

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP**

ANA BEATRIZ ASSALI

**Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e a
interdisciplinaridade: perspectivas de articulação na educação**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2019

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANA BEATRIZ ASSALI

**Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e
a interdisciplinaridade: perspectivas de articulação na educação**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRA em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs.

São Paulo
2019

BANCA EXAMINADORA

Agradeço à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo incentivo à formação, pelos valores transmitidos e, principalmente, por me ensinarem o significado de família.

À minha cunhada Maria Madalena Guedes Assali, que me apoiou no momento que eu mais precisava e fez se tornar possível meu início no mestrado.

À minha filha Bruna, pelo apoio e por ser a concretude da educação informal, parte essencial da formação do indivíduo.

Às minhas amigas Andrea Soriano e Clara Garcia, pelo estar junto, pelas partilhas e trocas não só na vida, mas, na educação.

À minha orientadora professora doutora Neide de Aquino Noffs, pelas trocas, ensinamentos e oportunidade de ser sua orientanda.

Aos diferentes espaços educativos por onde passei e que me tornaram professora-educadora.

(...) a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e valores, como construção de espaço de socialização e como cadinho de preparação de um projeto comum.
Jacques Delors

ASSALI, Ana Beatriz. **Educação no espaço escolar e não escolar, agentes de construção do saber e a interdisciplinaridade:** perspectivas de articulação na educação. 96 fls. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como problema discutir as possibilidades de promover a articulação entre os diferentes territórios educativos colocando a formação do agente de construção de saber como protagonista dessa ação em uma perspectiva interdisciplinar. Portanto, seu objetivo principal é investigar de que maneira uma formação interdisciplinar dos agentes de construção de saber: professores e educadores sociais pode favorecer a articulação entre os contextos educativos, nesse caso, a educação escolar e a educação não escolar. Dessa forma, investiga os aspectos desses contextos educacionais, diferenciando-os a partir da contextualização de seus processos históricos e sociais e apurando como uma formação interdisciplinar pode favorecer o diálogo educativo entre esses espaços. A relevância deste estudo se apoia na necessidade cada vez mais urgente de promover a formação de uma pessoa que consiga se adaptar às mudanças promovidas na contemporaneidade. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se define como qualitativa e tem como marco inicial a análise e seleção bibliográfica, principalmente dos estudos feitos por autores como Maria da Glória Gohn, socióloga e doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, bem como a obra do professor Jaume Trilla, cita-se *Educação Formal e não formal*, subsidiando os fundamentos necessários sobre os conceitos e conhecimentos no que se refere aos diferentes espaços da educação; e ainda *Interdisciplinaridade* de Ivani Fazenda. Sobre a formação docente, os estudos embasam-se na produção de Antônio Nóvoa, Donald Schon e Marcelo Garcia e Neide de Aquino Noffs. Foi realizado, também, um estudo documental (por meio de referenciais legais como a LDB, a Constituição, o CBO, entre outros), buscando identificar e descrever os diferentes protagonistas dos espaços da educação, além de utilizar como procedimento um questionário através de contato indireto. O estudo revelou que a formação interdisciplinar habilita esse agente da construção do saber para o apreender de múltiplos e variados saberes que o farão refletir e atuar de forma mais consistente antes, durante e depois da sua ação pedagógica e social, além de promover uma visão ampla da compreensão de educação que o fará conseqüentemente articular e dialogar com os diferentes territórios.

Palavras-chave: Educação; Educação escolar e educação não escolar; Interdisciplinaridade; Agentes de construção do saber; Educador social; Professores.

ASSALI, Ana Beatriz. **Education in the school and non-school space, agents of knowledge construction and interdisciplinarity:** perspectives of articulation in education. 96 fls. 2019. Dissertation (Master in Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This research has as problem to discuss the possibilities of promoting the articulation between the different educational territories placing the formation of the agent of construction of knowledge as protagonist of this action in an interdisciplinary perspective. Therefore, its main objective is to investigate how an interdisciplinary formation of the agents of knowledge construction: teachers and social educators can favor the articulation between the educational contexts, in this case, school education and non-school education. By investigating the aspects that differentiate them from the contextualisation of their historical and social processes, and to ascertain how an interdisciplinary formation can favor the educational dialogue between these spaces. The relevance of this study is based on the increasingly urgent need to promote the formation of a person who can adapt to the changes promoted in contemporary times. From the methodological point of view, the research is defined as qualitative and had as an initial mark the bibliographic analysis and selection, mainly of studies done by authors such as Maria da Gloria Gohn, sociologist and PhD in Political Science at the University of São Paulo, as well as the work of Professor Jaume Trilla, "Formal and non-formal education" is cited, subsidizing the necessary foundations on the concepts and knowledge regarding the different spaces of Education. In addition to the works on the subject Interdisciplinarity of Ivani Fazenda. Regarding teacher training, the studies will be based on the production of Antônio Nóvoa, Donald Schon and Marcelo Garcia and Neide de Aquino Noffs. A documentary study (through legal references such as LDB, The Constitution, CBO, among others) was also carried out, aiming to identify and describe the different protagonists of the educational spaces, as well as to use a questionnaire through indirect contact as a procedure. The study revealed that the interdisciplinary formation empowers this agent of the construction of knowledge to apprehend it of multiple and varied knowledge that will make it reflect and act more consistently before, during and after its pedagogical and social action, besides promoting a broad vision of the understanding of Education that will make it consequently articulate and dialogue with the different territories.

Keywords: Education; School education and non-school education; Interdisciplinarity; Agents of construction of knowledge; Social educator; Teachers.

LISTA DE SIGLAS

ACF –	Associação Cultura Franciscana
Aneas –	Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social
CBO –	Classificação Brasileira de Ocupação
CBO –	Classificação Brasileira de ocupação
CCA –	Centro para criança e adolescente
CFA –	Centro Franciscano de Acolhimento
CFSIsabel –	Colégio Franciscano Santa Isabel
Ciee –	Centro de integração empresa–escola
CJ –	Centro para Jovens
Cnas –	Conselho Nacional de Assistência Social
Consa –	Colégio Nossa Senhora Aparecida
CSF –	Centro Santa Fé
DP –	Dependência de uma disciplina
MEC –	Ministério da Educação
MTE –	Ministério do Trabalho e Emprego
Sisan –	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
Suas –	Sistema Único de Assistência Social
Unesco –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questionário	32
Quadro 2: Quadro comparativo dos tipos de educação	52
Quadro 3: Tipos de aprendizagem	55
Quadro 4: Formação e tempo de atuação.....	69

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA.....	12
1. INTRODUÇÃO	26
1.1. O método	30
2. EDUCAÇÃO	34
2.1. Educação brasileira – percurso histórico.....	37
3. CURRÍCULO	44
4. OS DIFERENTES ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO.....	46
4.1. Espaço escolar.....	48
4.2. Espaço não escolar.....	49
4.3. Espaço escolar e espaço não escolar.....	50
5. OS AGENTES DA CONSTRUÇÃO DO SABER.....	59
5.1. Formação	59
5.2. Formação e articulação dos diferentes territórios	62
5.3. Formação – possibilidades.....	66
6. A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE SEUS AGENTES	69
7. A INTERDISCIPLINARIDADE	76
7.1. “Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?”	76
7.2. Da necessidade de um novo paradigma: a interdisciplinaridade	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	87

MINHA TRAJETÓRIA

*Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
Milton nascimento*

Não poderia começar a traçar meu percurso na educação, sem trazer, na epigrafe, o que Milton Nascimento, de forma tão inteligente poetizou e com o que tanto me identifico. Ser professor é estar entregue de corpo e alma a paixões: o ato de ensinar, de orientar, de articular saberes e conhecimentos. É na interação com a vida, com o outro que significamos nossa ação pedagógica, usando o vigor ou a doçura necessária. É fazer da educação uma eterna busca, e uma eterna resposta, é buscar-se sempre, revisitando caminhos e traçando outros.

Essa busca, portanto, talvez deva ter começado lá na primeira infância, no meu brincar permeado de simbolismo. Desde que me reconheço, me lembro em frente de uma pequena lousa em um pequeno corredor próximo à copa. Meus instrumentos de trabalho: giz e um livro de capa dura vermelho (uma cartilha elaborada pela minha mãe para a sua conclusão no antigo curso Normal) e meus estudantes, alunos, figuras de minha imaginação.

Não sei realmente precisar o que surgiu primeiro. Se foi a vontade de ensinar ou a vontade de ser além daquele professor que escrevia na lousa frases como VOVÔ VIU A UVA.

Nascida numa família de classe média metade libanesa, metade italiana na zona sul de São Paulo, aprendi logo cedo que conviver com a diversidade é possível, porém depende da disposição de cada indivíduo a compreensão da pluralidade de cultura, saberes e religiões. Morin coloca essa questão com muita propriedade ao afirmar que

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação; ensinar a compreensão entre

as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2001, p. 93)

Até os meus 14 anos, vivi a dualidade de duas culturas: a irreverência e a coletividade cultura italiana, contrária à rigidez e à individualidade libanesas. Minha mãe, de descendência italiana, nunca foi aceita completamente e, com o falecimento de meu pai, isso se tornou mais transparente e evidente quando todos os laços familiares foram cortados pelo simples fato de a missa de sétimo dia não ter sido realizada numa igreja ortodoxa.

Meu pai nunca seguiu as normas e regras da cultura libanesa, era católico praticante, o que fazia com que fossemos à missa todos os domingos. Fez apenas o ensino primário, mas valorizava a boa formação, o que proporcionou, a mim e ao meu irmão mais velho, matrícula em escola tradicionais e particulares de São Paulo. Era a figura provedora, muitas vezes rígida, mas não deixava de levar os seus filhos para parques, lugares, espaços diferentes.

Minha mãe optou por não seguir a carreira do magistério para cuidar do lar e, principalmente, dos filhos. Nos incentivava à cultura em todas as suas formas, cinema, museus, exposições, etc. Ao perceber meu gosto por livros, sempre que podia, me levava a uma pequena loja no centro da cidade (passeio que me recordo com muita emoção e carinho) onde comprava vários livros da Ediouro. Com ela andei de ônibus e metrô pela primeira vez, com ela desbravava o Centro de São Paulo: Mappin, Terraço Itália, Catedral da Sé e tantos outros espaços que certamente fizeram com que, ao longo do meu crescimento, me apaixonasse pela história, pela geografia, pela arte e outros saberes que aos meus olhos vinham articulados.

Minha maior realização foi quando ela me levou a uma biblioteca pública pela primeira vez. A Biblioteca Prefeito Prestes Maia que fica localizada no bairro de Santo Amaro. Lembro-me que a estrutura me pareceu imponente, como um lugar de tesouros. Não recordo qual foi o primeiro livro que aluguei, mas a sensação de importância de sair com ele ainda vive nas minhas lembranças.

Sou filha de escola tradicional católica (mista apenas até o término do primário) da zona sul de São Paulo. Foi no Colégio Nossa Senhora Aparecida (Consa) que passei minha infância e adolescência. Incrível como são fortes minhas recordações nesse espaço. Para mim, sempre acolhedor mesmo com seus corredores grandes e muitas vezes taciturnos.

Diz minha mãe que o meu desejo em ir para escola era tão grande que quando ela levava meu irmão tinha que fazer uma lancheirinha para mim e eu só ia embora após o ritual de toma-lo.

Portanto, ir à escola era algo desejado, almejado. Tenho guardado no coração o período especial de início de um novo ano com o ritual de comprar os itens da lista de material e o momento sagrado, para mim, que era sentar à mesa e vê-la encapando e etiquetando os cadernos e livros com cuidado (tradição esta que reproduzi anos depois com minha filha). Folheava cada página várias e várias vezes antes de começar as aulas.

Para mim, escola significa um lugar seguro, carinho, amor, atenção, portanto, não tive apenas um professor em especial mais vários que me recordo com muito carinho e admiração: professora Eliete do Jardim I, professora Sandra do Jardim II, Irmã Priscila no pré e na 1ª série, professora Elisabeth da 2ª série, professora Maria Aparecida da 3ª série e irmã Domitila da 4ª série.

Na 5ª série, fui acompanhar meu irmão que, após o término do primário no Consa, teve de estudar em outro espaço: o Colégio Liceu Pasteur Franco Brasileiro. Não me adaptei, retornando no ano seguinte para aquele que considerava meu lar.

Muitas coisas mudaram, mesmo em um curto período de tempo. Ficar distante do espaço durante um ano e, principalmente no início da adolescência, trouxe uma dificuldade inicial de adaptação. Mas não me lembro de grande sofrimento. Logo os vínculos estavam novamente formados.

Direta ou indiretamente o colégio nos proporcionava, ao meu ver, uma formação humanizadora. Não nos colocava numa redoma ou evitava que as questões sociais adentrassem a sala de aula. Foi através, do professor Carlos de geografia que tive aos 13, 14 anos a minha primeira aproximação com o terceiro setor. Realizamos uma visita a Febem, localizada no bairro do Tatuapé. A proposta foi realizada duas vezes e eu participei de ambas. Lembro-me do diálogo entre os adolescentes que, mesmo diferentes, eram iguais para mim. Não tinha naquele momento a consciência real dos fatores sociais, econômicos, políticos e, principalmente, educacionais envolvidos; fatores estes que os excluía da sociedade de variadas formas, porém mesmo inconscientemente acreditava, assim como Sacristán (2008, p. 72), que “a diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal como a própria vida, pelo que é necessário acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela”.

Talvez, venha daí alguma dica da minha escolha profissional pelo caminho da educação, pois é tão somente através dela que veremos a diminuição de desigualdades sociais e econômicas e a democratização do acesso ao conhecimento.

Com a proximidade do término do ginásio (atualmente ensino fundamental), a ida para o colegial (atualmente ensino médio) dependia de escolhas. Não me lembro de vislumbrar outras possibilidades do que realizar o Magistério. Aliás não me via além dos muros daquela escola de freiras, porém, na vida, nem sempre tudo é como pensamos.

No meu caso, as disciplinas de matemática e química foram as grandes vilãs. Ou podemos dizer as salvadoras que me direcionaram e fortaleceram a escolha pela área de humanas. É importante salientar que sou fruto de uma escola cuja concepção de currículo dava ênfase ao controle, a matriz referencial e ao racionalismo.

Em prantos por não ter atingido a média 7,0 em duas disciplinas, minha mãe me questionou se elas seriam essenciais no meu futuro já que havia optado por fazer o Magistério e, nessa reflexão, pedimos transferência daquele espaço tão conhecido para um mundo bem diferente e assim iniciei meus estudos no Colégio Maria Montessori. Lá conheci a DP (Dependência) e descobri que havia vida além dos muros franciscanos.

Iniciei o meu percurso docente aos 14 anos. Fui auxiliar de educação infantil, berçário, na Escola Ursinho Marrom. A direção era feita por uma moça recém-formada no Magistério com a parceria de seus pais (infelizmente não me recordo de seus nomes). Foi pelo incentivo deles que apenas confirmei aquilo que já estava decidido no Universo. O choro e as fraldas não fizeram com que eu desistisse da profissão, apenas me fizeram ter certeza que esse era o meu caminho, porém, talvez, com uma faixa etária maior.

Fazer o magistério foi uma realização, uma concretização daquelas aulas que dava na copa de casa. Lembro-me bem dos meus estágios, das escolas que frequentei e das possibilidades de trabalho que começaram a surgir. Foi na escola Móbile, no bairro de Moema, que em 1986 iniciei meu estágio remunerado pelo Centro de Integração Empresa-Escola (Ciee) e foi lá que percebi que ser professor era um constante formar, um constante estudar.

Para completar, em 1990 entrei na faculdade de Pedagogia, pela Universidade Paulista. Com a possibilidade de trabalhar no ensino fundamental, nesse mesmo ano,

aceitei a proposta como auxiliar de classe e fui trabalhar no Colégio Augusto Laranja por onde permaneci por dois anos.

Ao término do primeiro ano da faculdade, tive uma crise de identidade profissional. Tranquei minha matrícula e prestei o vestibular para Comunicação Social na Universidade Anhembi Morumbi. Fiz seis meses e desisti. Resolvi investir em Administração em recursos humanos, mas, em seis meses, desisti e voltei para Pedagogia. O que aprendi? Que a educação tinha planos muito maiores para mim e que ela sempre seria o combustível de minha vida.

Mesmo com essas dúvidas nunca deixei a área, nunca fui trabalhar no comércio ou algo semelhante. Em 1990, tive meu primeiro emprego como professora, minha primeira sala. A Escola Propósito, zona sul de São Paulo, iniciava seu trabalho com o ensino fundamental. Agradeço aos donos Tarcila, Castor e Vivian, que acreditaram em meu potencial e me proporcionaram, durante cinco anos, muito crescimento e reflexão. Tenho imenso carinho por esse espaço que infelizmente hoje não existe mais.

