



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

ISSN ELETRÔNICO 2316-3828

Artigos de demanda contínua

A SOCIEDADE PEDAGÓGICA: DEMANDAS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL

José Leonardo Rolim de Lima Severo ¹

RESUMO

O objetivo do texto é discutir a perspectiva da sociedade pedagógica como um marco reflexivo para entendimento da dimensão educativa presente nas relações sociais contemporâneas. As instituições e grupos sociais têm empreendido, nas últimas décadas, uma política cultural de socialização e uso dos saberes em prol de interesses políticos, econômicos e tecnológicos. As demandas associadas a tal empreendimento incidem na realização de práticas formativas em tempos e espaços distintos do cenário escolar, configurando novas possibilidades de ensinar e aprender a partir de dispositivos plurais. Partindo desse pressuposto, são desencadeadas reflexões sobre a promo-

ção da educabilidade humana por meio de múltiplas formas e sobre os contextos de educação não-escolar como campo de práticas pedagógicas. Ressalta-se a necessidade de que a Pedagogia Social imprima sentido pedagógico nos processos educativos na contemporaneidade, a fim de potencializar efeitos formativos que concorram à inclusão social e ao desenvolvimento humano, cultural e econômico da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Sociedade Pedagógica. Práticas Educativas. Educação Não-escolar. Pedagogia Social.

ABSTRACT

The objective of text is to discuss the view of pedagogical society as a reflective framework for understanding of the educational dimension in contemporary social relations. Institutions and social groups have undertaken in recent decades, a cultural policy of socialization and use of knowledge in support of political, economic and technological interests. The demands associated with such an undertaking, focus on conducting training practices in different spaces and times of school field, setting up new possibilities to teach and learn from plural devices. Under this assumption, reflections on the promotion of human

educability through a variety of contexts and on non-school education as a field of pedagogical practices are triggered. Emphasize the need for Social Pedagogy print pedagogical meaning in educational processes of contemporary world in order to maximize training effects that contribute to social inclusion and human, cultural and economic development of society.

KEYWORDS

Pedagogical Society. Educational Practices. Non-School Education. Social Pedagogy.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es discutir la perspectiva de la sociedad pedagógica como un marco de reflexión para la comprensión de la dimensión educativa presente en las relaciones sociales contemporáneas. Las instituciones y grupos sociales han llevado a cabo en las últimas décadas, una política cultural de la socialización y uso del conocimiento a favor de intereses políticos, económicos y tecnológicos. Las demandas relacionadas a dicho emprendimiento, implican en la realización de prácticas de formación en diferentes momentos y espacios distintos del entorno escolar, creando nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje a partir de dispositivos múltiples. Con base en este supuesto, son

hechas reflexiones sobre la promoción de la educación humana a través de múltiples formas y de la educación no escolar como un campo de prácticas pedagógicas. Relevamos la necesidad de que la Pedagogía Social ponga sentido en los procesos educativos contemporáneos con el fin de maximizar los efectos de formación, que contribuyan a la inclusión social, al desarrollo cultural y económico de la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Sociedad pedagógica. Prácticas educativas. Educación no escolar. Pedagogía Social.

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O objetivo deste texto é introduzir perspectivas teóricas que fundamentem uma concepção do ato educativo, enquanto elemento mote das relações sociais contemporâneas, considerando o pressuposto de que, dada a emergência e pluralização dos processos de formação humana enquanto dispositivos de potencialização da educabilidade dos sujeitos, motivada, especialmente, por demandas associadas a fatores culturais e econômicos, tais relações constituem indícios para o entendimento de que a maneira de como os sujeitos tem utilizado o conhecimento para estabelecer uma dinâmica de reconfiguração da atividade e trabalho humano permite conceber a consolidação de uma sociedade pedagógica em desenvolvimento corrente.

Buscará discutir que a perspectiva da sociedade pedagógica está relacionada com a compreensão do ato educativo como processo (re)construtor das estruturas sociais e que a Pedagogia, como Ciência, fornece meios para potencializar teórico, metodológico e tecnologicamente as ferramentas utilizadas para promoção da educabilidade humana em diversos cenários que não se restringem ao espaço da instituição escolar.

Paralelamente a essa forma de concepção da Pedagogia, aborda-se, também, que o fator pedagógico incide socialmente como um dispositivo político de conformação de identidades de sujeitos que alimentam desejos de ensinar e aprender para assumirem posições pretendidas no mundo do trabalho, das relações humanas, da produção de saberes e práticas sociais. Os sujeitos na sociedade pedagógica preocupam-se com a construção, difusão e assimilação de conhecimentos e técnicas que os ajudem a criar novas possibilidades de ensinar e aprender, diante de demandas que emergem no contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

A partir dessas diretrizes, busca-se afirmar a proposição de que o campo da educação não-escolar, como uma categoria genérica que designa um amplo espectro variável de práticas educativas não-formais e informais, seja inserido na agenda de formação e pesquisa em Pedagogia, especialmente na Pedagogia Social, na perspectiva de ampliar o conjunto de referências e modos de ação pertinentes às situações formativas que requerem a mobilização de conhecimentos pedagógicos para serem sistematizadas e promover efeitos educativos positivos. Além disso, que também necessitam de profissionais competentes à realização de mediações qualificadas que visem o desenvolvimento potencial da educabilidade e da sociabilidade humana por meio das práticas de ensino-aprendizagem.

