos inseridos. Por isso, é importante afirmar que aprendemos em diferentes tempos e espaços. E, segundo Freire, aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, desde que nos posicionemos dialogicamente com os outros e com o mundo em que vivemos.

A partir desta concepção, todos os seres humanos estão entranhados em práticas educativas, durante toda a vida e permanentemente educando-se. Por isso, a incansável busca pela educação, dentro e fora da escola. Embora estejam mergulhados em processos educativos da vida, não se pode negar o direito de todos à educação escolar, garantido por lei, mas negligenciado para muitos, principalmente para aqueles das classes populares. Acreditar na educação permanente significa, para Freire (2001), lutar por uma escola pública, democrática e de qualidade. A luta pelo direito à educação, enquanto necessidade ontológica do ser humano, incorpora a luta pela educação escolar.

O reconhecimento de que a educação ocorre em diferentes tempos e espaços nos remete à concepção dos espaços sociais de formação humana. Nesta concepção, acreditamos que não será preciso delimitar os campos de formação, pois eles se interpenetram e dialogam durante todo o tempo. Não se pretende, com isso, dizer que não é possível compreender os campos, como os autores analisados apresentam. Contudo, entendemos que não é necessário classificar as ações educativas em formais, não formais e informais, visto que, nos espaços sociais elas estão presentes, no mesmo contexto, convivendo e contribuindo para os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos e para a formação humana destes.

Assim, os espaços sociais de formação humana são, por excelência, locais de educação permanente. E a escola, como um destes espaços, pode e deve colaborar para esta formação, que é sempre política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 2001). A transposição dos limites não nega os campos de formação, mas os incorpora a uma visão ampliada da educação, que não precisa de rótulos, mas de investimento na formação integral dos sujeitos educandos.

A PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO HUMANA

A reflexão sobre os espaços sociais de formação humana conduz a uma compreensão anterior, sobre os espaços sociais em todas as suas dimensões, ou seja, suas características, desafios, peculiaridades, importância e participação na formação humana. Para embasar essas reflexões, é possível dialogar com Freire (2001) e com o conceito de *formação integral*, discutido por Werner

¹ Esta é a principal diferença entre os relatórios Faure (1972) e Delors (1996), que revela uma mudança de paradigma educacional. Enquanto o primeiro trata da *Educação ao longo da vida*, o segundo traz o conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* e, por meio dele, a referência é o mercado e não a cidadania. O Estado neoliberal imprimiu um *ethos* mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a educação permanente (GADOTTI, 2016).

Jaeger (2003), em seu compêndio sobre a Paidéia Grega, com o objetivo de compreender os espaços sociais e seu papel formativo.

Alguns questionamentos tornam-se importantes, como em que medida os espaços constituem e formam os seres humanos e quais aspectos e dimensões ficam evidentes nessa formação. No contexto da pós-modernidade, esses questionamentos parecem um tanto quanto redundantes e cheios de obviedades. Contudo, quando se incluem dimensões de análise da educação/formação integral e dos princípios de educação permanente e cidades educativas, esses questionamentos instigam a encontrar respostas que se articulam com a (con)vivência nestes espaços de formação.

A concepção de educação permanente, trabalhada por Freire (2001), deve ser compreendida como um processo. Com efeito, ao assumir como prerrogativa que a formação é o estado da consciência de um sujeito em formar-se constante e permanentemente, este sujeito começa a concordar que não aprende somente no tempo e no espaço escolares, mas em todos os tempos e espaços em que nasce, transita e se relaciona. Além disso, Freire reconhece educação como formação.

As bases dessa formação e o conceito de educação/formação ampliada ou integral ajuda a compor o entendimento sobre a formação em diferentes espaços sociais.

Da educação, neste sentido, distingue-se a formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. [...] O contraste entre estes dois aspectos da educação pode ser acompanhado através da História: é componente fundamental da natureza humana. As palavras com que os designamos não têm importância em si, mas é fácil ver que, ao empregarmos as expressões “educação” e “formação” para designar estes sentidos historicamente distintos, educação e formação têm raízes diversas. A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior (JAEGER, 2003, p. 24).

A formação, para os gregos, assume um conceito amplo que envolve uma “[...] educação total de espírito e de corpo, baseada numa concepção total do Homem” (JAEGER, 2003, p. 336). A formação integral, nesta perspectiva, ganha contornos universais e sem muros, que vão ao encontro de uma busca ontológica sobre os processos de aprender, ensinar, compartilhar, enfim, de (co)existir. Não se trata de questionar os processos de escolarização e ampliação do acesso à educação pública que, indubitavelmente, foram uma conquista e são, atualmente, uma luta constante. Mas é preciso acender as luzes para outros espaços potencialmente ricos que possibilitem formar e ampliar as *virtudes* do ser, tal como apregoavam as bases da educação grega.