Em 1997, fui trabalhar como auxiliar na Escola Vera Cruz, zona oeste de São Paulo, um espaço diferenciado de educação. Durante os dois anos que lá permaneci, vivenciei um espaço de diálogo, de construção de conhecimento, de formação e estudo constante e, nele, comecei a construir a minha concepção de currículo.

Consciente dessa construção e dessa busca, surge no meu caminho a oportunidade, intermediada por uma colega de profissão, de trabalhar na Play Pen – Escola Cidade Jardim, escola bilíngue da zona oeste de São Paulo, como professora do currículo de língua materna e, nesse espaço, tive a oportunidade de conhecer os estudos relacionados a formação de professores de António Nóvoa e o currículo por projetos de trabalho de Fernando Hernandez, através da coordenação pedagógica de Márcia Plessmann (talvez, ela não tenha ciência de quanto foi importante e quanto marcou o meu ser educador).

Esse espaço educativo deu continuidade ao processo de desconstrução que já havia começado no Vera, mas trouxe maior profundidade nos conceitos a sobre formação de professores e interdisciplinaridade. A prática e a teoria caminhavam lado a lado. Éramos convidados a sermos autores, além do incentivo ao registro e ao diálogo com a ação pedagógica. Surge nesse período a vontade de futuramente trabalhar e estudar com a formação de professores.

Acho importante registrar, nesse processo reflexivo do meu EU, que minha curiosidade pela diversidade e por outros espaços educativos sempre foi parceria constante na minha vida, seja no setor cultural ou, por exemplo, religioso. O catolicismo me acompanhou durante boa parte da minha vida devido às influências familiares, mas, para mim, a espiritualidade é algo além dessas referências, afinal, é algo em que eu realmente acredito e que se faz essencial para mim. Desse modo, ela é uma experiência educativa que me fez buscar e experimentar outras possibilidades, outros conhecimentos.

Durante três anos, pertenci ativamente a Igreja Messiânica do Brasil, estudando os seus fundamentos, concepções e missão. Aprender e entrar na cultura oriental trouxe um contraponto aos saberes ocidentais que estão cotidianamente próximos.

Para mim, nunca bastou apenas praticar. Compreender a essência, os conceitos envolvidos tinham que estar articulados. A me ver, vivendo algo, eu preciso conhecer mais sobre esse algo; ir além da superficialidade. Foi assim, também, quando me aproximei do espiritismo segundo Allan Kardec. Era necessário reconhecer a teoria envolvida, os pensamentos norteadores. Contudo, tanto a religião messiânica quanto a doutrina espírita têm concepções profundas e interessantes sobre a educação.

Como nada é por acaso, a vida, espaço educativo pulsante, nos coloca na frente alguns caminhos de aprendizagem que muitas vezes nos mostram que nem tudo é previsível, imutável. Assim, como meus pais, vivi a experiência da diversidade cultural ao me casar com um cidadão português nascido na França e tomei uma decisão transformadora: realizei o percurso contrário dos nossos ditos descobridores e fui fixar residência, em 1999, na cidade da Marinha Grande, 100km de Lisboa em Portugal.

Nos dois anos que lá permaneci, senti as amarguras do preconceito ao ser mulher e brasileira e a mudez da troca e da partilha, como nos afirma Tapias, “o diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos” (2013, p. 129).

O ponto decisivo para o meu retorno ao Brasil foi permeado pelo meu eu educadora e pela experiência da maternidade, ou seja, em primeiro lugar, por entender que ser profissional da educação era e é o que me move. Tudo o que havia construído até então se perderia pela impossibilidade do reconhecimento do meu diploma e consequentemente o não exercício aquilo que optei como profissão: ser

professora. E, em segundo lugar, desejava oferecer a minha filha, alegria, vínculos fortes, uma educação renovadora e uma vida de possibilidades.

Assim, em 2001, voltei para o meu Brasil, primeiramente só eu e minha filha e, logo em seguida, meu ainda marido para minha São Paulo, para o meu espaço de pertencimento, para o meu aconchego como bem coloca Dominginhos:

*Estou de volta pro meu aconchego
Trazendo na mala bastante saudade
Querendo um sorriso sincero, um abraço
Para aliviar meu cansaço...¹*

Essa experiência de vida me fez refletir e concluir o quanto é importante nos sentirmos pertencentes. Pertencer significa contribuir com algo, fazer parte. Estar incluído. Fato que fomentou de forma relevante minhas reflexões e os caminhos desta pesquisa.

Muito diferente da adolescência quando mudei de colégio, o voltar para o Brasil foi ao mesmo tempo um processo de reconstrução pessoal e profissional. Retomar minha carreira e planejar novos caminhos agora mediados por ser mãe da Bruna, mulher e professora. Soma-se a isso, mãe solo, pois, me divorcio em 2006 e como o retorno do pai de minha filha à Portugal, coube a mim toda a sua educação e cuidados.

Acredito que muitas vezes precisamos dar um passo para traz para dar dois adiante. Com esse lema no meu foco, aceitei a proposta feita pela escola Caminho Aberto, na Vila Mariana, zona sul de São Paulo, e, durante um ano, atuei como professora assistente do ensino fundamental. A partir disso, fui aos poucos me reestruturando pessoalmente e me apropriando das novas concepções e conceitos educacionais.

Mas, durante essa caminhada, sempre mantive a concepção de que o currículo deveria reconhecer as articulações do conhecimento que é uno e deve ser questionado e construído conforme objetivos concretos que levem a transformação do indivíduo, tornando-o pertencente e atuante na sociedade em que vive, partilha, interage e produz. Além de continuar a acreditar que o professor deve estar em constante formação para assim ter um olhar mais crítico sobre sua prática fazendo com que ela não se distancie do real e necessário.

¹ Trecho da canção “De volta pro meu aconchego”, de Dominginhos.

Movida pela necessidade de aprender e reaprender sempre, em 2004, iniciei meu curso de pós-graduação, nível *lato sensu* no Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A minha monografia com o título “A práxis interdisciplinar e reflexiva na formação do educador” tinha como pergunta norteadora: *em que aspectos a interdisciplinaridade promove a formação de um educador reflexivo ou em que aspectos o educador reflexivo promove sua formação interdisciplinar?*

Buscava compreender o significado da palavra reflexão e sua relevância na formação do professor, bem como o significado da palavra interdisciplinaridade e sua relevância na formação do professor, identificando bibliograficamente, nas obras de Ivani Fazenda e Phillipe Perrenoud, os fundamentos que levam a interdisciplinaridade a promover a formação de um educador reflexivo e os fundamentos que levam a prática reflexiva a promover a formação de um educador interdisciplinar.

Relendo o projeto hoje, verifico quantas lacunas em relação aos conceitos de formação de professores, de interdisciplinaridade, de relação teoria e prática entre outros e, principalmente, de currículo. Mas aí está a beleza do aprender: saber que hoje estou melhor do que ontem e amanhã estarei melhor do que hoje através daquilo que revejo, repenso e principalmente reflito de forma crítica.

Esse processo de se rever estudante, de estar na universidade, de fazer pesquisa (como todos deveriam fazê-lo) trouxe uma inquietude profissional, um desejo de mudança, de visão da ação educativa que se concretizou com a minha aprovação no concurso público para o provimento de professores para a Educação Básica do Governo do Estado de São Paulo. Foi a possibilidade de, em 2006, deixar o setor privado, espaço de segurança, para sair da zona de conforto e descobrir esse novo espaço: o setor público.

Durante quase cinco anos lecionei como professora efetiva na E. E. Dandolo Frediani, no bairro da Vila Mascote, região sul de São Paulo. A escola atendia crianças de 6 a 10 anos, principalmente das comunidades da Alba e do Vietnã. Crianças que na maioria viviam em situação de vulnerabilidade social.

Para quem estava acostumada com diferentes recursos físicos, materiais e tecnológicos, me vi tendo de comprar giz, apagador, imprimindo os materiais que precisava, etc. Principalmente foi um desconstruir valores, pré-conceitos, práticas, olhares, perceber de forma latente o que nos aponta Sacristán, “a educação é também

a causa de diferenças ou da acentuação de grande parte dessas diferenças” (2008, p. 72).

Em 2008, busquei completar minha renda procurando uma instituição particular para atuar como professora e, como acredito na conspiração do universo, fui chamada para fazer uma entrevista em um local que jamais imaginaria. Após 24 anos, novamente me vejo próxima do espaço onde cresci. A vaga era direcionada para um dos colégios mantidos pela ACF, Associação Cultura Franciscana, pessoa jurídica da Congregação das Irmãs Franciscanas de Ingolstadt, mantenedora do Consa.

A proposta vinha de encontro com tudo que eu procurava, os recursos de uma escola particular direcionados a um espaço de transformação social. Assumi a turma do 3º ano no mês de maio com a saída de uma professora que não se adaptou à comunidade atendida e ao entorno.

O Colégio Franciscano Santa Isabel (CFSIsabel) está localizado no bairro do Jardim São Luís, região de grande violência e vulnerabilidade social na zona sul de São Paulo. Atendia, no começo do projeto, a comunidade do entorno, oferecendo ensino gratuito do 1º ao 5º ano por meio de bolsas a partir da análise de perfil socioeconômico, além do Centro Franciscano de Acolhimento (CFA) em regime de contraturno escolar norteado pela Tipificação do Serviço Social de Proteção Básica. Sua atividade teve início em janeiro de 2008.

Diferentemente da escola pública, o contato com a comunidade era mais presente e direto. A todo instante éramos convidados a reconhecer o entorno, compreendê-lo e entendê-lo dentro de sua diversidade, afinal estávamos literalmente dentro do espaço de comunidade.

Nesse período compreendi o papel fundamental da gestão, da equipe técnica de um espaço educativo. É através da abertura ao diálogo com a direção e coordenação que nos é permitido ir além dos muros, promovendo o acesso partilhado e compartilhado. A escola deve, como objetivo moral, abrir suas portas para a comunidade que atende, pois o direito à educação começa por aí, no direito ao acesso de seu espaço físico e pedagógico. Mas o que impede que esse processo aconteça?

Em 2011, já com uma certa experiência, recebi o convite para atuar como orientadora pedagógica do fundamental I do Colégio Santa Isabel. Portanto, fiz a opção de pedir exoneração do meu cargo no estado para assumir essa posição. Com uma experiência de quase 18 anos de sala de aula, mas nenhuma experiência específica com o novo cargo, concretizei o sonho de atuar na formação de professores

munida apenas da vontade de transformar e, talvez, de achar que era uma pessoa com um pouco mais de saber que os outros colegas e, me esquecendo que estamos em constante formação e aprendizagem, ou seja, também estava na posição de aprendiz.

Os questionamentos e as reflexões que realizava durante o percurso ditavam o caminho a ser construído e as formações que acreditava serem as mais pertinentes.

Com a ampliação dos ciclos, a estrutura de equipe técnica foi dividida em dois setores: o educacional e o pedagógico. Dentro desse contexto, assumi a orientação pedagógica da educação infantil ao ensino fundamental II e minha parceira o educacional dos mesmos segmentos. Além disso, fazia a orientação dos educadores que compunham o Centro Franciscano de Acolhimento do Jardim São Luís, um espaço de educação não formal dentro de um espaço formal de educação, pois a ACF, mantenedora do colégio desenvolve ações tanto de cunho *educacional* como *assistência social*.

Dentro da minha ação como orientadora pedagógica, de maneira mais sistemática e articulada, conseguia atingir com a educação infantil e o ensino fundamental I os objetivos e planos desenvolvidos. As etapas e os processos de formação que tinha que seguir e estabelecer se tornavam mais claros e concretos. A articulação do conhecimento de forma vertical e horizontal estava sendo estabelecida, principalmente, porque ao longo dos anos a equipe docente desse segmento se fortalecia e se estabilizava. No fundamental II, em contrapartida, a equipe docente ainda não tinha atingido a unidade e, principalmente, a estabilidade necessária. Minha dificuldade inicial era fazê-los sentirem-se autores e pertencentes do processo pedagógico que estávamos desenvolvendo. Contudo, mesmo com essas questões era um local conhecido e próximo da minha zona de conforto.

Mas ser orientadora pedagógica de um espaço não escolar (que coabitava em um mesmo espaço) trouxe muitas inquietações, dúvidas, questionamentos e lógico obstáculos em relação ao currículo, a metodologia e ao profissional que lá atuava. Para uma melhor compreensão desse contexto, é preciso esclarecer alguns pontos.

Primeiro, o CFA é caracterizado como um Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos, ou seja, é um serviço da proteção social básica do Suas (Sistema Único de Assistência Social). O serviço é ofertado comumente no Centro de Referência da Assistência Social (Cras) ou nos centros de convivência. Ou seja,

diferentemente do colégio que tem suas diretrizes no Ministério da Educação, segue as normativas do Ministério do Desenvolvimento Social.

Além disso, tinha como objetivo promover às crianças da rede pública, em situação de vulnerabilidade social e/ou risco social, ações sociais que visavam estimular e resgatar suas habilidades e potencialidades, por meio de atividades socioculturais, lúdicas, esportivas, oficinas e inclusão social, em regime de contraturno, estimulando e orientando os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas na família e na sociedade. Além disso, tinha como meta contribuir para formação integral da criança, no desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

O CFA não era escola, mas, ao dividir o espaço com uma sua identidade, características e objetivos não se mantinham, não se concretizavam. Muitas vezes a escolarização adentrava nesse espaço que, como identificado em seu objetivo, deveria ter suas ações além desse modelo.

Porém, infelizmente, o CFA encerrou em 2015 suas atividades dentro desse contexto e passou a atender em regime de reforço escolar apenas crianças na faixa etária de 8 anos. Assim, deixo de realizar a orientação da equipe que antes era formada por quatro profissionais, reduzido a apenas dois.

Consequentemente, veio o distanciamento com a comunidade e do caráter preventivo que se pautava na defesa e afirmação de deveres e direitos e no desenvolvimento de capacidades dos usuários. Mesmo assim o CFSIsabel exalava as questões sociais; desigualdades econômicas, de gênero, de cor eram visíveis. As famílias e os estudantes viam nesse espaço uma oportunidade futura de transformação social, mas ainda estávamos muito distantes da realidade que nos cercava. Se com o CFA já era difícil, sem ele pouco se via nos processos pedagógicos a articulação dos conhecimentos com os processos de vida dos estudantes. Os conteúdos desarticulados se sobrepunham a um conhecimento integrado e significativo. A diversidade era aceita, mas não dialogada. Para modificá-las, buscava-se, nas formações dos docentes em serviço, promover a reflexão que tiveram de ser interrompidas, pois outros percursos seriam traçados.

Durante os quase dez anos no CFSIsabel, meus estudos e discussões pertenciam a um ciclo restrito de saber que se configurava nas formações e assessorias proporcionadas pelo setor Educacional e Social da ACF. Algumas

mudanças, na direção, tanto da mantenedora como do próprio colégio, desencadearam mudanças dentro do caminho educativo que provocaram em mim um incômodo profissional e que fez findar, em setembro de 2017, uma história pessoal e profissional.

Solicitar o meu desligamento da instituição não ocorreu apenas pelo incômodo profissional, mas, sobretudo, por uma inquietação em relação a minha visão de mundo. Meu olhar após esses anos colocava a educação em outro patamar e eu precisava buscar mais, ir ao encontro de outras perspectivas.

Retomar a vida acadêmica, retornar à universidade em nível *stricto sensu*, reconstruindo saberes, descobrindo novos. Fui buscar os questionamentos que estavam adormecidos e escrevi um pré-projeto de pesquisa. A escolha pela universidade era óbvia, assim como a do programa. Quando vi meu nome na lista de aprovados para entrevista, me senti plena e, quando fui aprovada, voltei aquele doce saber da infância que espera repleta de ansiedade o início das aulas. E assim iniciei, em fevereiro de 2017, o mestrado no programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Para mim sempre foi claro que a linha de pesquisa sobre Formação de professores seria a norteadora da minha reflexão, tanto que, no projeto inicial, minha hipótese suscitava investigar a ação do coordenador pedagógico como agente que promove a formação de um docente reflexivo e interdisciplinar, ou seja, que tenha um olhar na integralidade. Contudo, uma nova oportunidade profissional veio complementar meu eu profissional da educação e ao mesmo tempo me tirar do meu lugar anteriormente tão confortável e conhecido, ao ser convidada para coordenar um projeto social localizado na periferia de São Paulo, mais precisamente no bairro do Morro Doce, distrito Anhanguera.