Para tanto, intenciona-se estabelecer conexões entre a produção de teóricos da Educação, visando instituir o diálogo entre conceitos, categorias e ideias que, num primeiro nível, confluem para a compreensão do lugar que o ato educativo ocupa na sociedade contemporânea e, num segundo nível, relevem características e possibilidades de processos de ensino-aprendizagem orientados à ação formativa em diversos espaços sociais além-escola.

2 O FENÔMENO EDUCATIVO NA SOCIEDADE PEDAGÓGICA

A expressão “sociedade pedagógica” é cunhada por Beillerot (1985) para se referir à natureza da sociedade contemporânea, considerando a interface educativa presente nas dinâmicas das relações sociais. Esse autor argumenta que as dinâmicas de desenvolvimento econômico e político da sociedade serviram de base para a construção de uma cultura de uso dos saberes que ampliou os horizontes dos fins e dos meios educacionais, inflacionando as práticas pedagógicas e trans-

portando-as do espaço escolar para outros nichos institucionais extra-escolares. Essa sociedade intensifica os processos formativos e integra-os a outros processos sociais, tornando-os cenários de possibilidades de ensino-aprendizagem e requerendo pedagogias e políticas próprias para estruturar determinados padrões e mecanismos de formação dos sujeitos.

Desse modo, “certas práticas sociais cujas finalidades são próprias e específicas necessitam, para conseguir a sua missão, de integrar saberes e práticas pedagógicas” (BEILLEROT, 1985, p. 245). Essa forma de compreender a educação como um fenômeno plurifacetado e extensivo em diversas esferas da sociedade, leva a crer na existência de possibilidades potenciais de promoção da educabilidade humana em face de demandas que marcam os contextos de inserção do sujeito nas dinâmicas sociais. Com efeito, “nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação [...], acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 268).

O século XXI é cenário de explosões pedagógicas que criam e recriam diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação. Interessada em construir economias de conhecimento por meio da constituição de dispositivos educativos formais, não-formais e informais, centralizando o saber em estratégias políticas, culturais e institucionais, a sociedade contemporânea é concebida por Beillerot (1985) como sociedade pedagógica. Uma sociedade que desperta necessidades e desejos de ensino e aprendizagem e estabelece dimensões pedagógicas nas relações sociais que lhe são constitutivas. Este autor esclarece que “[...] a ação pedagógica descobre-se no centro de um complexo desenvolvimento social e tecnológico, pelo que é ainda necessário investigar porque motivo as relações sociais assumem tanto a forma de relações pedagógicas” (BEILLEROT, 1985, p. 239).

A tese apresentada por Beillerot foi desenvolvida no fim da década de 1970 e refere-se, de modo mais específico, ao contexto francês. Contudo, as evidências de que as proposições contidas na tese são atuais e aplicáveis a uma análise contemporânea de expansão e diversificação contínua das práticas educativas, apresentam-se claramente e reforçam a compreensão de que, mais do que nunca, torna-se necessário refletir criticamente acerca de quais motivações estão presentes nos apelos por educação na sociedade atual e como eles ecoam nas esferas do trabalho, da produção econômica, nos mecanismos de difusão de conhecimento, como na mídia, e nas relações humanas de forma geral. Assim, a sociedade pedagógica é concebida criticamente dentro das intencionalidades políticas que lhe deu origem e nas tendências sociais em que está enraizada.

Assumir uma postura crítica no que se refere aos discursos que configuram a sociedade pedagógica é um meio de evitar o uso da expressão para designar um estado de organização política e social naturalmente dada, como resultado inevitável de uma história compreendida como sequenciamento de fatos que não são perpassados pelo embate de posicionamentos ideológicos e disputas de poder. Ou seja, ao discutir a perspectiva da sociedade pedagógica como mote de análise das relações educativas presentes no contexto social contemporâneo, deve-se questionar sobre qual ideologia se esconde implicitamente na perspectiva da sociedade pedagógica e quais são os discursos que demarcam significados para o ensinar e o aprender na contemporaneidade.

A expressão “sociedade pedagógica” pode estar associada a um empreendimento do capitalismo neoliberal que inscreve a necessidade de aquisição e uso do conhecimento no coração dos processos sociais, especialmente aqueles ligados à esfera do trabalho, a fim de promover entre os sujeitos um espírito de constante necessidade de atualização de saberes e modos de ação cada vez mais flexíveis, abertos e propícios à dinâmica de mutabilidade e inconstância

permanente de uma sociedade que tem suas diretrizes fundadas em princípios economicistas e tecnológicos cambiantes. Beillerot (1985, p. 201) esclarece que “a partir daí, a organização institucional visa a manutenção da repartição da informação, de tal forma que nenhum grupo seja capaz de dispor de demasiadas informações [...]”.