Esses espaços podem oferecer ao homem formação e ampliação de sua consciência de si mesmo e de sua sociedade. Para ajudar nessas respostas, busca-se em Freire a reflexão sobre o seu conceito de *cidade educativa*, para ajudar a compreender que espaços são esses, quais lutas travam e quais seus potenciais e desafios na formação humana. Para ele, a cidade é educativa “[...] pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar” (FREIRE, 2001, p. 22). A cidade é o espaço da cultura e da criação, porque homens e mulheres são marcados pela cultura que herdam.

Por *ser e estar* na cidade educativa, Freire (2001) conclama a pensar nas tensões, lutas e desvelos que os sujeitos, que são como uma *cidade educativa ambulante*, travam e convivem. Aspectos como a luta pela democracia, pela inclusão de nós mesmos, pela alteridade, pelo sentimento de pertencimento à história da cidade como se fosse nossa própria história, amplia a dimensão de nós mesmos, transformando a cidade e todas as suas estruturas sociais e políticas, em uma grande e rica arena educativa, na qual somos mestres e, ao mesmo tempo, aprendizes.

Na cidade educativa são múltiplos os espaços de atuação de educadores. Entre eles encontram-se organizações não governamentais; organizações sociais; programas de educação comunitária e popular em associações de moradores, associações de classe, movimentos sociais; sindicatos, cooperativas, federações, associações beneficentes, igrejas; empresas; órgãos públicos (que desenvolvem atividades educativas com os públicos a que atendem, assim como outros que desenvolvem seus próprios recursos humanos); museus; teatros; espaços educativos e alternativos de cinema; televisões educativas públicas e privadas, de canal aberto e fechado; centros culturais; bibliotecas públicas e comunitárias; centros esportivos etc., admitindo-se que pode ser ilimitado o universo das instituições, em atendimento à dinâmica da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de educadores nos diversos espaços sociais de formação humana considera alguns pressupostos importantes, apontados pelo presente estudo. Primeiramente, a fundamental concepção ampliada de educação, que problematiza e questiona a centralidade da instituição escola na sociedade atual, pois compreende que a educação, enquanto processo de construção de conhecimentos e aprendizagens, ocorre em diversos contextos e em diversos tempos, como educação permanente.

Outro pressuposto diz respeito à transposição e intercomunicação entre os campos de formação (formal, não formal e informal), no intuito de prescindir da delimitação de fronteiras entre eles, garantindo possibilidades de aproximação e de comunicação em qualquer espaço educativo.

As três ideias-força apresentadas na introdução deste trabalho culminam na relevância de se conceber uma formação de educadores alicerçada tanto no trabalho docente quanto no trabalho em outros espaços de formação, sem que se percam as características da docência na formação, mas compreendendo o planejamento, a coordenação, a gestão e a pesquisa, dentro e fora de instituições escolares.

A compreensão de uma concepção ampliada de educação nestes espaços sociais de formação humana deve partir da formação dos educadores, visto que esta formação já é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas ainda é preciso que seja praticada nas instituições formativas.

As especificidades da formação humana e integral dos sujeitos perpassam o reconhecimento do caráter permanente da educação, bem como o conceito de cidades educativas, pois estes dois conceitos contribuem para a problematização de que a educação acontece em diferentes tempos e espaços. Neste sentido, trazer para o debate a formação de educadores para a atuação nos diversos espaços sociais de formação humana corresponde a uma reflexão fundamental sobre o papel da escola, das instituições formativas e dos educadores na sociedade atual, em relação ao alcance dessas especificidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília: CNE: MEC, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
- CAZELLI, Sibele; COSTA, Andréa Fernandes; MAHOMED, Carla. O que precisa ter um futuro professor em seu currículo de formação para vir a ser um profissional de educação em museus?

- Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11360> Acesso em 27 jun. 2020.
- COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- DAMIS, Olga Teixeira. Formação do Profissional de Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1996. Disponível em https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf Acesso em 28 jun. 2020.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.
- FÁVERO, Osmar. Resenha do livro “Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos”, organizado por Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>. Acesso em 24 jun. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. v. 1. p. 50-69. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em 27 jun. 2020.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.
- HOFSTEIN, Avi; ROSENFELD, Sherman. Bridging the gap between the formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, v. 28, p. 87-112, 1996. Disponível em <http://www.bobpearlman.org/BestPractices/Israel/Bridging%20the%20Gap.pdf>. Acesso em 21 jun. 2020.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.
- LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pedagogia e pedagogos, para quê? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 131, p. 519-520, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 1 jul. 2020.
- ROGERS, Alan. Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*, 2004. Disponível em www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm. Acesso em 21 jun. 2020.
- TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1998.

*Submetido em julho de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.*

Informações das autoras

Jaqueline Luzia da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-9542>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2831543009017052>

Clarice Cordeiro dos Santos
Cederj/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: clariceuerj@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-0558>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9710275961296608>

Danielle Portilho Muffareg Bosco
Cederj/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: danielleportilho@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5344-5554>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0586781190174041>