O Centro Santa Fé (CSF) é um projeto que atende adolescentes de 12 a 17 anos desenvolvido com base na resolução CNAS nº 109/2009, como serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, oportunizando a formação socioeducativa dos adolescentes, jovens e famílias residentes no distrito Anhanguera. Isto é, assim como o CFA é um serviço da proteção social básica do Suas, mas que possuía um espaço, uma estrutura própria e que funcionava nos dois períodos como contraturno, mantido pela Aneas (Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social), associação sem fins lucrativos de cunho filantrópico, de natureza educacional, cultural e assistencial da Companhia de Jesus.

A Aneas tem por objetivo promover a aproximação da diversidade cultural (cultura de mundo) e a conscientização de uma cultura sustentável através do exercício da cidadania com situações de vivências cooperativas, colaborativas e críticas com a finalidade de desenvolver potencialidades que contribuam para a formação de adolescentes, jovens e adultos multiplicadores, autônomos e ativos socialmente. Além do atendimento aos adolescentes, ofertava ensino profissionalizante para jovens de 18 a 29 anos e oficina de panificação para adultos de 30 a 59 anos.

Da mesma forma que o CFA, o centro Santa Fé não era escola e, principalmente, não dividia seu espaço com uma, conseqüentemente, necessitava de estratégias diferenciadas para atingir seus objetivos.

O CSF era a essência da prática social. As propostas e oficinas ofertadas tinham como objetivos: promover práticas que suscitavam a conscientização de uma cultura sustentável e justa; desenvolver através de ações o senso crítico e reflexivo a partir de vivências cooperativas, colaborativas e dialógicas; estimular as potencialidades de adolescentes, jovens, adultos através de atividades, estudos, ações de maneira a contribuir para a inclusão social, cultural, política e econômica; formar multiplicadores que atuassem como agentes de transformação na comunidade onde estão inseridos através das práticas e ações educativas baseadas na ação *versus* reflexão *versus* ação.

Mas, ao mesmo tempo que clamava pela inclusão, se caracterizava em um espaço distante e muitas vezes receoso na parceria com o espaço escolar necessário para dar subsídios, repertório para que seus objetivos pudessem ser atingidos. A procura pela parceria era inexistente, tanto de um lado quanto de outro, isto é, das escolas onde esses adolescentes estudavam e do projeto. No meu ponto de vista, a articulação desses dois espaços só iria trazer pontos positivos, contribuiria com certeza para a compreensão desse indivíduo de forma integral e dessa forma auxiliá-lo nesse processo de crescimento e principalmente de pertencimento da comunidade e conseqüentemente da sociedade em que vive.

Percebia-se um medo de achar que esse espaço poderia ser transformado em um local formal de educação. Esses pré-conceitos eram perceptíveis em pequenas coisas, como, por exemplo, não se podia falar em parada pedagógica, mas, em parada sociopedagógica, não se falava em currículo porque ele imediatamente era associado a grade curricular, entre outros. Ou seja, um espaço privilegiado de educação que

deveria ser de diálogo, que deveria contribuir para a inclusão social, cultural, política e econômica não dialogava com outro espaço de educação importante na formação do indivíduo: a escola.

Com a impossibilidade cada vez maior de atuar nesse espaço só havia um caminho a seguir: meu desligamento, que fiz, carregando comigo muitos incômodos profissionais que tento através desta dissertação esclarecer.

Hoje, atuo como coordenadora pedagógica do ensino fundamental II, em uma instituição particular na região de Carapicuíba, Granja Viana. Um espaço escolar que atende um perfil familiar totalmente diferenciado do que havia vivido nos últimos dez anos, mas que me fez identificar um ponto de intersecção entre o CSF e o CFSIsabel: a necessidade da formação de agentes de construção de saber para além dos espaços educativos que atuam.

1. INTRODUÇÃO

O grupo de colaboradores que atuam como agentes de construção de saber nos espaços da educação não escolar² são diversos na formação e na atuação. O CFSIsabel, por exemplo, tinha a seguinte configuração: um educador com formação em Educação Física, para a oficina de capoeira ou jogos recreativos; três educadoras terminando o curso de Pedagogia, para apoio de estudo e que desenvolviam projetos ou oficinas elaboradas conforme suas habilidades individuais.

Já o CSF possuía na sua configuração: um educador com formação superior em Educação Ambiental para as oficinas de sustentabilidade; um educador com formação superior em Pedagogia e Música, para as oficinas de violão e de informática; uma educadora social cursando Psicologia que ofertava oficina de Maracatu; um educador social com curso superior em Educação Física para oficina de jogos esportivos e saúde.

É importante frisar que profissionais com nível superior nesse tipo de serviço não é comum e nem uma determinação. As oficinas ofertadas nos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos podem ser ministradas por pessoas com formação mínima de ensino médio como encontramos nas majorias dos CCAs (Centros para crianças e adolescentes) e CJs (Centro para Jovens) mantidos pelos municípios e estados.

Além disso, é possível identificar várias denominações que definem o agente de construção do saber, ou seja, o profissional que tem na intencionalidade de sua ação “levar alguém a aprender algo” nesses diferentes contextos: professor, educador, educador social, docente, entre outros. Essa diversidade de nomenclaturas caracterizava ou precarizava o profissional de um determinado espaço de educação (escolar e não escolar). Entretanto, é na utilização do termo EDUCADOR, que as divergências se amplificam. Essa denominação aparece concomitante nos espaços, isto é, tanto no escolar quanto no não escolar, pois ora remete ao professor, aquele que exerce a docência nas escolas, ora remete aos profissionais que atuam nas organizações não governamentais, projetos sociais e na educação popular ao

² Foca-se nesta pesquisa, a educação não escolar, que se refere prioritariamente à projetos e obras sociais que ofertam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, oportunizando a formação socioeducativa dos adolescentes, jovens e famílias.

associar com a palavra SOCIAL. Porém, é no registro profissional que realmente se distingue o lugar de atuação e os direitos profissionais ou de ocupação de cada um: registro como professor atua em espaço escolar, registro como educador atua em obras, projetos sociais, entre outros.

No caso da atuação em espaços escolares, a formação mínima para atuação é de nível superior, mas, nos projetos e obras sociais, como dito anteriormente, a formação mínima é de ensino médio. Portanto, nesse processo de reflexão, destacamos o primeiro problema nessa perspectiva de discussão localizado na formação desse profissional já que não há uma exigência em relação aos espaços não escolares de um nível similar de graduação ao escolar.

Em países da Europa já é possível encontrar de forma regulamentada a formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores sociais. Porém esse termo acaba por se referir a uma nova categoria profissional que surge alicerçada a uma nova modalidade de educação: a Pedagogia Social, que não é o foco desta reflexão. Nessa modalidade os profissionais são preparados para trabalhar com crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, conforme estudos de Maria Stella Graciani, José Clemente Souza Neto, Roberto da Silva, Antônio Carlos Gomes da Costa e Maria da Gloria Gohn.

Outra questão que se identifica é para qual setor cada espaço se reporta e tem legitimado suas ações. No caso do espaço escolar, o Ministério da Educação (MEC), órgão da administração federal direta e que possui como área de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Os serviços que eram oferecidos tanto no CFA, quanto no CSF não se quadravam nessa competência e, sim, ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). O órgão coordena ainda o Sistema Único de Assistência Social (Suas), dá suporte ao funcionamento do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) e instâncias colegiadas participam do ciclo de tomada de decisão e avaliação de políticas públicas de desenvolvimento social, como o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Dentro dessa lógica, e hipoteticamente pressupondo que todos possuem o mesmo nível acadêmico, esses agentes de construção de saber³ devem possuir uma formação que vise a um posicionamento articulado, integrando aos espaços e promovendo de maneira significativa e compartilhada diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental e social que auxiliarão na formação integral da pessoa. Essa concepção se deve talvez ao fato de termos traçado um caminho profissional de educação que nos proporcionou um olhar reflexivo que acredita na integralidade e na formação humana global.

Ao conceber que não há uma única forma nem modelo de educação que o professor não é o seu único praticante e o ensino escolar sua única prática e fundamentalmente que ele ocorre em diferentes espaços, cabe concluir que os espaços, portanto, devem dialogar entre si, se articular e se complementar, sendo que os estudos relacionados a interdisciplinaridade podem contribuir para alicerçar o posicionamento desenvolvido nesta pesquisa.

Como nos aponta Fazenda (2002, p. 48):

“A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e assim sendo, recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).” A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social.

A interdisciplinaridade é o caminho para a integralidade, a formação do homem total, em que a pessoa, inserida em sua realidade, torna-se agente de mudança.

Tendo em vista esse contexto, um dos pontos essenciais nesta perceptiva é a necessidade da formação de agentes de construção de saber para além dos espaços educativos que atuam. Da necessidade de formar uma pessoa capaz de articular os conhecimentos da sociedade com as práticas necessárias para o seu desenvolvimento social, profissional e econômico, ou seja, uma “nova” possibilidade de formação.

Para atuar tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar esse agente de construção do saber deve possuir em seu perfil a versatilidade em aptidões multidisciplinares e noções de áreas do conhecimento que formam a base de várias

³ Os agentes de construção de saber que estão no centro da pesquisa são os professores, ou seja, os docentes das escolas (espaço formal) e os educadores sociais que atuam nas ONGs, projetos sociais, CCAs e CJs.

habilidades. É necessário que ele atue nos espaços escolares e não escolares capacitado para compreender o universo cultural da sociedade no qual atua, adquirindo a consciência da pluralidade existente e percebendo que é no confronto constante do pensamento com variados universos que se supera preconceitos e se estabelece a crença na capacidade de desenvolvimento do indivíduo.

Esses agentes da construção de saber devem estar capacitados a analisar criticamente os diversos discursos, facilitando seu trabalho de ajudar o seu educando a compreender e criticar textos, práticas, experiências e padrões culturais. Sendo assim, o que se discute aqui é a possibilidade de promover a articulação, o diálogo entre espaço formal e não formal; entre espaço pedagógico e espaço social; entre prática pedagógica e prática social, colocando a formação do agente de construção de saber como protagonista dessa ação.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo investigar de que maneira uma formação interdisciplinar dos agentes de construção de saber pode favorecer a articulação entre contextos educacionais, ou seja, a educação escolar e a educação não escolar?

Desse questionamento inicial, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Conceituar educação, contextualizando-a historicamente;
- b) Situar os diferentes espaços da educação, investigando os aspectos que os diferenciam (espaço que ocupa, seu conteúdo, sua finalidade, seus atributos, seus resultados, seu processo educativo, a formação que carrega, a intencionalidade de sua ação);
- c) Caracterizar os agentes de construção de saber de cada espaço de educação a partir de seus processos históricos e sociais de formação;
- d) Analisar a educação e as possibilidades de articulação de seus diferentes espaços na perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço escolar e não escolar;
- e) Compreender o conceito interdisciplinaridade;
- f) Investigar possibilidades que podem favorecer a articulação entre o espaço escolar e não escolar a partir de uma formação interdisciplinar.

A relevância deste estudo se apoia na necessidade cada vez mais urgente de promover a formação de uma pessoa que consiga se adaptar às mudanças promovidas na contemporaneidade, além de ressignificar a função da educação que é fornecer os instrumentos necessários para o surgimento de uma sociedade mais

igualitária. A educação deve resgatar a unidade do humano e do saber, ampliando a visão de mundo e não apenas a especificidade.

Surge, também, como possibilidade de ressaltar a importância dos espaços não escolares na formação do cidadão, principalmente como local diferenciado da práxis, e da formação dos agentes de construção de saber para além do exercício em sala de aula.

1.1. O método

O objeto de investigação nas Ciências Humanas é o ser humano no contexto da sociedade. Nesse caso, o alvo e o cenário das pesquisas são mutantes. Pressupõe-se uma visão subjetiva. Algumas vezes a pesquisa contraria a tendência de uma época e em outras a alimenta.

Possui como atributos o empirismo, o raciocínio dedutivo, uma visão qualitativa, pois, é baseado nas necessidades sociais que extrai sua função. Os objetos de pesquisa são dotados de liberdade e consciência o que não possibilita generalizações, definições e quantificações. O conhecimento é sempre relativo a um contexto pesquisado e a relevância epistemológica deve focar numa relevância pessoal e social.

O sujeito pesquisador busca soluções para os problemas através de um plano de intervenção capaz de contribuir para as mudanças necessárias agindo e exercendo sua influência.

Laville e Dionne sinalizam que (1999, p. 35):

O fato de o pesquisador em ciências humanas ser um autor que influencia seu objeto de pesquisa, por sua vez, ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção de saber cuja medida do verdadeiro difere da obtida em ciências naturais.

E, portanto, nesse sentido que o pesquisador deve ser responsável, isto é, deve assumir as responsabilidades sociais de como a pesquisa será utilizada.

Sendo assim, do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se define como qualitativa e tem como marco inicial a análise e a seleção bibliográfica, principalmente dos estudos feitos por autores como Maria da Gloria Gohn, socióloga e doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, como: *Educação não formal e o*

educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais e educação não formal e cultura política, bem como a obra dos professores Jaume Trilla et al., *Educação formal e não formal*, subsidiando os fundamentos necessários sobre os conceitos e conhecimentos no que se refere aos diferentes espaços da educação.

Além dos estudos de Ivani Fazenda, pesquisadora há vinte anos do tema interdisciplinaridade, que traz em suas obras: *Integração e interdisciplinaridade no Brasil, efetividade ou ideologia*; *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*; a definição do conceito, suas viabilidades, possibilidades e impossibilidade.

Durante os estudos preliminares, se fez necessário realinhar o percurso, pois a linha de reflexão caminhava no intuito de investigar de que maneira a articulação dos atributos que diferenciam os espaços da educação: formal e não formal (escolar e não escolar) poderiam favorecer uma educação integral da pessoa. Tal exploração exigiria um estudo aprofundado e comparativo do currículo norteador e, devido ao curto tempo de pesquisa, não seria viável.

Sobre a formação docente os estudos tem embasamento na produção de Antônio Nóvoa, Donald Schon, Marcelo Garcia e Neide de Aquino Noffs.

Além disso, realizamos também um estudo documental buscando identificar e descrever os diferentes protagonistas dos espaços da educação em que atuamos. Foram analisados documentos elaborados e desenvolvidos nos diferentes espaços educativos (CSF e CFA) como os perfis de cargo/ocupação dos espaços escolares e não escolares, além dos planos escolares e projetos sociais elaborados.

Para coletar dados mais concretos, incluímos, como procedimento, um questionário através de contato indireto. O questionário foi feito mediante a elaboração no Google formulários (Anexo B), e direcionado a dois educadores sociais e dois professores licenciados do ensino fundamental II de escolas da rede privada.

As questões priorizavam identificar os conceitos que os agentes de construção de saber possuíam acerca da educação e de seus espaços, identificando características e diferenças, além de localizá-los dentro dos espaços de atuação, trazendo possibilidades ou não de perspectiva de articulação.

Quadro 1: Questionário

Questões	Objetivos
O que é educação?	Conceituar educação através da perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço e escolar e não escolar.
Você sabe quais são os espaços da educação? Caso afirmativo nomeie-os, caso negativo, no seu ponto de vista o que seriam?	Identificar e conceituar espaços da educação através da perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço e escolar e não escolar.
Quais as características que você identifica como educação escolar e não escolar?	Identificar na perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço e escolar e não escolar o reconhecimento de outros modelos de educação.
Quais termos são utilizados para definir os agentes de construção do saber? Eles são diferentes no seu ponto de vista? Explique.	Localizar os agentes de construção de saber nos seus espaços de atuação e investigar se identificam os diferentes agentes educativos.
Na sua perspectiva qual o conhecimento essencial para exercer a docência?	Investigar aspectos fundamentais relacionados a formação docente através da perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço e escolar e não escolar.
Os conhecimentos adquiridos na universidade possibilitam você a transitar nos diferentes espaços da educação? Justifique.	Investigar possibilidades de articulação via formação através da perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço e escolar e não escolar.
Quais seriam as características necessárias para que um profissional docente, ou seja, um agente de construção do saber transite pelos diferentes espaços da educação?	Caracterizar posicionamentos, ações educativas fundamentais para a articulação dos espaços através da perspectiva dos agentes de construção de saber do espaço e escolar e não escolar.

Fonte: Realizado pela autora.