Entendida por esse ponto de vista, a sociedade pedagógica seria muito mais um modo de ajuste da educabilidade humana às necessidades econômicas de consolidação do modelo neoliberal, do que uma perspectiva de ampliar o espectro de possibilidades de ensino-aprendizagem, cujas ações correlatas promoveriam a potencialização das capacidades dos sujeitos, a democratização de oportunidades pedagógicas e a promoção de valores e atitudes necessárias a uma sociedade com mais oportunidades de desenvolvimento humano e cultural.

O processo de pedagogização da sociedade aconteceu paralelamente à emergência da necessidade de difusão de saberes e práticas e a consequente demanda por promoção de situações de formação de sujeitos em âmbitos plurais, a fim de que esses saberes fossem assimilados e mobilizados pela população. Isso se torna mais evidente a partir da década de 1970 com os crescentes avanços tecnológicos, gerando a necessidade de que os trabalhadores adquirissem o domínio para lidar com novas ferramentas de instrumentalização do trabalho.

A partir de meados da década de 1990, os processos de formação e recrutamento de recursos humanos foram inspirados pelo modelo das competências, o qual representou um marco de redefinição global das aprendizagens e dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais requeridos para uma atuação competente no mundo do trabalho. Criar oportunidades de (auto)formação ao longo da vida, assumir uma postura comportamental de abertura à necessidade de mudança permanente e de adequação a novas situações de trabalho são iniciativas que ca-

racterizam o modo de desenvolvimento profissional, que rompe com a ideia tradicional de qualificação e assume a perspectiva das competências.

Mesmo considerando que a sociedade pedagógica muitas vezes seja uma apropriação feita no âmbito de tendências políticas que intencionam performer o sujeito para aprender e ensinar coisas das quais ele precise para se enquadrar numa ordem econômico-social vigente, na ótica de grupos dominantes, essa perspectiva pode e deve representar um modelo de compreensão das relações sociais contemporâneas dentro de um marco educativo que permita esclarecer que os processos de ensinar e aprender, também, respondem às necessidades dos sujeitos e de instituições de se (re)formarem num percurso contínuo atemporal e não necessariamente no espaço da instituição escolar, a partir de finalidades relacionadas não apenas ao fator econômico nem àquelas cuja base esteja estabelecida, também, na lógica economicista.

A sociedade pedagógica é assumida, neste trabalho, como um amplo espectro de situações e oportunidades educativas que possibilitam o desenvolvimento integral do homem em suas dimensões social, psicológica e cultural, e a promoção da cidadania, da inclusão social e a apropriação e uso inteligente das ferramentas tecnológicas atuais. Diz respeito a esforços institucionais e não-institucionais que se conjecturam para constituir redes educativas que socializem saberes e práticas para promover a conscientização do sujeito (FREIRE, 2006), quanto ao lugar que ocupa na contemporaneidade e aos desafios que a sociedade enfrenta num contexto histórico marcado pela incerteza, pela crise, pela possibilidade e pela necessidade de reposicionamento de padrões de convivência e valores éticos.

Mais do que empreender mecanismos educativos que conformem os sujeitos a aceitarem a realidade como produto naturalmente dado e construído pela ação exclusivamente de outros externos, é necessário desencadear, nos diversos espaços educativos, refle-

xões críticas acerca da participação que o sujeito e seu coletivo têm na construção de processos humanizatórios comprometidos com a transformação social, com o bem-estar comum, com a ampliação das oportunidades e compartilhamento de benefícios à qualidade de vida das pessoas.

Paulo Freire (1991) assinala que a sociedade se configura como um todo educativo dada a sua condição essencial de transmissora da cultura produzida historicamente pela humanidade. Isso ocorre por meio de tecnologias formativas que se processam desde o núcleo familiar até a instituição escolar. Em ciclos de mudança, a sociedade potencializa o seu poder educativo para ascender o novo como algo a ser aprendido pelas pessoas e adaptá-las a novos padrões e dinâmicas sociais. O autor chama atenção para o fato de que “sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas” (FREIRE, 1991, p. 196).

Um dos principais dispositivos operados pela sociedade para efetuar a transmissão cultural é, sem dúvidas, a escola. Entretanto, na sociedade pedagógica a escola não é a única de empreender rupturas ou continuidades com/de regimes sociais, visto as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base dessas dinâmicas residem, justamente, da articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais.