A estrutura desta dissertação segue a sequência lógica desenvolvida no questionário e propõe o seguinte percurso de reflexão:

- a) o capítulo dois dedica-se à educação procurando relatar, mesmo que de forma sucinta, seu processo histórico e seus aspectos legais (direitos e deveres) destacados pela Constituição Federal, bem como em outros documentos oficiais;
- b) o capítulo três se propõe a breves considerações acerca da concepção de currículo;

- c) o capítulo quatro traz o detalhamento dos diferentes espaços da educação, caracterizando-os e aprofundando os conceitos referentes aos espaços formais (educação escolar) e não formais (educação não escolar) da educação;
- d) o capítulo cinco objetiva identificar, diferenciar e localizar os diferentes agentes de construção do saber que transitam nos espaços escolares e não escolares, além de propor reflexões sobre a formação docente e seu papel para o protagonismo dos agentes de construção de saber;
- e) o capítulo seis analisa as respostas do questionário indireto dirigido a professores licenciados e a educadores sociais;
- f) o capítulo sete tem por foco a interdisciplinaridade: definição do conceito, viabilidades, possibilidades e relações com uma formação docente que suscita a articulação dos espaços;
- g) as considerações finais da pesquisa apontam possibilidades e perspectivas em relação a articulação dos espaços escolares e não escolares através de uma formação interdisciplinar de seus agentes de construção do saber.

O acesso à educação de qualidade e transformadora pela população da periferia permeia as inquietações desde o início das reflexões, e das discussões vivenciadas no nosso processo acadêmico e profissional. A Constituição brasileira garante enquanto direito e define aqueles que por dever devem facilitar e propiciar essa legitimidade, bem como outros documentos legais.

Para entender o momento atual da educação, é preciso percorrer o percurso histórico de transformação social, político e econômico da sociedade brasileira. Nesse percurso, também, são fornecidas pistas da amplitude dessa grande área que não se resume apenas a instituição escola.

2. EDUCAÇÃO

Compreender a importância da educação na construção e manutenção de uma sociedade é fator essencial de discussão. Nesse caso, partimos do princípio de que o século XXI, devido às inúmeras questões sociopolíticas e econômicas, demanda uma educação democrática baseada em interesses comuns, solidária e cooperativa.

Concebemos uma educação com livre fluxo de ideias que denota fé na capacidade individual e coletiva, preocupada com o bem comum, com a dignidade e os interesses individuais das minorias, utilizando-se, portanto, da reflexão e da análise crítica e, sobretudo, de um olhar social. Dessa forma, o educar significa formar para a autonomia, ou seja, para a compreensão da vida social e moral de modo prático, já que elas não podem ser aprendidas sem a prática, pois a ideia de autonomia está associada à ideia de liberdade (SACRISTÁN, 2008, p. 17).

Em sua obra, *O que é Educação?*, Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 7-13) sinaliza que não há uma forma única nem um modelo de educação. A educação não acontece somente na escola, o ensino escolar não é algo exclusivo e nem o profissional da docência o seu único representante. É no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais que ela cria sua existência e pressupõe-se a partir dela a transformação de sujeitos e mundos em alguma coisa melhor.

Alguns estudos realizados a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de currículo.

- a) O currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Esse é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- b) O currículo real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino;
- c) O currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias

práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

Não se pode analisar a pessoa em apenas um aspecto, ela é o ser, ela é o cidadão e ela é com o outro. Ou seja, a educação envolve todas as dimensões do ser humano. Cury afirma (2002, p. 254):

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens.

O autor ainda complementa colocando que seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação é vista como acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado esse leque de campos atingidos pela educação, ela é considerada, segundo o ponto de vista de diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora fazendo parte de cada qual dos três (CURY, 2002, p. 254).

Sempre que aparecem formas sociais de condução e controle do ensinar-e-aprender a educação surge. É objeto fundamental na construção de um território, ou de uma nação como propulsão de desenvolvimento e de promoção ao conhecimento.

A educação do homem existe por toda parte e é resultado da ação de todo meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. Como disse Paulo Freire (1981): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Como aponta Brandão (2007), a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos; no desenvolvimento de suas forças produtivas e no desenvolvimento dos seus valores culturais. Por outro lado, mostra que o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles e de suas transformações. Um pensamento muito corrente, atualmente, é o de que a educação é um dos principais meios para que haja mudanças sociais ou, pelo menos, é um dos recursos de adaptação das pessoas a um “mundo em mudanças”.

Essa visão que se difunde pelo mundo de ideias de mudanças sociais e das políticas de desenvolvimento é um advento da contemporaneidade.

Anteriormente, a educação tinha por finalidade preservar e conservar as tradições, os costumes e os valores de um povo, uma cultura ou uma civilização. Era tida como um direito da pessoa e, portanto, seu acesso garantido, Mas, o que é ter direito a educação?

Direito é uma palavra que vem do latim *directum*, cujo significado remete a retidão, adequação, certo, correto. Etimologicamente, direito define-se como a “qualidade daquilo que é regra”. Em outros termos, trata-se da ciência que estuda as normas jurídicas ou a vigência dessas normas em si. Quando nos centramos no significado do termo, enquanto conjunto de leis, admitimos que se fundamenta em uma série de postulados acerca da justiça e consiste na ordem institucional e normativa que regula o comportamento dos homens em seu convívio em sociedade. Ou seja, as relações sociais ao longo da história vão servindo de base para definir quais são o caráter e o conteúdo das leis ao mesmo tempo que essas leis determinam novas formas de relação que, à medida que necessitarem de algum controle ou regulação, serão formuladas.

Sendo assim, ver a educação como um direito é entendê-la como um benefício às pessoas que convivem e pertencem a um determinado contexto social ao acesso incondicional aos meios que transmitem os saberes e, portanto, a bagagem cultural do indivíduo. E se assim a compreendemos, dever garanti-la é ponto fundamental.

A Constituição brasileira de 1988, no capítulo III, referente da educação, da cultura e do desporto, na seção I, da Educação em seu artigo 205 define o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse artigo, pode-se observar alguns conceitos básicos da educação na Constituição:

- a) A educação é um direito de todos, ou seja, todos os cidadãos **devem ser beneficiados** em relação ao seu acesso a ela.
- b) A educação é dever do Estado; a educação é dever da família; a educação deve ser fomentada pela sociedade.

Desse modo, com a formação da sociedade, fez-se necessário a criação de um poder capaz de preservar os direitos e deveres firmados entre os homens. Ai, surge o

Estado que tem o papel fundamental no desenvolvimento do direito, pois possui uma obrigação moral no comprimento das regulamentações normativas, compreendendo que dever significa: estar obrigado a; ter-se obrigação mútua; obrigação moral. Suas funções são de extrema importância para a organização das sociedades como um todo.

Porém a sociedade também deve ocupar o seu papel. É dever da sociedade como um todo, como apontado na Constituição, ter participação ativa na garantia desse direito, exigindo não apenas o acesso, mas principalmente um espaço igualitário em possibilidades de aquisição do saber.

2.1. Educação brasileira – percurso histórico

Somos nascidos de um projeto político de expansão extrativista e agrícola. Nos primórdios do descobrimento, a Igreja e o Estado em aliança imprimiam a palavra de ordem. Cabia a igreja implantar escolas, creches, hospitais, e o Estado, na pessoa do rei, a proteção.

O século XVI, mais precisamente o mundo feudal, é marcado pela racionalidade religiosa em que há uma ordem divina tal qual é narrada pelos missionários desse divino e, portanto, desta advém uma ordem econômica, social e política. Ou seja, na Idade Média, caracterizava-se uma educação pouco sistematizada, realizada no interior das famílias, comunidades, corporações com a função de preparar os jovens para assumir os papéis sociais, o fim era a ocupação no mundo do trabalho.

É somente a partir da Idade Moderna, séc. XVII, que vislumbramos o surgimento de um sistema de educação pública e universal, gratuita, em um território formal de educação, ou seja, um modelo de escola. Esta tinha um papel fundamental na consolidação da nova sociedade que surgia, sendo sua função atender as demandas do renascimento, das reformas religiosas, das grandes navegações, do iluminismo e por fim da industrialização.

A sociedade moderna estruturava-se em um padrão que possuía, como base na perspectiva política, a democracia; na perspectiva econômica, o capitalismo e, na perspectiva cultural, o racionalismo científico, bases do liberalismo.

John Locke filósofo inglês, precursor e ideólogo do liberalismo e defensor da democracia, priorizava a educação para os nobres e traz no *Segundo Tratado Sobre*

o *Governo Civil* a possibilidade de governar de modo civil sem a tutela da igreja baseado nos princípios básicos do liberalismo: a) liberdade; b) individualidade; c) igualdade; d) propriedade; e) democracia.

A sociedade brasileira cristã liberal surge formada com os valores e o radicalismo cristão no que se refere: a subjetividade, cujo sujeito em última instância recebe a salvação ou a perdição; na culturalidade, nas reproduções de tradições da palestina e israelita e, na universalidade, sujeito consciente da sua liberdade e dignidade.

A Carta de 1824 ou mesmo a Constituição de 1891 parecem ter indicado a educação apenas em forma de instrução por meio da ação docente e não como instrumento de articulação em favor da cidadania e da produção.

O território de educação denominado escola se estrutura com a função de promover o desenvolvimento cognitivo e social, o desenvolvimento das capacidades pessoais, a preparação para a participação e inserção social e a preparação para a cidadania como exercício de direitos e deveres. Sendo assim, é possível verificar o surgimento de liceus direcionados às camadas populares e com características próximas ao profissionalizante.

Com a Revolução Francesa, se fez a coisa pública, a República. Com ela, como nos aponta Condorcet,⁴ a necessidade da instrução pública, pois, a liberdade exige o exercício pleno da razão e, portanto, a escola se faz lugar legítimo. Nessa visão, a escola se mantém na instrução pública (ler, escrever, conhecimento objetivo do mundo) e na família (a educação moral, a formação de caráter). Agrega-se a nossa sociedade a legitimidade e sacralidade da família, do direito de educar, da soberania moral familiar e da neutralidade da escola. Nessas ações educativas só existe a obediência.

A educação que nos seus primórdios se caracterizava em qualidade por ocupar territórios informais se alia na contemporaneidade a uma estrutura física de característica formal, denominada pública, com formadores leigos e direcionada para todos.

Como afirma Brandão, o ensino formal se dá no momento em que a educação se sujeita a pedagogia (teoria da educação) e cria situações próprias para o seu

⁴ Citado em sala de aula pelo professor Alípio.

exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados.

A escola: um espaço pautado e assemelhado ao processo de produção fabril que tinha por função incutir a ideia de pátria, legitimar o novo sistema político, retirar o povo da ignorância e preparar para novos papéis sociais. Entretanto, estando submetida ao Estado a exclusão das camadas populares ficava cada vez mais aparente.

Arraigados numa aristocracia rural (coronelismo), a República brasileira instaurada não emplaca um projeto republicano. As bases oligárquicas começam a ruir.

Saviani aponta (2013, p.193):

(...) parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; do outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

Contudo, é em meio a este frenesi e com a adoção dos métodos fordistas e tayloristas que a educação aparece como direito assegurado pela primeira vez na Constituição de 34 e parte de uma construção política, econômica e social:

Ao fazermos uma pequena análise do período econômico, político e social na qual a Carta Magna de 34 foi escrita, podemos defini-la como fruto dos projetos populares com o intuito de revisitar a cultura popular brasileira vivificados na Semana de 22, do advento do fracasso da política liberal clássica americana na crise de 29, além de outros fatores que culminaram na revolução de 30.

Para a nova sociedade que se erguia, se almejava um projeto de retomada cultural e social. O repensar sobre a escola como um local de convivência se consolidava e se agregava a visão cuja educação é uma função essencialmente pública.

Nesse contexto, é importante ressaltar a figura de Francisco Campos, que tinha uma visão, assim como para o novo governo que se instaurava, de que a educação era uma questão nacional. Com o advento da escola nova, se ansiava por uma nova educação para uma nova sociedade, com um currículo democrático cujas escolas possuísem o papel de trazer, para esse processo curricular, a vida. Um papel de reconstrução social.

Dessas ideias surge o *Manifesto dos Pioneiros da educação Nova* (1932). Alicerçado nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira, esse documento se tornou a base política e de modernidade da educação e consequentemente da sociedade brasileira até a atualidade.

Vislumbrava-se um currículo gratuito, laico, obrigatório e de coeducação. Indissociável das transformações políticas e econômicas, afinal, é notório que a educação possui fatores fundamentais para o progresso da sociedade; além disso, transfere a função educativa para o Estado que deve organizá-la e torná-la acessível a todos.

Posteriormente, no artigo 176 da Constituição de 1946, também, fixa a educação de maneira extremamente objetiva, como direito de todos: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

No auge da ditadura militar, a Constituição Federal de 69 foi publicada trazendo grandes modificações a Carta de 67, principalmente, com a declaração da Ementa número 1 que busca dar legitimidade a suas ações e, principalmente, aos atos institucionais. O artigo 176 assim se pronuncia sobre a educação contradizendo um período marcado pela negação ao direito básico de liberdade em todas as esferas das relações políticas e sociais: “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

Com as transformações e avanços tecnológicos e de informatização advindos da década de 1970, além da evolução do capitalismo, o século XXI, se configura como nos aponta Feldmann (2003), como o século da sociedade do conhecimento. A sociedade da informação. Inicia-se o que denominamos globalização, ou mundialização.

Torres e Burbules definem a globalização a partir do surgimento de instituições supranacionais, do impacto avassalador dos processos econômicos globais, da ascensão do neoliberalismo com discurso político hegemônico e do surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias e de comunicação globais que moldam as relações.

Em nosso país, a globalização caracterizou-se pela adoção de um modelo único, concentrador de renda e de capital, que acarretou a restrição da esfera pública em relação ao domínio crescente de privatização em áreas de âmbito

social. Modelo este em que a educação é vista como uma mercadoria, um objeto a ser vendido e comprado, e não um bem universal, espaço público e democrático na construção de identidades e na condição de vivência da cidadania. (FELDMANN, 2003, p. 148)

Portanto, se a educação deixa de ser um bem universal, ela deixa de ser legitimada e conseqüentemente seu acesso não é mais visto como um direito de todos. Além disso, seus agentes, ou seja, os professores tornam-se profissionais desvalorizados e em determinados espaços da sociedade, marginalizados.

É imperativo compreender que só através do acesso aos saberes a pessoa pode significá-los construindo novas possibilidades de caminho e de transformação. Como Cury (2008, p. 486) afirma:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

O direito à educação vem da importância que uma sociedade dá aos conhecimentos construídos no seu processo de formação e naqueles que estão ainda por vir. Se a sociedade não a coloca como fator primordial e imperativo de desenvolvimento, defender o seu acesso não é objeto indispensável e a obrigação moral de fomentá-la inexistente.

O direito à educação, nessa medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. Esse alargar o campo e o horizonte corresponde à educação como, também, um meio de abertura que dá a pessoa uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções.

A globalização trouxe uma abertura, além de uma demanda necessária no que se refere as políticas públicas, principalmente sobre a educação. Marcado por um mundo de exclusões, agravado pela desproteção social, o OUTRO aparece como um desafio, seja ele empresa, instituição ou indivíduo.

A competitividade, a tecnologia e outros objetos da contemporaneidade trazem uma necessidade de reflexão crítica sustentada e contextualizada à luz do conhecimento de forma a não redução de visão de mundo. Ou seja, é na pesquisa,

nos territórios acadêmicos que a dificuldade de interpretar o mundo atual e suas especificidades tem o seu desvelamento.

Como afirma Sacristán (2008, p. 70), “A diversidade determina a circunstância dos sujeitos como seres distintos e diferentes (algo que numa sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de ser respeitado)”.

A mundialização se vê constantemente dentro desse prisma de diversidade e de pluralismo de ideias, por isso é urgente um projeto cidadão soberano e democrático, permeado de uma relação dialógica, solidária, humanizadora e que garanta os direitos fundamentais do ser humano, além dos territórios da escola e da família, inclusive, em parceria com eles.

A lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina no seu art. 1º:

- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em relação aos Princípios e Fins da Educação Nacional aponta no Art. 2º:

- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB deixa claro em seus artigos que a escola não é um único espaço de educação e que a pessoa precisa desenvolver suas múltiplas potencialidades. É a partir desses aprendizados que há uma formação global do homem visando sua atuação como ferramenta de transformação e crescimento da sociedade em que está inserido.

Essa educação, iniciada na família, perpassa por todos os processos de desenvolvimento da pessoa, na infância, na adolescência, na juventude e na vida adulta. Ou seja, se configura em um processo de constante aprender.

A educação básica é base fundamental dentro dessa perspectiva, como nos aponta Thomas Marshall (1967, p. 73 apud CURY, 2008, p. 249):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania.

Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.

No site do MEC, encontramos a seguinte definição e fins da educação básica:

(...) compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. Para tanto, é fundamental que se considere os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola.⁵

Portanto, uma educação que atualmente se mostre centrada em uma instituição que apenas reproduz um modelo social e ressalta as diferenças sociais não garante uma formação que vise ao empoderamento da pessoa.

Parece repetitivo, mas o que precisamos é de uma educação que tenha sua missão valorizada pela sociedade e, desta, forma promova metas e objetivos que tenham, no acesso igualitário, a herança cultural o seu foco norteador.

Dentro do que foi abordado até então ainda existe um ponto que precisa ser discutido antes de adentrar nos diferentes espaços da educação: o currículo.

Como citado por Jesus (1997, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

No capítulo a seguir, de forma breve, passamos pelos conceitos e concepções acerca das relações necessárias e existentes entre a educação e o currículo e seu papel nos territórios da educação.

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>>.

3. CURRÍCULO

Ao analisarmos de forma genérica a origem da palavra "currículo", constatamos que se trata de um termo de origem latina que significa curso ou carreira de vida. Uma programação que se destina a alcançar um objetivo; um conjunto de dados sobre tema específico com intuito de alcançar uma finalidade.

Em relação a sua especificidade, é um conjunto de princípios relacionados a organização escolar, a teoria e a prática pedagógica, voltado a educação dos sujeitos. Busca responder sobre o que ensinar, porquê ensinar, como ensinar e quando ensinar.

Os currículos nacionais ou parâmetros curriculares podem ser diretrizes, porém a construção do currículo deve ser realizada por meio dos sujeitos do espaço escolar e que atendam as demandas específicas destes. Deve ter entre seus atributos a flexibilização e a porosidade, ou seja, deve poder absorver a sua realidade. Além de ser dinâmico considerando o sujeito como o centro de todo processo.

Seu conceito se baseia na constituição de um processo educativo que visa à construção do conhecimento a partir da ação do sujeito reflexivo dentro da sua prática. Portanto, o sujeito é visto como protagonista.

Não pode ser uma mera abordagem objetiva, mas envolve a complexidade das relações de poder, as visões de cada sujeito, a cultura em que está inserido e as experiências individuais e em grupo e assim sendo tornar-se um espaço interativo.

O currículo é algo que está em constante fluxo e transformação. É um processo social constituído de conflitos e lutas em diferentes tradições e concepções sociais. Como processo social convive com processos lógicos, epistemológicos, intelectuais. Nessa concepção, o currículo é a expressão, a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, ou seja, todas as relações que daí emergem.

Vai adquirindo forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto. Dessa forma, precisa ser compreendido como uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana.

Assim, o currículo não é um elemento neutro; está entrelaçado nas relações de poder. Pressupõe a expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um momento específico, tendo em seu conteúdo e formas a marca configurada historicamente de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Como aponta Sacristán (1999, p.17), a escola, em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente no currículo que transmite. O autor nos sinaliza que independentemente do território educativo, mas, principalmente naqueles que envolvem uma prática educativa se estruturam em um tipo específico de currículo, este atenderá às demandas desse território, seus objetivos e finalidade.

Porém, ainda vemos uma discussão sobre currículo centrada na instituição escola, nas práticas políticas, administrativas e sociais que a envolvem até porquê, como veremos os estudos, as concepções e as definições sobre os espaços não formais, ou espaços não escolares não estão acabados, pelo contrário estão em processo de discussão e de pesquisa, e o currículo nele inserido ainda não está claro.

Mas concebemos que não é possível falar de articulação entre os diferentes espaços da educação, da formação dos agentes de construção de saber sem falar de currículo. Pois, o vemos como um lugar privilegiado, ou seja:

[...] é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. (SACRISTÁN, 1999, p. 53)

Para a efetivação, isto é, para o diálogo entre o projeto e a realidade, entre o espaço escolar e não escolar, a expressão da relação teoria-prática supõe múltiplas compreensões da sociedade que estamos inseridos.

No próximo capítulo, buscamos reconhecer cada um dos espaços de aprendizagem da educação, compreendendo que eles são partes fundamentais da formação da pessoa, sendo que, sua coexistência promove maior possibilidade de inserção social.

4. OS DIFERENTES ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO

Ao transitar pelos diferentes espaços da educação, o que comprovei foi o distanciamento cada vez maior das classes menos privilegiadas ao acesso ao conhecimento. A evasão escolar principalmente na faixa etária que compreende o ciclo II do ensino fundamental e posteriormente o ensino médio aumenta consideravelmente.

A partir do momento que esse jovem entre 12 a 19 anos entra no mercado de trabalho, a formação acadêmica deixa de ser prioridade, principalmente devido à larga distância existente entre ter acesso à educação e à bagagem cultural e de saberes necessários a uma perspectiva de transformação e mudança.

A decadência e a precarização do sistema escolar brasileiro vem sendo retratada nos índices de avaliação interna e externa. Atualmente, alguns teóricos sinalizam que passamos por uma crise educacional. Uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade.

Acreditamos que é devido a esses fatores que a ideia das escolas cidadãs e da escola permanente são alternativas que vêm sendo discutidas como soluções possíveis para exigir do espaço escolar uma mudança de perspectiva.

O barão Charles de Montesquieu dizia que “recebemos três educações diferentes, ou contrárias: a de nossos pais, a de nossos mestres e a do mundo”. Ou seja, para a integralidade do indivíduo, se supõe a articulação desses três espaços. (in TRILLA et al., 2008, p. 15).

O surgimento dos espaços não escolares, como veremos, vêm suprimindo de diferentes formas a ineficiência do espaço escolar, proporcionando possibilidades diferenciadas de acesso ao conhecimento. Os dois espaços não escolares citados nesta pesquisa, por exemplo, têm como objetivo promover a aproximação da diversidade cultural (cultura de mundo) e a conscientização de uma cultura sustentável através do exercício da cidadania com situações de vivências cooperativas, colaborativas e críticas com a finalidade de desenvolver potencialidades que contribuam para a formação de adolescentes, jovens e adultos multiplicadores, autônomos e ativos socialmente.

A prática pedagógica exercida tanto no CSF e no CFSIsabel possibilitava visualizar possibilidades de articulação dos múltiplos territórios ou espaços educativos que ali existiam, pois tanto a gestão quanto o corpo de agentes de construção de saber buscavam a construção de um projeto de emancipação cultural e cidadão. Porém, para sua real eficácia, era necessária uma educação que, além dos conteúdos necessários e institucionalizados, fosse privilegiado um currículo que se destacasse no diálogo desses saberes com as relações sociais, econômicas, de trabalho e políticas da nossa sociedade. Na realidade, era preciso compreender primeiramente que há educação além da escola.

A própria LDB (BRASIL, 1996), afirma essa posição no segundo parágrafo do artigo 1º: a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Somente um currículo que emitisse sentido e significado principalmente aos sujeitos em vulnerabilidade social, traria a equidade que necessitamos na contemporaneidade.

Canário (2006, p. 116) sinaliza, ao falar sobre educação não escolar, que os “outros” território educativos só se mostraram possíveis quando se concebeu que a educação é algo que cada pessoa realiza sobre si própria; que há um forte potencial formativo nas diferentes situações sociais onde se vislumbra uma grande diversidade de modalidades educativas.

O autor aponta que essas modalidades são completamente distintas do modelo escolar, em que todas as pessoas são, ao mesmo tempo, objeto, sujeito e agente de socialização/educação cuja reversibilidade dos papéis educativos é a regra e em que a integração da ação educativa ocorre da articulação entre a dimensão da pessoa, da organização e do território

Cabe distinguirmos, após o estudo bibliográfico, a educação em três tipos: educação formal, educação não formal e educação informal.⁶ No caso desta dissertação, utilizamos dois espaços: o formal, a qual denominamos espaço escolar, e o não informal, denominado espaço não escolar.

Concebendo a educação informal como “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o

⁶ Esses pressupostos surgem através de P.H. Combs (1968) que reconhece e populariza a concepção de outras formas e meios educacionais desenvolvidos fora da escola, com objetivos educacionais.

meio” (TRILLA et al, 2008) e, por não denotar objetivos, intenções claras, bem como metodologia e estrutura, não há nesse momento papel relevante.

4.1. Espaço escolar

A educação formal compreende “o sistema educacional” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade.

Uma das crises apontadas inicialmente está centrada justamente no objeto central desse espaço que, desde o final do século XVIII, assumiu o monopólio da educação e do modelo escolar: a escola.

Território da educação mais debatido, atualmente, a escola é pensada como serviço e, nessa visão de mercado, tem por função a transmissão de certos conhecimentos e habilidades necessários para as pessoas atuarem de forma competitiva. Além disso, é vista como objeto a par do tempo e do espaço social ao ficar “fechada” em si mesma.

É concebida como um espaço onde os indivíduos se encontram com o objetivo de ofertar e receber instrução. Sua organização visa de forma genérica um processo de repetição, com base na segmentação de tarefas e com uma forte relação hierárquica (modelo fabril/fordista).

Canário aponta (2006, p. 30):

A escola que hoje conhecemos corresponde a um modelo organizativo muito estável, cujo principal traço distintivo é a organização em classes homogêneas, no que diz respeito à idade e aos conhecimentos. Neste sentido, a escola representa uma formidável invenção organizacional que permitiu passar de formas de ensino individualizadas (um professor ensina um aluno) para modos de ensino simultâneo (o professor ensina uma classe, considerada como uma entidade única).

É tentando ver a escola além da perspectiva organizacional homogênea que a busca de sentido para o trabalho escolar surge como uma das grandes questões da contemporaneidade não só para os alunos, mas também para os agentes da construção do saber desse espaço através da recontextualização da ação educativa. A escola, portanto, constitui apenas uma de suas formas e nunca de maneira exclusiva (TRILLA et al., 2008, p. 17).

Devemos reconhecer que a escola é uma instituição histórica, porém ela deve ser vista como um dos objetos da educação e não o único. Afinal, essencial a qualquer sociedade é a educação, pois esta é anterior à escola. Sendo assim, consideramos que a educação ocorre em diferentes espaços, já que é um processo amplo, variável, complexo, heterogêneo, dentre outros. Há inúmeros outros mecanismos educacionais, além de inúmeras variáveis sociais. São nessas variáveis sociais que vêm a necessidade de se olhar além dos muros da escola.

4.2. Espaço não escolar

A educação não formal é compreendida como “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis” (TRILLA et al., 2008).

Foi a partir das grandes modificações que se deram a partir dos anos 1960, ocasionadas por fatores sociais, econômicos e tecnológicos que desencadearam novas necessidades educacionais com o objetivo de satisfazer necessidades não alcançadas pelo espaço formal, ou seja, pelo espaço escolar.

Adelman, descreve os anos 1960:

O mundo ocidental após a segunda guerra mundial destacou-se como o cenário de transformações sociais profundas e aceleradas. Marcado pelas já muito conhecidas consequências dessa guerra – a segunda grande tragédia humana do século – assim como pela consolidação da hegemonia econômica mundial dos EUA (fortalecida pelo fato da guerra ter ocorrido para fora das suas fronteiras nacionais) e pelas novas divisões políticas internacionais que deram início à “guerra fria”, o período de “paz” e prosperidade que despontava seria o contexto no qual emergiriam das relações sociais novos grupos de atores sociais e novas tendências políticas e culturais que produziram também novas formas de compreender o mundo. (ALDEMAN, 2016)

Trilla et al. (2008, p. 19-20) apontam que esses fatores provocaram:

- o aumento da demanda da educação em face da incorporação de setores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais convencionais;
- as transformações no mundo do trabalho;
- a ampliação do tempo livre, as mudanças dos grupamentos familiares;
- a presença crescente dos meios de comunicação de massa;

- o desenvolvimento de novas tecnologias;
- a necessidade de implementar ações educativas em setores excluídos ou marginalizados da sociedade.

É justamente nesse período que surgem os vários centros de “educação popular” e de assessorias a movimentos sociais, com o objetivo de desenvolvimento da conscientização e transformação social.

A partir dos fundamentos da “educação popular” de Paulo Freire utilizados e difundidos amplamente e conceitos como “democracia de base” e “autonomia” constituindo o eixo norteador, possibilitaram que grupos, já existentes, abandonassem práticas assistenciais-filantrópicas. Além disso, novos grupos foram criados para incentivar a “organização popular” (DOIMO, 1995 apud GOHN, 2011).

As ONGs/agências internacionais, nessa configuração, tomam força e estrutura pautadas na denúncia as violações dos direitos humanos e a desigualdade e marginalidade social. É nesse contexto de transformações e de surgimento de discursos pedagógicos ideológicos que se vislumbra diagnosticar não apenas o descompasso entre os sistemas educacionais e os sistemas sociais, mas principalmente identificar suas articulações e confluências.

Resumindo, os espaços não escolares surgem articulados aos pressupostos da educação cidadã, ou seja, da necessidade pela democratização do conhecimento. Essas mudanças sociais, a concretização de novos espaços educacionais rompendo com as relações entre espaço e tempo do ensino aprendizagem, suscitam que os conhecimentos necessários para o processo educativo já não são mais exclusivos da instituição escolar e nem da profissão docente.

4.3. Espaço escolar e espaço não escolar

Depois de resumidamente compreender o espaço escolar e o espaço dentro da educação, cabe nesse momento situá-los investigando os aspectos que os diferenciam e analisando viabilidades de articulação ou de complementaridade.

Maria da Glória Gohn (2010) descreve detalhadamente as semelhanças e diferenças em relação aos diferentes espaços de educação que são caracterizados a partir dos seguintes atributos: a) campo/território; b) conteúdo; c) agente de

construção do saber; d) processo educativo; e) finalidade/objetivos; f) atributos; g) resultados.

Para uma análise mais apurada, elaboramos o Quadro 2 abaixo a fim de facilitar uma visão comparativa dos aspectos que os caracterizam:

Quadro 2: Quadro comparativo dos tipos de educação

	EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	EDUCAÇÃO INFORMAL
Campo Território	Escola, instituições regulamentadas por lei.	Espaços e ações coletivas.	A casa, o bairro, a rua, o clube, o condomínio, etc.
Conteúdo	Conhecimentos pré-determinados.	A partir de intencionalidade.	Valores e culturas próprias.
Agente de construção do saber	Professores.	Educador social O “Outro”.	Pais, família em geral, vizinhos, amigos, colegas de classe, etc.
Processo educativo	Ambientes normatizados, com regras, legislação e padrões comportamentais.	Ambientes e situações interativas construídos coletivamente.	Ambientes espontâneos, as relações se desenvolvem segundo preferências e/ou pertencimentos.
Finalidade /objetivos	Ensino e aprendizagem de conteúdos normatizados e regulamentados por lei.	Capacitar indivíduos a serem cidadãos do mundo, no mundo. São construídos dentro de um processo educativo.	Transmissão de informação e da formação política e sociocultural.
Atributos	Requer tempo, local específico, pessoal especializado. Sistematização sequencial, progressão, regulamentos. Tem caráter metódico.	Atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma a cultura política do grupo. Desenvolve o acervo sociocultural e político do grupo.	Não é organizada nem sistematizada. Conhecimentos repassados a partir de práticas e vivências anteriores.
Resultados	Aprendizagem efetiva e certificação.	Construção e reconstrução de concepções; Consciência e organização coletiva; Sentimento de identidade e pertencimento; Forma para a vida e adversidade; Fortalecimento de vínculo e valorização do ser; Conhecimentos adquiridos a partir da própria prática. Desenvolve a cultura política.	Não são esperados eles acontecem a partir do senso comum.

Fonte: Realizado pela autora.

Inicialmente é importante frisar que tanto o espaço escolar como o espaço não escolar definem objetivos e metas a serem atingidas, além de possuírem uma

concepção metodológica. Porém, o espaço não escolar exige práticas mais flexíveis, abertas e dialógicas. Trilla et al. (2008, p. 40) esclarecem: “Em suma, quando se fala em metodologias não formais, o que quer se dar entender é que se trata de procedimentos que, como maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola”.

Metodologias inovadoras, práticas que fomentem o diálogo e o protagonismo do indivíduo, também, são características exigidas nos espaços escolares. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem de forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORÁN, 2015, p. 16). Como apontamos anteriormente, dessa forma, a busca da construção de um sentido para a instituição escola deve prioritariamente sobrepujar as fronteiras buscando inovação mas, principalmente inserção social.