Cabe à escola possibilitar aos sujeitos uma síntese construtiva e crítica dessas experiências, por meio de metodologias sistemáticas que se respaldam em princípios pedagógicos científicos, estimulando a disciplina intelectual, atitudes reflexivas e politicamente engajadas. Desse modo, esclarece-se que a afirmação da sociedade pedagógica não se faz pela via da negação da escola ou da constatação de uma crise irreversível que a acometeu nas últimas décadas. Com efeito, a escola possui uma

função social delimitada no que se refere à socialização do conhecimento historicamente construído pela sociedade e amalgamado por meio das ciências, das artes e das tecnologias, especialmente. Em outras palavras, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1995, p. 19).

Para que suas intervenções catalisem resultados positivos e mais significativos face às demandas relativas ao desenvolvimento social no contexto contemporâneo, faz-se necessário que a escola esteja articulada à rede de instituições e grupos educativos que dividem responsabilidades e multiplicam meios de educação, como a família, a mídia, os organismos de saúde, os movimentos sociais etc.

Em síntese, a ideia de que “talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 207), é explicada quando se considera que as instituições criaram necessidades de aprendizagem e de saber nos sujeitos. Daí a pertinência da análise feita por Beillerot (1985, p.141) quando reflete que “[...] a reprodução da necessidade de saber é uma forma socializada e, logo, em evolução, do desejo de saber, ele mesmo uma transformação do desejo de conhecer”.

O saber que se deseja é transitório, assim como o é o ritmo de descobertas contemporâneas que tornam o conhecimento obsoleto num intervalo de tempo cada vez menor. Logo, o desejo de saber vincula-se à necessidade de aprender continuamente, uma manifestação sintomática do que Beillerot definiu como sendo a epistemofilia, a pulsão que desperta o sujeito para a busca pelo saber e concorrente insatisfação com o que se sabe. A epistemofilia é escla- recida quando se considera que

[...] o desejo de saber, como todo e qualquer desejo, está condenado a enganar-se no seu objeto, a ignorá-lo e, logo, a perdê-lo. Esta dinâmica encontra-se na base de todas as formações possíveis: o desejo atualizado em necessidades de busca que não poderão ser satisfeitos. (BEILLEROT, 1985, p. 142).

A discussão feita anteriormente insere o componente pedagógico em interfaces que caracterizam as relações sociais contemporâneas como processos de uso, busca e socialização de saberes. Que circunstância ou condição representa a adjetivação com o termo “pedagógico”? A quais propriedades qualitativas ela está referida? Para explicitar a pertinência e significância de tal adjetivação para caracterizar o contexto das relações sociais, no próximo tópico discute-se sobre os traços que configuram a dimensão pedagógica na contemporaneidade, a partir de considerações fundamentadas pela perspectiva sócio-histórica, representada pelos estudos de Vygotsky e Bakhtin.

3 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NAS INTERAÇÕES SOCIAIS, APRENDIZAGEM E ALTERIDADE: DIÁLOGOS COM VYGOTSKY E BAKHTIN

Diferentemente do que ocorre com as dinâmicas da educação escolar, nas quais o uso do termo “pedagógico” é amplamente regular, em virtude da soberania da escola como principal dispositivo formativo na contemporaneidade e como espaço do qual foi expandido tal termo para outros contextos e situações, as evidências de que há uma dimensão pedagógica nas relações entre os sujeitos e as instituições na sociedade contemporânea nem sempre são visualizadas e reconhecidas por todos.

A adjetivação trazida pelo termo pedagógico qualifica processos, práticas, ações e espaços que detém propriedades correlacionadas à formação humana, no sentido amplo (educacional) e restrito (instrucional); designa intencionalidades formativas culturais, como também construções teórico-metodológicas no âmbi-

to da Ciência da Educação. Trata-se de um termo com acepção polissêmica, podendo ser aplicado em discursos científicos, quanto em discursos culturais ou ideológicos. Essa polissemia é explicada pela pluralidade de sentidos atribuídos à própria Pedagogia, a qual se configura como discurso sobre educação formatado nos moldes de uma ciência educacional, de ideologia educativa, ou de política e cultura educativa, a depender da perspectiva de conceituação adotada.

Considerando o pressuposto de que toda palavra assume o significado dentro do contexto discursivo que a mobiliza, produzindo múltiplas possibilidades de uso e entendimento (BAKHTIN, 2006), compreende-se que o termo “pedagógico” adquire sentidos que requerem interpretações contextualizadas por estarem vinculados a objetos e formas discursivas diferentes. Entretanto, uma análise rápida dos principais modos de mobilização do termo no discurso sobre educação possibilita a abstração de alguns traços característicos que constituem a natureza geral de um **hard core** do “pedagógico”. É a partir desses traços que se pode chegar a uma definição do que conjectura a dimensão pedagógica como uma interface presente nas relações sociais e manifestada em influências formativas que se concretizam por atos educativos formais, não-formais e informais.