Em relação a sua estrutura, os espaços escolares e os não escolares se diferem entre a inclusão ou não inclusão do sistema educativo regrado. Como abordado anteriormente, a educação escolar tem como seu território, ou seja, campo de atuação a escola – instituição regulamentada por lei. Pressupõe um ambiente normatizado, com regras, legislações e padrões com a finalidade de ensinar conteúdos e conhecimentos pré-determinados.

Em seu percurso histórico, a escola vem se caracterizando pelo seu caráter metódico, de sistematização sequencial e que requer local e pessoal especializado. As instituições que atuam na educação formal ainda fazem a manutenção de modelos conteudistas predominantes, em que tudo é previsto antes e é aplicado de uma forma igual para todos, ao mesmo tempo, de forma convencional (MORÁN, 2015, p.29)

Dentro da concepção desta dissertação, é importante salientar que a educação não escolar não deve ser concebida como uma educação extraescolar, uma educação alternativa, de adultos, popular, comunitária, ou mesmo sociocomunitária ou permanente, etc., mas como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir como o outro em sociedade (GOHN, 2010, p. 33).

A educação não escolar deve ser um espaço que fomente um processo interativo, pressupondo capacitar os indivíduos a se inserirem ativamente como

cidadãos e tendo como objeto a propagação e formação política e sociocultural, numa perspectiva de formação de um indivíduo autônomo.

Com base no quadro comparativo, há três atributos que acreditamos serem importantes nos atermos. São eles: a finalidade/objetivos, os atributos e os resultados.

- a) Em relação a finalidade: à educação escolar, cabe o ensino e a aprendizagem de conteúdos normatizados e regulamentados por lei. Ou seja, um espaço a-social. Ao espaço não escolar cabe capacitar indivíduos a serem cidadãos do mundo, no mundo. São construídos dentro de um processo educativo.
- b) Atributos: a educação escolar requer especificidade (tempo, local, pessoal), sistematização, sequência e progressão. A educação não escolar promove a globalidade, a subjetividade, a articulação.
- c) Resultados: a educação escolar visa a certificação. A educação não escolar visa a construção e reconstrução de valores em prol de uma consciência e organização coletiva.

Cabe observarmos que o caráter coletivo e a prática social determinam, de forma profunda, a educação não formal, pois pressupõe que todos os envolvidos, agentes de construção do saber, funcionários, educandos, etc., são protagonistas do processo. Porém, como bem sinalizado por Gohn (2010, p. 16), o aprendizado gerado e compartilhado na educação não escolar não é espontâneo, porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas.

Sendo assim, outro aspecto que acreditamos ser importante refere-se ao tipo de aprendizagem envolvido nos dois espaços. Ressaltamos que a aprendizagem se caracteriza por ser um trabalho que acontece em todos os contextos e não fundamentalmente na escola. Vejamos o Quadro 3:

Quadro 3: Tipos de aprendizagem

Tipos de aprendizagem	
Escolas tradicionais.	Associações democráticas para o desenvolvimento.
Apresentam um carácter compulsório.	Apresentam um carácter voluntário.
Dão ênfase apenas a instrução.	Promovem sobretudo a socialização.
Favorecem o individualismo e a competição.	Promovem a solidariedade.
Visam a manutenção do <i>status quo</i> .	Visam o desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a reprodução cultural e social.	Preocupam-se essencialmente com a mudança social.
São hierárquicas e fortemente formalizadas.	São pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas.
Dificultam a participação.	Favorecem a participação.
Utilizam métodos centrados no professor-instrutor.	Proporcionam a investigação e projetos de desenvolvimento.
Subordinam-se a um poder centralizado.	São por natureza formas de participação descentralizada.

Fonte: Afonso (1992 apud GOHN, 2011).

Um dos aspectos fundamentais e que não pode ser deixado fora dessa discussão é que existem tipos de aprendizagem; relacionadas à educação e ao desenvolvimento pessoal. Tudo o que nos acontece na vida, de uma forma ou outra, pode nos agregar algum conhecimento e, nesse sentido, constituir-se em aprendizagem. Cada um de nós aprende consigo mesmo, com os outros e com o contexto em que está inserido.

Como afirma Canário (2006, p. 25):

A aprendizagem consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio. O sujeito, com seu patrimônio de experiências, institui-se, portanto, como o recurso principal para a sua própria formação. Este trabalho de aprendizagem consiste basicamente na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade, por meio de um processo de teste pela ação.

Ao fazer a leitura dos quadros comparativos, acreditamos ser possível vislumbrar conexões existentes, isto é, possibilidades de relações de complementariedade que podem ser a “pista” necessária para uma articulação entre

contextos educacionais – a educação escolar e não escolar – promovendo uma educação mais integral, mais humanista.

A educação não pode ser fragmentada, mas ela deve ser total. Deve abraçar os territórios e aproveitar aquilo que há de melhor em cada um. Afinal, como afirma Morin,

(...) o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (2001, p. 17)

Outro atributo importante nesse processo de reflexão comparativa se remete aos agentes de construção de saber desses espaços – para melhor compreensão destacamos como referenciais os termos utilizados nos CSF e CFSIsabel ao se referir a esses profissionais que atuam tanto no espaço escolar como no espaço não escolar: professor e educador social.

A título de curiosidade, pesquisamos a CBO (Classificação Brasileira de Ocupação), que trata do reconhecimento da existência de ocupações no mercado de trabalho brasileiro e que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro publicadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Esse sistema usa como unidade de classificação o termo família. Para efeitos práticos, define-se a ocupação como o conjunto de postos de trabalho substancialmente iguais quanto a sua natureza e as qualificações exigidas (o posto de trabalho corresponde a cada unidade de trabalho disponível ou satisfeita). Constitui-se de tarefas, obrigações e responsabilidades atribuídas a cada trabalhador. Pode-se ainda conceituar a ocupação como o conjunto articulado de funções, tarefas e operações destinadas à obtenção de produtos ou serviços. Representado pelo código total de quatro números.⁷

Assim, em relação ao espaço escolar, podemos encontrar a seguinte ocupação:

- a) Família 3331 refere-se: instrutores e professores de cursos livres:⁸

A descrição sumária da CBO faz a seguinte afirmativa sobre essa família:

⁷ Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf#2>>.

⁸ Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>.

Os profissionais dessa família ocupacional devem ser capazes de criar e planejar cursos livres, elaborar programas para empresas e clientes, definir materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar alunos e sugerir mudanças estruturais em cursos.”

Em relação as condições gerais de exercício, apontam que esses profissionais exercem suas funções em instituições de ensino, basicamente em escolas que oferecem cursos livres. Atuam de forma individual e em equipe; trabalham com supervisão ocasional e, dependendo da característica do curso, podem atuar em ambiente fechado, a céu aberto e em veículos. Na grande maioria, trabalham na condição de profissionais autônomos, atuando nos períodos diurno e noturno.

A formação e experiência pressupõe os seguintes requisitos:

- o exercício dessas ocupações é livre.
- requer-se escolaridade e qualificação profissional variadas, dependendo da área de atuação.
- os cursos livres não estão sujeitos à regulamentação do MEC.
- a(s) ocupação(ões) elencada(s) nessa família ocupacional, demandam formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do decreto 5.598/2005.

A CBO aponta como competências pessoais, para os profissionais desta família: demonstrar flexibilidade, dominar conteúdo ministrado, compatibilizar diferenças entre alunos, desenvolver criatividade, aprimorar-se continuamente, despertar outros interesses nos alunos e mediar relação ensino-aprendizagem,

Associada ao espaço não escolar, temos a seguinte:

b) Família 5153 refere-se:

Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei nº 5153-05: Educador social (MTE, 2018). Em sua descrição sumária aponta que a ocupação de educador social, ou seja, seus profissionais:

visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento. O trabalho é exercido em instituições ou nas ruas. As atividades são exercidas com alguma forma de supervisão, geralmente em equipes multidisciplinares. Os horários de trabalho são

variados: tempo integral revezamento de turno ou períodos determinados. Os trabalhadores desta família ocupacional lidam diariamente com situações de risco, assistindo indivíduos com alteração de comportamento, agressividade e em vulnerabilidade.

O acesso às ocupações da família é livre sem requisitos de escolaridade. No caso dos educadores sociais, exige-se o segundo grau completo.

A CBO aponta como competências pessoais: trabalhar em equipe, servir de exemplo, inspirar confiança, buscar identificação e empatia, despertar esperança, exercitar atividade de escuta, agir sob pressão, demonstrar capacidade de compreensão, contornar situações adversas, demonstrar entusiasmo, respeitar diferenças, demonstrar criatividade, assumir riscos, demonstrar coragem, demonstrar persistência, tomar decisões, demonstrar facilidade de comunicação, administrar conflitos, demonstrar autocontrole, demonstrar capacidade de negociação, permanecer em estado de alerta, demonstrar pró atividade e demonstrar flexibilidade.

Infelizmente o fator escolaridade entre os dois agentes de construção de saber coloca um distanciamento profundo entre os dois espaços educativos. O processo de formação desses profissionais acaba por colocá-los em locais muito distintos. Pretendemos aprofundar um pouco mais sobre os profissionais desses espaços no capítulo a seguir.

5. OS AGENTES DA CONSTRUÇÃO DO SABER

Ser agente é ser alguém que intermedeia ou atua efetivamente sobre algo. Dessa forma, ser um agente da construção do saber é pressupor alguém que faz a intermediação no processo de construção e/ou apropriação do conhecimento cultural de uma sociedade ou de uma coletividade.

O aprender não se faz sozinho, mas por meio do outro, que pode ser o professor, o educador social, a família, o mundo, etc. O tipo de espaço determina seu agente. No espaço formal ou escolar, encontramos os professores; no espaço não informal ou não escolar, o educador social e, no espaço informal, os pais, a família em geral, vizinhos, colegas, amigos, etc.

O agente de construção de saber é peça fundamental independente do espaço que atua. Sendo assim, quando colocamos em pauta a importância da articulação dos espaços de educação, colocamos em pauta também a necessidade de pensar ou repensar sobre as características desse agente de construção de saber que atua dentro dessa perspectiva. Perspectiva esta que infere, no processo de formação humana, uma visão integral, global baseada no aprender dos saberes e também no aprender do mundo e das relações sociais.

Seja ele professor, seja ele educador social, a educação carece de agentes educativos que atuem de forma a ver o todo e não as partes, que veja a pluralidade de possibilidades e articulações existentes entre elas.

5.1. Formação

Se o agente de construção do saber é visto nessa perspectiva – como um dos objetos fundamentais para uma educação que visa à integralidade –, sua formação é ponto de reflexão. Garcia (1999, p. 23), ao citar Floden e Buchman, nos aponta algo fundamental em relação à formação do professor, ou seja, do ser profissional da educação:

(...) ensinar que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é mesmo que ser professor. Existem outras preocupações conceituais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas)

com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

Desse modo, precisamos ver o professor além do ensino regulamentado, de certificações ou de um educador social além de oficinas e projetos profissionalizantes, por exemplo. Crer que ser agente da educação está em um patamar acima implica lidar com diferentes indivíduos, com diferentes saberes (valores, culturas), que trabalham em diferentes espaços de aprendizagem (escolares e não escolares) com outros indivíduos (crianças, jovens, adolescentes, idosos) para conseguir que estes compartilhem e construam algo (coletiva–individualmente transpondo os saberes adquiridos).

A descrença nos sistemas escolares vigentes, a escolarização massiva, etc., exigem dos agentes de construção de saber dos espaços escolares um repensar sobre seu ofício.

Os problemas sociais que antes estavam longe dos muros da escola começam a invadi-la fazendo com que o professor precise se capacitar para compreender o universo cultural do seu aluno, adquirir maior consciência da pluralidade cultural e perceber que há um confronto constante do pensamento com variados universos. Somente assim é possível que os preconceitos sejam superados e que surja a crença na capacidade de desenvolvimento do humano.

Em sua tese de doutorado, Ana Lúcia Nunes Pereira (2017, p. 49) afirma:

Como componente fundamental nos cursos de formação de professores, o processo educativo deve proporcionar aos estudantes não só o conhecimento da realidade profissional – o espaço formal da sala de aula – mas, também, do entorno em que a atividade pedagógica está inserida para que possam fazer uma reinterpretação da realidade, integrada com a Universidade, a escola e o contexto social. Somente desse modo os professores, em processo de formação, podem apropriar-se, pelo conhecimento, dos diversos tipos de saberes existentes na cultura e assumirem a educação como prática social.

Para efetivamente o agente de construção do saber atuar nos espaços da educação, ele deve estar capacitado a analisar criticamente os diversos discursos e os diversos contextos. Só assim, exercerá o seu ofício de forma a garantir o direito ao acesso ao conhecimento de forma igualitária.

O ser humano sujeito sociocultural busca compreender a realidade e dar-lhe sentido em uma relação de construção que pede um sentido amplo e não restrito. Por possuir uma capacidade crítica e reflexiva, o homem é suscetível a mudanças, assim,

como afirma Morin (2001, p. 47), a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.

Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que o agente deverá ser coautor desse processo, pois ele é sujeito ativo dessa ação. Portanto, ele deve buscar o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais e inserir nele os parciais. Ainda, deve vincular as partes com a totalidade, estabelecer relações mútuas e de influências entre as partes e o todo.

Em relação aos agentes de construção de saber do espaço escolar, a formação desse profissional é tão importante que é vista como ponto de relevância nas regulamentações da educação nos diferentes níveis administrativos e estruturais. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira dos próximos dez anos, no terceiro bloco de metas, trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas.⁹

Infelizmente, em relação aos agentes dos espaços não escolares, não há o mesmo olhar para a formação até porque a ocupação pode ser associada principalmente aos espaços, isto é, aos serviços supervisionados e ofertados pelo Ministério de Desenvolvimento Social (como já citado anteriormente).

Também ressaltamos que é uma ocupação recém ratificada e reconhecida, pela resolução nº 09/2014, do Cnas (Conselho Nacional de Assistência Social). Essa resolução remete às ocupações e funções dos profissionais de nível fundamental e médio do Suas (Sistema Único de Assistência Social), dentre elas, o educador social.¹⁰

⁹ As metas anteriores, ou seja, o bloco um e o bloco dois do PNE se remetem a garantia do direito a educação básica com qualidade promovendo a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório, à ampliação das oportunidades educacionais, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade.

¹⁰ Ao aprofundar a pesquisa sobre essa ocupação, encontram-se muitos, artigos, livros que defendem o reconhecimento do educador social enquanto profissão e um nível de formação superior para a sua prática. Desde 2015, tramita um projeto de lei que visa à criação da profissão de educador e educadora social. Esse projeto se justifica na existência desses profissionais e na sua atuação em contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares. Porém, em novembro de 2017, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania aprovou, em caráter conclusivo, a PL 5346/09 que regulamenta a atividade de educador social – profissional que atua fora da escola, junto a grupos carentes. Mas a proposta apenas exige ensino médio como grau de escolarização mínimo para o exercício da profissão e retira artigos considerados inconstitucionais. Um deles que atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social.

Paulo Freire nos aponta que o saber/fazer docente necessita de uma reflexão crítica sobre a prática, não se faz sem abertura para o diálogo e objetiva a autonomia do educador e dos educandos, exigindo o reconhecer da deiscência. Além disso, requer assumir que ensinar não é transmitir conhecimento e pressupõe respeito ao saber dos educandos.

Se observarmos as competências profissionais elencadas no CBO, tanto os professores quanto os educadores sociais (principalmente) precisam contar com um leque de pré-requisitos para exercer a profissão de forma competente para atingir os fins do espaço onde atuam. Fins que demandam formação e capacitação constante, pois dizem respeito, diretamente, à formação humana. Portanto, consideramos que a formação é sem dúvida o ponto estrutural para garantir, de forma justa e igualitária, o direito à educação, o acesso ao saber, pois, como afirma Feldmann (2003, p. 149):

]

O professor do século XXI, necessita mudar sua postura perante o conhecimento. De pretenso dono do saber, o educador passa a ser um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos alunos, na possibilidade de ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e novos espaços.

Porém, não queremos debater sobre a formação docente, mas, sim, argumentar acerca da formação de um agente articulador dos espaços da educação. A formação que admite a possibilidade de intersecções e complementariedades entre o espaço escolar e o não escolar.

5.2. Formação e articulação dos diferentes territórios

Ao vincular os diferentes espaços como: a escola, as instituições regulamentadas por lei, os espaços e ações coletivas, a casa, o bairro, a rua, o clube, o condomínio, etc., os conhecimentos pré-determinados desenvolvidos no espaço formal interagem a partir de intencionalidades, valores e culturas próprias. Essa interação fomenta o surgimento de ambientes e situações interativas construídos coletivamente através de relações que se desenvolvem segundo preferências e/ou pertencimentos, capacitando indivíduos a serem cidadãos do mundo, no mundo.