Sendo o ato educativo uma produção coletiva, a primeira característica da dimensão pedagógica é que ela se constitui na interação entre pessoas que compartilham turnos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a dimensão pedagógica é manifestada evidentemente em relações de alteridade, pois tanto o sujeito que ensina quanto o que aprende necessita pôr-se no lugar do outro com quem interage, a fim de exercer a reflexividade necessária para se situar com relação ao alcance do que ensina a partir do que esse outro aprende ou aprendeu. No tocante a essa natureza do ato educativo, Beillerot (1985, p. 61-62) corrobora que o “pedagógico qualifica o aprendido, o ponderado,

o esforço, tudo o que se opõe ao inato, ao dom, à estética do em-si-mesmo”.

As aprendizagens se estabeleceriam, portanto, exatamente no espaço de interação aberto pela alteridade. Resultante da internalização de conhecimentos e modos de ação transpostos pela linguagem e mediados por atividades de elaboração conjunta, a aprendizagem e o algo que se aprende constituem a segunda característica geral da dimensão pedagógica. Quando se refere a uma prática social como sendo pedagógica, leva-se em consideração que alguém está aprendendo algo a partir da mediação de outro alguém ou de um mecanismo formulado pelo ato, intencional ou não, deste último. Para esclarecer melhor essas características, recorrer-se-á aos construtos postulados por Vygotsky, na Psicologia Sócio-Histórica, e por Bakhtin, no campo da Sociolinguística.

Inspirados pela epistemologia marxiana, Vygotsky desenvolveu uma teoria sócio-histórica do desenvolvimento e da consciência humana e Bakhtin, por seu turno, um sistema filosófico de reflexões sobre linguagem, a língua e o discurso, pautadas pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Bakhtin (2006) refletiu que a construção dos sujeitos se processa num circuito que conecta consciência e ideologia, de modo a configurar um esquema sequenciado formado pela exterioridade-interioridade-exterioridade. Esse esquema é mediado pela linguagem, conjunto de signos que refletem condições sociais concretas de produção social dos discursos. O conteúdo da consciência é constituído pelas simbologias traduzem concepções de sociedade, de homem, de mundo, e, portanto “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 26). Essas simbologias carregam reflexos dos contextos sociais mais amplos nos quais os sujeitos estão inseridos, pois é na atividade coletiva que a linguagem é produzida e é na interação social que os discursos se formam e conformam posições, condições e possibilidades, em vias dialógicas.

O sujeito que tem sua consciência forjada no seio de relações sociais estabelece movimentos de síntese, de atribuições de sentido, pautados por suas experiências idiossincráticas, passando a exercer uma voz ativa capaz de refratar, em certa medida, os discursos que lhes deram lugar. Ao assumir a posição de falante, ele exerce a contrapalavra que, por seu turno, refrata a exterioridade, completando o esquema mencionado anteriormente (BAKHTIN, 2006).

Os discursos permitem que o sujeito aprenda a ser e estar no mundo. Permitem que a atividade enunciativa se pautem por códigos que coincidam com as especificidades de cada esfera de atividade humana. Essa aprendizagem se dá pela apropriação e uso social da linguagem. Na dimensão pedagógica, a linguagem ocupa um lugar central. Por meio dela, se constroem e se aplicam parâmetros de como o que é dito ou apresentado pelo “outro” que ensina, pode ser assimilado pelo “outro” que aprende, incidindo na construção socializada de conhecimentos e modos de ação, valores e códigos culturais.

Por meio dos espaços educativos, os discursos são criados e recriados, proporcionando vínculos sociais, afirmação de valores, configurando-se como cenários de interações discursivas e, portanto, comportando experiências de constituição dos sujeitos.

Segundo Vygotsky (2007), os recursos mediacionais moldam os processos mentais humanos. Nesse sentido, Vygotsky estabelece um deslocamento significativo da tradição dominante da Psicologia em sua época, o comportamentalismo. Vygotsky não rejeita o estudo do comportamento, mas concebe-o a partir de um ponto de vista desenvolvimental sócio-histórico. Segundo o autor, todo o estudo do comportamento é sempre um estudo sobre a história e o desenvolvimento do comportamento. Não se trata de conceber o desenvolvimento do ponto de vista relativo à concepção associacionista S-R ou S-O-R, mas de localizá-lo no filio, onto, sócio e microgeneticamente. Vygotsky empreende um método designado como genético-experimental que tem como pressuposto a presença dos signos e dos instrumentos

como elementos que incidem e interferem na relação entre estímulos e respostas.

Numa dimensão, Vygotsky busca elaborar uma Psicologia que superasse as limitações do idealismo filosófico de Kant e do empirismo sensível de Locke, em outra, Bakhtin empreende esforços para estabelecer um ponto de equilíbrio entre as correntes linguísticas idealistas abstratas e o objetivismo materialista. Esses pensadores compartilham a premissa de entender a consciência humana como uma produção que se dá, num primeiro nível, socialmente/intermentalmente, e que se desdobra individualmente/intramentalmente. Nesse processo, as interações entre os sujeitos, mediados pelos signos linguísticos e instrumentos culturais induzidos pelos determinantes sócio-históricos, configuram o cenário para a formação da consciência e do desenvolvimento bio-psico-social do sujeito.