A partir desse contexto, é preciso entender que associar os diferentes territórios exige atuar sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalhando e formando a cultura política do grupo em questão. Objetiva o desenvolvimento do acervo sociocultural e

político, a construção e reconstrução de concepções; a consciência e organização coletiva; o sentimento de identidade e pertencimento, formando para a vida e adversidade.

Sendo assim, a formação do agente de construção de saber deste espaço (denominado: espaço integrado) deve priorizar alguns fatores que acreditamos ser essenciais para sua viabilidade. São eles:

- **Diálogo**

Diálogo é inerente ao ser humano. A partir dele se ressignifica o objeto do conhecimento ou se constrói o conhecimento, portanto, é uma postura epistemológica e ao ser assim constituído é libertador, porque supõe uma construção democrática.

Na concepção freireana, o diálogo é conceito-chave e prática essencial. Paulo Freire comenta seu entendimento a respeito do diálogo:

para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (FREIRE in GADOTTI, 1996)

Com origem na palavra latina *dialogus* que, por sua vez, provém de um conceito grego, um diálogo é uma conversa entre duas ou mais pessoas, que manifestam as suas ideias ou afetos de forma alternativa. Neste sentido, um diálogo é também uma discussão ou uma troca de impressões com vista a chegar a um entendimento.¹¹

Não deve ser visto apenas como método, mas como estratégia. Cada espaço que desenvolvemos em nossa ação profissional suscitava uma espécie de diálogo, pois dele, em nossa concepção, vem a partilha, a troca e, portanto, o aprender. Um dos fatores importantes no diálogo é a capacidade real e transparente de ouvir o outro. A escuta: escutar o aluno, se permitindo a reconhecê-lo.

Gohn afirma (2011, p. 111):

As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todos o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm.

¹¹ Disponível em: <<https://conceito.de/dialogo>>.

Ao dialogar com outros espaços, o professor ou o educador social precisa ter a predisposição de realmente ouvir, escutar o que esse território tem a dizer, ou seja, o agente de construção de saber deve aprender a dialogar e acreditar nesse objeto como item fundamental de integralidade. Não se faz educação sem diálogo.

- **Autonomia**

Lenta, progressiva, nunca definitiva e dificilmente avaliável, a autonomia é um fator determinante da aprendizagem. Ela exerce papel significativo na organização neurológica dos conhecimentos, na atividade mental humana e na necessidade social. Está inserida numa sequência de valores gerais e é o fim de um processo de formação. Depende das tradições culturais. Barbot e Camatarri (2001, p. 28) apontam que “Autonomia é o comportamento de um sistema que tem, em si, ou que estabelece, por si mesmo, a sua própria validade ou as regras de sua própria ação”.

Ainda segundo os autores (BARBOT; CAMATARRI, 2001, p. 28), autonomia difere da heteronomia na medida que não sofre nenhum condicionamento externo, mas responde somente ao imperativo categórico, em outras palavras, a lei moral interna do sujeito que a produz.

No processo de formação docente, a aprendizagem autônoma é um dos conceitos básicos (GARCIA, 1999), porém é preciso ressaltar que não deve ser uma aprendizagem solitária e sim coletivamente, isto é, na troca mútua.

Garcia (1999, p. 23) aponta que a aprendizagem autônoma inclui “(...), todas aquelas iniciativas de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem”.

Tomar posição diante dos contextos impostos pelos espaços educacionais depende do processo de construção autônoma desse agente de construção de saber. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, pressupõe que o papel da autonomia se dá na relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias, sendo que essa autonomia remete a um estado de liberdade.

É sabido, em qualquer nação, a importância que o saber tem na sociedade. O direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política e de emancipação, ou seja, de autonomia. Segundo

Barbot e Camatarri (2001, p. 131): “Ser autônomo é ser capaz de adquirir conhecimentos e adotar atitudes e comportamentos essenciais para a sua realização como indivíduo e como membro da sociedade”.

Um sujeito que tem autonomia é aquele que desenvolveu a capacidade de criar suas próprias representações do mundo; que pensa em estratégias para resolução de problemas e aprende a compreender-se como sujeito da história.

- **Currículo**

A formação docente deve ter como prioridade orientar, gerenciar, articular e implementar um currículo que se concretize em planos necessários em prol da melhoria da qualidade de ensino.

O currículo configura-se um artefato cultural, não estático e vinculado a um projeto pedagógico. É uma construção social e se dinamiza dentro das mudanças sociais, portanto, é determinado socialmente. Possui uma dimensão histórica, ou seja, se faz resultado de um tempo e espaço; e uma dimensão epistemológica, isto é, produz conhecimento. O currículo constrói identidade, formador de cidadão, consequentemente formador de educadores. Ou seja, o currículo adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem diretamente por objeto.

Grundy (1987 apud SACRISTÁN, 2000) afirma,

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Almeja-se uma construção curricular nos cursos de formação dos agentes de construção do saber que expanda suas capacidades de análise sociocultural, ou seja, sua práxis deve ir além das competências técnicas, didáticas pedagógicas. É imprescindível a esses agentes:

- a) relacionar como os parceiros de diferentes territórios;
- b) compreender os mecanismos de inclusão e exclusão de nossa sociedade, identificando os mecanismos de massificação da cultura;
- c) incluir-se socialmente, assimilar as transformações sociais e associá-las ao papel do sistema educativo e ao seu enquanto profissional da educação;

- d) associar as necessidades delimitadas pela sociedade como as necessidades efetivas dos indivíduos.

Como nos aponta Nóvoa (2017), a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, mas continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum.

5.3. Formação – possibilidades

Conscientes da necessidade de atentarmos sobre a formação docente, chegamos em uma encruzilhada. Como construir programas de formação de professores que nos permitam superar a distância, das últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa.

Nóvoa (2017) sinaliza que vários artigos e relatórios apontam um crescimento da insatisfação pelo crescer de políticas de desprofissionalização, característicos de uma sociedade que prima pela privatização da educação e por uma reforma educacional com princípios de mercado neoliberais. Professores remunerados em função dos resultados, regresso de ideologias que precarizam a profissão docente (notório saber), difíceis condições de trabalho, dentre outros, trazem embutidos a crítica às instituições universitárias de formação de professores.

O autor, ao refletir (dentro das discussões sobre as questões da educação) sobre o surgimento da ideia equivocada que coloca a privatização como a “salvação” da dimensão pública de educação, aponta três grupos que se distinguem e se revezam neste debate:

- a) os defensores: professores de instituições universitárias que não desejam sair de sua zona de conforto, protegendo-a com grandes elaborações teóricas;
- b) os reformadores: dando voz às ideologias;
- c) Os transformadores: acreditam na revisão da educação de maneira profunda com foco no seu aspecto político e social e não apenas burocrático administrativo, ou de ganho.

Para Nóvoa, é a partir do último grupo que as reflexões devem ter o seu campo de análise, pois ele concebe que a formação de professores é um problema político e não apenas técnico ou institucional. Para que essa transformação aconteça, o autor afirma que o primeiro passo é reconhecer o problema e, portanto, centrar-se

principalmente na formação dos professores, ou seja, como matriz para a formação de uma profissão.

Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Ou como agente de construção do saber? Um profissional além da instituição escola? Um profissional articulador dos espaços educativos? Para responder essas indagações, se faz necessário, como aponta o autor, construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente.

Primeiro valorizar a formação inicial e continuada e, em segundo, buscar princípios orientadores para a formação, compreendendo o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária. Por fim, definir a especificidade da formação docente: uma aprendizagem cognitiva; uma prática e uma moral, pois, como uma profissão do humano, lida com incertezas e imprevisibilidades.

Concordamos com Nóvoa (2017) quando ele afirma que a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação. Portanto, torna-se imperativo a necessidade de se construir um novo lugar institucional, ancorado na universidade, mas também de encontro e de junção de várias realidades. São quatro as características desse novo lugar como descreve o autor:

1. Uma casa comum da formação e da profissão: caráter híbrido. Um lugar de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas;
2. Um lugar de entrelaçamentos: toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional. Deve funcionar em alternância, momentos de forte teor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação seguidos de momento nas escolas. A reflexão e a pesquisa. Convergência e colaboração. Nóvoa (2017) afirma: “Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação”;
3. Um lugar de encontro: fundamental haver mobilidade entre as universidades e as escolas. Construção de comunidades profissionais docentes, comunidades de aprendizagem e de formação;
4. Um lugar de ação pública: um encontro não somente das universidades e as escolas, mas principalmente da sociedade e das comunidades locais.

Além disso, o autor ainda afirma que a escola tem dois pilares principais: o conhecimento e a mobilidade social, sendo o primeiro indissociável de lógicas pessoais e colegiais e que o segundo se prolonga por expectativas que abrangem os

grupos e comunidades. Portanto, precisamos colocar a escola, ou qualquer espaço educativo, como local de formação.

6. A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE SEUS AGENTES

Nos capítulos anteriores, buscamos situar os diferentes espaços da educação, investigando os aspectos que os diferenciam (espaço que ocupa, seu conteúdo, sua finalidade, seus atributos, seus resultados, seu processo educativo, a formação que carrega, a intencionalidade de sua ação) e identificar, caracterizar e situar os agentes de construção de cada espaço de educação, analisando de forma generalista seus processos históricos e sociais de formação. Essa reflexão foi fundamentalmente construída com bases documentais.

A fim de obter informações relevantes, tendo como objeto a perspectiva dos agentes de cada espaço educativo, optamos pela utilização de um questionário como procedimento de investigação e coleta de dados direcionados a dois docentes com licenciatura plena e de atuação em escola particular do ciclo fundamental e dois profissionais que ocupassem a função de educadores sociais.

Como objetivo, tínhamos o de identificar esses agentes de construção de saber, sua concepção de educação, seu conhecimento acerca dos diferentes espaços educativos, além de analisarmos por meio da perspectiva dos protagonistas se e como seria possível a articulação entre os espaços de educação.

Em relação à formação, tempo de atuação temos o seguinte panorama (Quadro 4) dos sujeitos envolvidos:

Quadro 4: Formação e tempo de atuação

Formação e Tempo de Atuação		
Sujeitos	Formação	Tempo de Atuação
1	Gestão ambiental	5 anos
2	Licenciatura Plena em Matemática e Física	24 anos
3	Licenciatura em Matemática	19 anos
4	Profissional de Educação Física	3 Anos

Fonte: Realizado pela autora.

Portanto, partimos do princípio, neste caso, de agentes de construção do saber com formação mínima superior, ressaltando que essa é uma exigência dos dois espaços educativos na qual os profissionais são atuantes, mas não uma regularidade dos espaços não escolares, como já mencionado anteriormente.

Como nos aponta Carlos Rodrigues Brandão, em sua obra, *O que é Educação?* (1981), não há uma forma única nem um modelo de educação. Como reforça o autor, não é somente na escola que ela acontece e, portanto, o ensino escolar não é exclusivo nem o professor profissional seu único representante. O que se espera da educação é a transformação de sujeitos e mundos.

Brandão (1981) afirma que educação está presente onde não há a escola e por toda parte pode haver transferências de saber de uma geração à outra. Coloca, também, que pode existir locais onde ainda não foi sequer criado um modelo de ensino formal e centralizado. A educação não continua apenas o trabalho da vida, ela se insere dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder.

Fica claro nas colocações desses agentes de construção do saber o papel fundamental da educação no processo de desenvolvimento do indivíduo. Esse processo, a princípio, envolve a construção de inúmeras ferramentas (sociais, morais, etc.) que promoverão transformações internas e externas nesse sujeito.

Nas concepções trazidas pelos agentes de construção de saber que responderam às questões encaminhadas, a palavra conjunto é recorrente. A educação é vista, portanto, como uma somatória, uma reunião de ações, práticas que concomitantemente se articulam e se relacionam com a finalidade de proporcionar a formação de um indivíduo que atue nas diferentes facetas do núcleo social que está inserido.

Sujeito 1: Educação pra mim é um conjunto de ações e saberes que ajuda na formação contínua de um indivíduo, onde não só as ações e saberes são suficientes nessa formação e existe também os valores de cada indivíduo que determina suas qualidades e aprendizado.

Sujeito 2: Educação trata-se do processo ensino-aprendizagem. Conjunto de mecanismos que visam o aprendizado do indivíduo para que este consiga exercer seu papel do seres humanos, cidadão e peça importante na engrenagem da vida.

Sujeito 3: Creio que, num sentido amplo, é tudo que se faz para desenvolver o ser humano. Num sentido estrito, diria que Educação é um conjunto de

práticas fundamentadas e sistematizadas para dar ao ser humano ferramentas para melhor compreender e interferir em seu meio. Num sentido poético, fico com Hannah Arendt: "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele".

Sujeito 4: Educação é o processo de construção de saberes e valores relacionados ao desenvolvimento intelectual, moral e físico que se dá por meio de trocas de experiências das pessoas. Construção, compartilhamento de conhecimentos. Conscientização.

Observamos que, ao questionarmos sobre os espaços da educação, somente o sujeito 3 concebe os espaços da educação pertencentes apenas aos espaços regulamentados e estruturados. Aponta que somente os espaços de estudo, que se relacionam na realização com a finalidade de um certificado, podem ser definidos como espaços educativos.

A nomeação em formal e informal aparece em uma colocação, porém as características dos diferentes espaços surgem mesmo que informalmente. Também, surge o caráter metódico, dos espaços, ao trazer a importância da intencionalidade que cada um possui.

Sujeito 1: Educação formal, educação não formal, educação familiar e educação a partir de experiências de vida.

Sujeito 2: Os espaços da educação acredito ser todos os locais dentro e fora da escola que seja possível desenvolver os processos educativos, todo e qualquer espaço onde é possível contemplar novos conhecimentos.

Sujeito 3: Acho que são escolas, faculdades, universidades, institutos, Ou seja, todo espaço reservado para o estudo. Acredito que todo espaço é um espaço para educação, de boa ou má qualidade, intencionalmente ou não.

Sujeito 4: No meu entendimento todo espaço onde as pessoas tenham a intencionalidade de transmitir algo que saibam ou que possam agregar de alguma forma para o próximo é educativo, como escolas, ONGs, universidades, a própria casa, a comunidade e outros espaços onde os envolvidos tenham este objetivo de troca de saberes.

Ao partirem para os detalhamentos dos espaços escolares e não escolares, alguns pontos importantes sobre esses territórios apareceram. Dentre eles, o currículo, que acreditamos estar associado à grade de disciplinas e à estrutura, suscitando a questão da organização hierárquica.

Surge, em uma das explanações (Sujeito 4), a possibilidade de articulações entre os espaços, colocando o impedimento para tal na organização dos órgãos competentes.

Sujeito 1: Educação escolar é onde existe um currículo a ser seguido estipulado pelo governo, com horários, material didático, conteúdos já estabelecidos e níveis escolares.

Sujeito 2: Educação não formal não segue um currículo pré-estabelecidos, se usa conhecimentos populares, visando a formação do indivíduo, não tem períodos letivos, as salas de aula não seguem o padrão da escola formal. educação escolar: planejamento, sistematização, avaliação, reprodutibilidade. Educação não escolar: espontaneidade, informalidade, aprendiz.

Sujeito 3: Escolar é todo conhecimento desenvolvido na escola, ou seja as competências e habilidades que o professor e escola pretende desenvolver nos alunos, já o não escolar acredito ser todo conhecimento desenvolvido fora dos muros da escola, as vivências e experiências aprendidas não necessariamente na escola.

Sujeito 4: Em primeiro lugar, não se deve limitar a discussão apenas ao âmbito arquitetônico. Ironicamente, talvez a maior parte da educação que acontece numa escola seja a não escolar. Creio que a educação escolar seja sobretudo sistemática e intencional, enquanto a não escolar seja quase accidental. Contudo, nada impede alguém de, por livre e espontânea vontade, ler, pesquisar e experimentar sobre qualquer assunto; a mãe tem toda intenção de educar quando repreende o filho. A educação escolar está atrelada na construção de saberes acadêmico e transmissão de conteúdos disciplinares, já a educação não escolar está relacionada à formação do indivíduo para a vida, para as relações do dia a dia, para os enfrentamentos das fases da infância, adolescência e vida adulta. Considero que ambos os espaços poderiam desenvolver os mesmos trabalhos, porém por questões burocráticas e de organização destes órgãos isso não acontece.