Diante das abordagens desses autores, pode-se afirmar que a dimensão pedagógica das relações sociais contemporâneas consiste nas diversas possibilidades de mediação que atuam na constituição das (inter)subjetividades e oferece aos sujeitos pontos de vista sobre como discursos podem ser transpostos, reproduzidos, transformados ou criados na dialogia que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das considerações tecidas, compreende-se que, em síntese, a dimensão pedagógica que configura as relações sociais contemporâneas, como possibilidades educativas se revelam nas práticas de mediação, de interação, da atividade discursiva implicada em promover a socialização de saberes e práticas, de experiências de apropriação de valores culturais, de afirmação de identidades coletivas, de promoção de rupturas ou continuidades com determinados regimes sociais.

Tais possibilidades desdobram um amplo espectro de oportunidades, cujos arranjos são evidentemente variados e espalhados em diversos espaços sociais,

ratificando a tese de Libâneo (2001) quando este autor afirma que ninguém escapa da Pedagogia no cenário da sociedade atual.

Transcendendo o contexto escolar, a Pedagogia se vincula a práticas educativas não-escolares emergentes na sociedade pedagógica, funcionando como prisma teórico-metodológico para que os processos formativos sejam organizados a partir das intencionalidades que os informam. Mais do que nunca, os referenciais pedagógicos tem ocupado lugar de destaque nas agendas de pesquisa e formação em diversas áreas, que vão desde as Ciências da Saúde até as Ciências Tecnológicas.

A sociedade pedagógica não se caracteriza com a simples expansão das formas e fórmulas escolares para outros contextos, mas pela configuração de novos modos de operacionalização da tarefa formativa em cada contexto específico. No próximo tópico, a discussão será concentrada em torno da educação não-escolar como campo de práticas pedagógicas que minimizam as fronteiras que tradicionalmente demarcam os espaços e tempos de ensinar e aprender.

4 A EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR COMO CAMPO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A definição da educação não-escolar é, no mínimo, um desafio conceitual, haja vista que deve conter elementos que sirvam para denominar um campo de práticas diferentes entre si. Por esse motivo, não se constitui como objetivo do texto apresentar uma definição hermética para o termo, mas apontar alguns elementos que podem servir para construir uma definição sintética do que se constitui educação não-escolar como campo de práticas pedagógicas na sociedade contemporânea. Essa definição se fundamenta, primeiramente, nos pressupostos discutidos anteriormente para caracterizar a dimensão pedagógica das relações sociais e se alinha a perspectivas trazidas pelos trabalhos de pesquisadores que se dedicam ao tema.

Sobre a produção científica acerca do tema, cabe ressaltar que Gohn (2005, p. 7), referindo-se aos impactos do associativismo do terceiro setor na emergência de práticas educativas não-formais, destaca que “observa-se uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais”.

Contudo, como esta autora afirma, “até os anos 80, a educação não-formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores” (GOHN, 2005, p. 91). Tal circunstância histórica contribuiu para o afastamento do objeto “não-escolar” do âmbito de reflexão pedagógica e no consequente esvaziamento teórico da produção científica específica na área, assertiva corroborada por Zuchertti e Moura (2007, p. 3), quando afirmam que os resultados das pesquisas valorizam mais as “experiências do que a reflexão em torno de discussões epistemológicas de uma educação no campo social, voltadas para as particularidades e resultados dos processos educativos”.

Educação não-escolar não concorre com a classificação das modalidades de educação já consagrada na literatura, qual seja, com aquela que divide o fenômeno em subsistemas de educação formal, não-formal e informal. Ela também não se resume às formas típicas de educação extraescolar ou paraescolar. O termo educação não-escolar reflete um campo de formação e prática pedagógica assumido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (BRASIL, 2006) e engloba práticas educativas que se dão em espaços não-formais, informais e que, a depender da forma de conexão aos programas de ensino na escola, podem ser extraescolares ou paraescolares. Ou seja, o termo serve para designar, genericamente, um conjunto de processos institucionalizados, em sua maioria, de promoção da educabilidade humana, tendo em vista necessidades de aprendizagem e políticas de saber que se vinculam, também, às demandas dessas instituições no que tange à cultura, política, trabalho e economia.

As iniciativas de educação não-escolar normalmente buscam corresponder às demandas que não se fixam às tradicionais fronteiras dos tempos e aprendizagens escolares. Delors (1999) analisa que a ideia de educação ao longo da vida, uma perspectiva que abre espaço para o desenvolvimento de práticas educativas não-escolares, deriva justamente da resignificação sobre os tempos e os espaços de ensinar e aprender na contemporaneidade. A compreensão de que o tempo de aprender coincide com os períodos da infância e da adolescência e que o espaço de aprender se prende à escola foi superada por um entendimento mais amplo de que as oportunidades de aprendizagem são construídas pelos sujeitos no curso de sua vida, conjugando iniciativas próprias ou institucionais.

Dentre as denominações e formas de caracterização possíveis, acredita-se que o que concebe como educação não-escolar se aproxima da concepção de educação não-formal, pois mais que se considere que não há uma equivalência exata entre ambos os termos. O não-escolar não necessariamente corresponde ao não-formal, ainda que toda estratégia não-formal seja, em si mesma, uma forma de educação não-escolar. A despeito dessa crítica, a educação não-escolar, como campo de práticas pedagógicas e, portanto, marcadas por intencionalidades formativas explícitas, se constitui prioritariamente por meio de estratégias não-formais.

Considera-se que a educação não-escolar, como educação não-formal, tem se consolidado no contexto da Pedagogia Social, uma tendência pedagógica surgida na Alemanha que, junto com a Espanha, segundo Gohn (2010, p. 31), tem sido as “pátrias de acolhimento e expansão do seu uso”. A Pedagogia Social é uma Teoria Geral da Educação Social, tida como fenômeno humano de socialização de saberes e práticas que objetivam atender a objetivos específicos de formação em comunidades humanas. No que se refere ao argumento de que o objeto da Pedagogia Social seriam as práticas educativas não-formais, Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 22) assinalam que

Admitindo que os âmbitos de atuação da pedagogia social são preferencialmente não-formais, é necessário acrescentar a seguir que o uso de ambas as expressões logo adverte que, nem o que chamamos pedagogia social se esgota no que chamamos educação não-formal, nem vice-versa. Quer dizer, existem subse- tores da educação não-formal que não costumam ser objetos da pedagogia social e há intervenções próprias desta que não se realizam em contextos, sob procedi- mentos não-formais.

Esses autores apresentam elementos que des- crevem a aplicação do termo Educação Social e, por conseguinte, delimitam o campo de atuação da Pedagogia Social na Espanha. Analisando con- cepções essencialistas de Pedagogia Social, eles discutem que a educação social a qual se reporta esse campo pedagógico tem sido vista como de- senvolvimento de sociabilidade, formação de in- divíduos em situação de conflito social e ação de agentes educativos.

Essa pluralidade de acepções forma o que os autores classificaram como “ar de família” da Pe- dagogia Social, uma Teoria que agrega campos e conhecimentos plurais envolvendo, especialmente, três âmbitos: animação sociocultural, educação de adultos e educação especializada, como assessorias pedagógicas em instituições de saúde, desen- volvimento de programas de formação de recursos humanos etc. Em síntese, considera-se objeto da Pedagogia Social “[...] las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social” (GÓMEZ, 2011, p. 40).

No Brasil, conforme diagnostica Gohn (2010), os processos educativos não-escolares ainda não têm sido muito discutidos, por mais que se leve em consideração que um quantitativo razoavelmente expressivo de cursos de Pedagogia apresentem currículos que aglutinam essa discussão em disci- plinas específicas. Segundo a autora, para suprir essa lacuna, os pesquisadores brasileiros têm in- vestido na consolidação de um estatuto científico para a Pedagogia Social, na esteira da defesa de

um processo formativo específico voltado para a formação de um novo profissional, o pedagogo so- cial, competente para atuar nos âmbitos da edu- cação social.

Esse processo não requer que se crie um novo cur- so de graduação específico, mas inspira a reorganiza- ção dos princípios formativos e organização curricular do curso de Pedagogia para se alinhar às demandas da sociedade contemporânea, construir novos re- ferenciais pedagógicos sobre contextos educativos específicos e proporcionar experiências de estudo e inserção prática de estudantes nesses contextos.

O ensino de Pedagogia Social foi reconhecido ofi- cialmente em 1944 na Universidade Complutense de Madrid e, em 1960, na Universidade de Barcelona, tem a sua primeira Cátedra. Em 1991, o Ministério da Educação e Ciência cria, finalmente, a diplomação em Educação Social, em nível de Graduação (Licen- ciatura/Bacharelado), nas Universidades Espanholas (CABANAS, 1997).

Ao longo de sua evolução histórica, a Pedagogia Social tem se afirmado academicamente como uma “ciencia educativa no formal” (ESTÉBANEZ, 2003, p. 64), tendo como objeto a educação social em três dimensões: a educabilidade social como possibili- dade, a socialização e a aprendizagem social como processo e a sociabilidade como produto.

De acordo como Pérez Serrano (2002), nesse pro- cesso de evolução histórica, a Pedagogia Social tem conseguido lograr avanços significativos na construção de uma identidade científico-acadêmica que agrega as dimensões epistemológica, tecnológica e profissionali- zadora, reconhecendo como objeto “la educatividad o función y capacidad educativa de la sociedad; la función socializadora de la educación” (PÉREZ SERRANO, 2002, p. 230). Essa autora assinala, por fim, que

Estas dos tendencias han de ser ejes o columnas verte- bradoras de la construcción científica e tecnológica de

la Pedagogía Social como ciencia, como norma de la educación social y como tecnología de la acción educadora. (PÉREZ SERRANO, 2002, p. 230).

A consolidação da Pedagogia Social como perspectiva científica orientada para o estudo das formas sociais de educação e dos processos de sociabilidade humana por meio de dispositivos pedagógicos, a existência de um curso universitário específico para formação de pedagogos sociais cujo campo de atuação profissional envolve, prioritariamente, espaços de educação não-escolar, são circunstâncias que configuram o contexto espanhol de Pedagogia Social como fonte de subsídios que contribuam com a reflexão acerca de que bases e formatos curriculares são necessários implementar no curso de Pedagogia brasileiro, visando habilitá-lo a formação de pedagogos não-escolares.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A implosão pedagógica na contemporaneidade necessita ser examinada com lucidez e atitude crítica, uma vez que nem todo ato educativo busca promover a educabilidade do sujeito na perspectiva de mediar o desenvolvimento de suas competências e habilidades globais em prol de um projeto mais amplo de progresso humano, cultural e econômico da sociedade. A Pedagogia deve servir como referenciais para que os potenciais educativos das relações sociais sejam maximizados e gerem impactos positivos nas relações humanas, ressignificando valores, conhecimentos e modos de ação. Em nome da Pedagogia não devem ser praticados atos que firam a ética do homem, afligindo sua dignidade.

Franco (2008) sugere que os potenciais educativos das relações sociais são catalisados quando referenciais pedagógicos são mobilizados por meio da práxis pedagógica. Como um processo dialético que integra ação e reflexão implicadas mutuamente, a práxis pedagógica usa saberes e recursos que fertilizam a tomada de decisões estratégicas dos sujeitos em situação educativa, habilitando-os a sistematizarem ações,

desvelarem lógicas implícitas, construir a prática como acontecimento pautado por intencionalidades formativas, avaliar efeitos e construir conhecimentos sobre o que se faz, na perspectiva de qualificar esse fazer continuamente.

Para que a práxis pedagógica se institua como um processo possível no contexto das práticas educativas não-escolares, torna-se imprescindível que a Pedagogia desenvolva um repertório de referências que dialoguem com as especificidades dessas práticas. As pesquisas pedagógicas necessitam abordar, como campo de estudos, a educação não-escolar, do mesmo modo que a formação de pedagogos deve proporcionar experiências de inserção e vivência em cenários educativos emergentes.

Considera-se que a Pedagogia Social se constitui numa perspectiva teórico-metodológica que oferece possibilidades significativas de aproximação entre a formação de pedagogos e as práticas pedagógicas não-escolares, por se fundamentar numa concepção de educação que representa o ato educativo como processo de socialização humana, cuja manifestação emerge em situação de interação social escolares ou não-escolares e numa concepção de pedagogia como corpo de conhecimentos relativos a tal processo.

O protagonismo da Pedagogia Social na sociedade pedagógica começa com uma abertura dos campos formativo e investigativo para abranger o estudo de situações educativas não-escolares. Na medida em que esses estudos permitam a construção de sistemas teórico-metodológicos válidos para explicar e propor intervenções dos sujeitos envolvidos em tais situações, novos sentidos pedagógicos vão sendo impressos nas práticas e, possibilitando mudanças que operam transformações positivas na sociedade.

Por fim, é preciso que a Pedagogia Social participe ativamente da construção da sociedade pedagógica, desenvolvendo reflexões críticas e cientificamente respaldadas que gerem parâmetros norteadores da qualidade social, ética e formativa das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. - 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.
- CABANAS, Jose Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. *In*: PETRUS, Antonio (org.). **Pedagogía Social**. Madrid: Ariel, 1997.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ESTÉBANEZ, Paciano Feroso. Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**. n.9. Segunda época. Diciembre, 2002
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e o educador social**: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GÓMEZ, José Antonio Caride. La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia em construcción. **Educació i Història**: revista d'Història de l'Educació. n.18 (julio – dezembro), 2011.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. Origen y evolución de la Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**. n.9. Segunda época. Diciembre, 2002.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía Social: Educación Social. Construcción científica e intervención práctica**. 4.ed. Madrid: Narcea, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.
- ROMANS, Mercé. PETRUS, Antoni. TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana P. G. Explorando outros cenários: Educação Não Escolar e Pedagogia Social. *In*: **Revista Unisinos de Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

Recebido em: 7 de Fevereiro de 2014
Avaliado em: 16 de Fevereiro de 2014
Aceito em: 16 de Fevereiro de 2014

1. Pedagogo pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágios científicos (doutorado sandwich) na Universidade de São Paulo (USP) e Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid - Espanha. Email: leonardorolimsevero@gmail.com