Na análise das respostas, sobre o conhecimento dos termos utilizados para definir os agentes de construção do saber, percebemos que não houve clareza no entendimento, para os Sujeitos 1 e 2, da pergunta. Contudo, apesar de não atingir diretamente o objetivo pretendido, trouxe posicionamentos sobre a postura e as características necessárias para um agente de construção do saber.

Porém, os Sujeitos 3 e 4 aprofundaram, no detalhamento de suas colocações, trazendo reflexões não somente acerca dos termos associados aos agentes de construção de saber, bem como daquele que é também protagonista desse processo, o indivíduo em processo de formação.

Sujeito 1: *Sim, deve existir olhar diferente sobre a educação. O educador ou professor deve ter a sensibilidade, olhar didático sobre cada assunto a ser passado para o indivíduo.*

Sujeito 2: *No meu ponto de vista não existe uma receita para ser um agente de construção. Todo e qualquer processo que permita o construir e desconstruir o conhecimento. Os agentes são os meios utilizados para o aprendizado e eles são diferentes sim ou pelo menos deveriam ser. Pois cada indivíduo usará ou deverá usar agentes diferentes que se encaixem na aquisição do seu conhecimento.*

Sujeito 3: *Primeiramente, devo dizer que sou da época em que chamávamos os professores de "tio" ou "tia" no primário. Felizmente, tempos passados. Creio que, se apelarmos para etimologias, vários termos correntemente usados parecerão inadequados ou imprecisos. "Professor", "mestre", "educador", "pedagogo", todos esses terão uma imprecisão a mais ou a menos. Talvez "pedagogo" seja a que me agrada menos, não tanto por sua etimologia, mas por seu uso histórico. Se respondesse a esse questionário há uns anos atrás, confessaria que morria de vergonha ao encontrar com um aluno em local público e ouvi-lo chamar-me quase aos berros "Professor!". Fugindo um pouquinho do assunto, já ouvi de palestrantes e educadores que a palavra "aluno" tem origem no italiano "sem luz", definição que acho bastante deprimente e, felizmente, incorreta. A palavra estudante implica em processo e trabalho. Também em permanência. Aluno é aquele que é sem luz, vazio. Aprendiz também remete à ideia de trabalho daquele que é.*

Sujeito 4: *Conheço os termos professor e educador, que no meu ponto de vista são diferentes, mas atribuo esta diferença na prática e no tratado à forma como estes espaços se organizam, as escolas e ONGs, por exemplo. Os chamados "educadores sociais" que atuam em projetos sociais têm mais liberdade para atuarem, rever suas práticas, abordarem temas que são pertinentes às demandas dos atendidos, já os professores, por muitas vezes, se veem limitados a passar conteúdos e não conseguem direcionar um "olhar" mais aprofundado para os alunos. Estudante, aluno, aprendiz, mestre, professor, mediador. A palavra mestre indica competência, domínio de conhecimento. A palavra professor parece mais tradicionalmente associada ao trabalho docente. A palavra mediadora traz uma perspectiva mais descentralizada e dinâmica.*

Em relação aos conhecimentos essenciais para exercer a docência, ou atuar como educador social, os respondentes ressaltaram a formação acadêmica e o reconhecimento daquilo que se quer levar a aprender, seja o indivíduo, seja os saberes envolvidos.

Sujeito 1: *Primeiro formação pessoal, acadêmica e o principal se doar de corpo e alma na profissão.*

Sujeito 2: *Acadêmico e prático, o conteúdo deve ser apresentado para o aluno de forma significativa para que possa desenvolver o espírito de descoberta associado à acessibilidade prática de tais conhecimentos.*

Sujeito 3: *A capacidade de perceber a melhor forma para que seus alunos adquiram conhecimento. Creio que é fundamental conhecer aquilo que pretende ensinar. O conhecimento do processo educativo.*

Sujeito 4: *Eu acredito que o principal é o conhecimento sobre ser humano, ter sensibilidade de entender qual a real necessidade do indivíduo, conseguir olhar para o outro e ser um mediador que possa apontar caminhos de emancipação. Conseguir identificar e contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do indivíduo.*

De forma negativa, os sujeitos colocam como insuficiente os conhecimentos adquiridos na universidade como ferramentas para transitar ou articular os espaços da educação. Alguns apontam que são até mesmo falhas no acesso às práticas em sala de aula dos espaços formais no caso da licenciatura. Colocam o processo da prática profissional como ponto fundamental para tornar esse trânsito possível.

Sujeito 1: *Não, os ensinamentos da faculdade são específicos. A experiência e o constante estudar após a universidade fazem com que este trânsito seja possível.*

Sujeito 2: *Não apenas os acadêmicos, mas, também os adquiridos na prática docente.*

Sujeito 3: *Bem, creio que os conhecimentos adquiridos na universidade mal possibilitam trabalhar em sala de aula. Comecei a lecionar antes de iniciar a licenciatura e posso garantir que ela me modificou muitíssimo. Mas alguns coordenadores, alguns colegas professores e alguns alunos me mudaram ainda mais (e, modéstia à parte, considero-me um professor muito melhor hoje). A universidade é o primeiro passo. É a vida e as escolhas que você faz que vão te levando a diferentes caminhos. E creio que é assim com todos os cursos universitários.*

Sujeito 4: *Ajudam parcialmente, muito se aprende na prática. Os estágios propostos pelas universidades acabam se tornando muito rasos, principalmente por conta do tempo e também da forma como ele é proposto. Muitas vezes não se faz obrigatório o estudante conhecer os diferentes espaços de atuação. Algumas aulas, mesmo sendo práticas, ainda acontecem muito no campo das ideias e na prática a realidade é outra. Com relação aos conhecimentos acadêmicos não tenho do que reclamar de minha formação, mas na questão da aplicação destes conhecimentos deixou a desejar.*

Percebe-se que esses agentes da construção de saber reconhecem que, para atuarem nos diferentes espaços da educação e transitarem por eles, é necessário ir além do conhecimento acadêmico, da capacitação e formação para uma práxis transformadora, pressupondo um posicionamento pessoal e profissional.

Sujeito 1: *Para transitar em diferentes espaços de educação deve-se fazer um aperfeiçoamento da área a qual será seu objetivo, estar aberto a mudanças, ter olhar observador, estar disposto a aprender junto com os alunos, não ser o detentor do saber, não estar engessado a conteúdos, estar sempre atualizado, romper muitos conceitos que a sociedade impõe, estar disposto a mudanças pessoais, ser imparcial. Criatividade, diligência, capacidade de escuta, curiosidade, respeito pelo processo de construção de conhecimento do outro.*

Sujeito 2: *Conhecimento teórico e prático além de um bom relacionamento interpessoal.*

Sujeito 3: *Creio que deve ser um conjunto de paradoxos: Sábio, mas apto a ingenuidades; Rigoroso, mas flexível; Frio, mas afetuoso; Distante, mas receptivo; Organizado, mas disposto a mudar; E, acima de tudo, ser muito conciliador.*

Sujeito 4: *Acredito que o principal é gostar do que faz, pois os desafios são grandes mas, apenas gostar não basta, deve-se também ter muita dedicação, estudo de casos da realidade atendida, criatividade, senso de urgência, prontidão, saber ouvir e se posicionar de forma coerente diante das situações. O educador ou professor devem também em muitos momentos se despirem de seus preconceitos, crenças e valores para poder ser capaz de avaliar as situações. É claro que todos são formados por estas crenças e valores, isso é o que nos constitui como pessoas, mas devemos ter a ciência de que somos passíveis de erros e que alinha entre o acerto querendo acertar e também o erro querendo acertar é muito tênue. Somos formadores de opinião, ser professor, educador é um cargo político, por isso se deve ter muito discernimento ao lecionar.*

Pode-se adquirir o saber de diversas maneiras, no entanto, para quase todos os aprendizes, os agentes de construção do saber continuam sendo indispensáveis. O trabalho desses agentes, como bem afirmado por eles nas explanações do questionário, não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas apresentá-los de maneira diversa, situando-os em um contexto e colocando-os em perspectiva para que o indivíduo aprendiz possa estabelecer ligações e correlações.

7. A INTERDISCIPLINARIDADE

7.1. “Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?”

Parodiando os Titãs, para ser interdisciplinar, é preciso que o agente de construção do saber tenha fome e sede de saber, de conhecer, de entender os diferentes espaços educativos e os sujeitos que compõem estes contextos.

Ivani Fazenda aponta que a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, pois requer humildade, comunicação, ousadia, compromisso, integração e interação. A interdisciplinaridade exige do agente de construção de saber atuar sobre sua ação diária e tentar transformá-la. É sair do ostracismo. É buscar o equilíbrio e à reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrida com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. A interdisciplinaridade buscou conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo, novas subáreas.

Interdisciplinaridade significa: uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida perante o problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

A ideia de repartição do saber aparece desde a Antiguidade clássica, quando se separava as humanidades das ciências, separação esta que correspondia à divisão entre o *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia), formando assim as sete artes liberais. A diferenciação dos saberes nos tempos antigos não significava um rompimento; as ciências não eram vistas como fragmentos do saber. Antes, compunham ligações, como no caso da matemática e da música juntas, da filosofia e da física que formavam a “filosofia natural”, etc. A separação das disciplinas científicas da filosofia é um fenômeno que se torna agudo, sobretudo, no século XIX, com o advento do positivismo.

Historicamente o movimento de interdisciplinaridade surge na Europa (França e Itália) em meados da década de 1960 motivado pelos movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. Mesmo período que

surgem as organizações não governamentais, ou seja, os espaços não escolares como situamos historicamente anteriormente.

Diz Fazenda (2003, p.19):

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber.

Na década de 1970, questionava-se o papel do humano, isto é, o papel humanista do conhecimento e da ciência; daí como colocou a autora, surge a necessidade de um novo paradigma de ciência, de conhecimento e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida.

Georges Gusdorf foi precursor do movimento em prol da interdisciplinaridade quando apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1961. O autor previa a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas no seu projeto, apresentando uma evolução sobre a preocupação desse tema desde os sofistas e romanos até a atualidade.

No Brasil, as discussões sobre a interdisciplinaridade chegaram ao final da década de 1960. O vocábulo tornou-se modismo e semente/produto das reformas educacionais compreendidas entre 1968 e 1971.

Em 1970, Guy Michaud propõe uma distinção entre multidisciplinar, transdisciplinar, disciplina, pluridisciplina e interdisciplinar. Interdisciplina significa a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos. Um grupo interdisciplinar é formado por indivíduos de formação, habilidades e competências diferenciadas.

A década de 1970 no Brasil representou o período filosófico de explicitações terminológicas nesse campo. Nesse período, Hilton Japiassú se ocupou do ideário interdisciplinar no terreno epistemológico e Ivani Fazenda, no campo da educação.

Em 1973, Ivani Fazenda desenvolveu sua pesquisa de mestrado a partir dos estudos de Japiassú e de outros estudiosos europeus. Nesse estudo buscou conceituar a interdisciplinaridade numa época de reformas educacionais.

A década de 1980 caracterizou-se como um período de discussão sobre a interdisciplinaridade e sua ocupação nas ciências humanas e na educação e, a partir de 1990, instaurou-se o modismo interdisciplinar no Brasil.

Ivani Fazenda comenta:

O número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou de sistema de ensino. Surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida. (FAZENDA, 1995, p. 34)

Precisamente nessa época, através de práticas pedagógicas que exigiam um olhar diferenciado tanto para o conhecimento quanto para o papel do aluno, a aproximação das obras de Fazenda se tornou mais constante. Trabalhar na perspectiva de projetos pressupunha uma postura diferenciada diante dos conteúdos e principalmente em relação ao ser professor. Era necessário, pesquisa, um olhar investigativo, abrir os horizontes, muita leitura e um pensar diferenciado em relação a práxis.

Na sociedade contemporânea, a interdisciplinaridade desponta e pode ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa.

7.2. Da necessidade de um novo paradigma: a interdisciplinaridade

Qualquer ser vivo fragmentado em suas funções vitais e sociais da vida e na sociedade torna-se portador de “deficiências”. Para tornar-se são é necessária a integração do corpo, do espírito e da mente. Buscar o alimento único que lhe fornece os nutrientes necessários ao seu equilíbrio.

Nesse contexto, se analisarmos os diferentes aspectos do humano, a integralidade é fator essencial. Dessa forma, a relevância de uma educação e de uma formação dos agentes de construção do saber com uma práxis que busque a integralidade deve ser visto como objeto óbvio.

Para haver interdisciplinaridade, deve-se ter como condição a interação. Iterar novos questionamentos, novas buscas, transformando, ou seja, reconstruindo e ressignificando as representações da nossa realidade. Deve-se também aproveitar aquilo que é bom de diferentes facetas, de diferentes saberes.

Por exemplo: é fato que existem os mais variados tipos de sanduíches e lanchonetes. Cabe a nós escolhermos de que forma queremos nos alimentar. Podemos fazê-lo com sanduíches execráveis, que habitam os balcões de botequins, padarias ou lanchonetes de fórmica cuja fórmula consta recheios padronizados atirados sem cuidado no meio de dois pedaços de pão sem viço, ou com sanduíches caprichados, cheios de criatividade e amor feitos em locais de qualidade, aconchegantes e receptivos. Ou podemos buscar o melhor de cada um desses espaços.

A aparente simplicidade da culinária dos sanduíches pode ser enganosa. A confecção de um bom sanduíche pede cuidados iguais aos dispensados a receitas supostamente mais complicadas. Fazer um bom sanduíche é buscar o equilíbrio entre as diferentes texturas do pão e dos componentes do recheio, assim como a harmonia de sabores do conjunto.¹²

A interdisciplinaridade, pode ser compreendida utilizando a exemplificação acima. A busca por utilizar o que há de bom de diferentes mundos, de espaços educativos, de diferentes saberes a partir de um olhar reflexivo, metódico, regular e instrumentalizado. A interdisciplinaridade como afirma Fazenda (2002, p. 41),

Não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas, um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo. É proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa. É possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar.

Ao visar à interdisciplinaridade, devemos ter em mente três objetos importantes para a efetivação dessa prática: regime de coparticipação, a reciprocidade e a mutualidade.

- 1) Coparticipar, tomar parte através de trocas e reflexões coletivas. Dialogar;
- 2) Reciprocidade, permutar o conhecimento e os saberes;
- 3) Trocar entre si, mutualidade.

Interdisciplinaridade caracteriza-se, portanto, por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo. Portanto, pressupõe diálogo.

A autora aponta a relevância da interdisciplinaridade e de sua aplicabilidade primeiramente como meio de conseguir uma melhor formação geral. Ou seja, através de um ensino interdisciplinar que possibilite ao agente de construção do saber em

¹² Texto retirado do site <www.nossacasa.net>.

formação o desenvolvimento de sua prática pedagógica, apontando-lhe a necessidade de aprender a aprender e de situar-se de maneira crítica no mundo no qual interage.

A complexidade dessa sociedade em constante mutação, caracterizada pela interligação de diferentes culturas, nações, governos, políticas entre outros, necessita de análises também mais dialogadas. Como aponta Fazenda (2002, p. 42),

A possibilidade de situar-se no mundo de hoje, de compreender e criticar as inúmeras informações que nos agridem cotidianamente só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas.

Nos é colocado a todo momento que a mundialização ou a globalização coloca as pessoas interligadas, pois estamos vivendo numa sociedade em rede com acesso ao amplo repertório de mídias (tradicionais e eletrônicas) atualmente existentes e ao amplo fluxo de informações geradas pelas organizações.

Assim, a interdisciplinaridade, como meio de atingir uma formação profissional que favorece o ofício de professor, a profissionalização do educador por meio da habilitação de múltiplos aportes, fundamental, já que a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas.

Fazenda (2002, p. 44) afirma,

além de a interdisciplinaridade permitir a especialização, busca encontrar uma solução humana ao problema da crescente especialização que conduz a um nível cada vez mais superficial, desde que considera relevante os aportes de toda e qualquer ciência, sem se restringir a uma em particular.

A especialização por mais que traga a especificidade que, em alguns momentos se faz necessária, não propicia um olhar do todo, não fomenta o olhar “além da casinha”.

Como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, a interdisciplinaridade possibilita um dialogar com outros profissionais, tornando a pessoa capaz de analisar situações, criar hipóteses, tornando-se, assim, um pesquisador.

O sentido das investigações interdisciplinares é o de reconstituir a unidade do objeto que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada *a priori*. Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela

experiência comum para recuperar a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela práxis através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial, é uma retomada em termos de síntese (FAZENDA, 2002, p. 45).

Outro fator de relevância coloca a interdisciplinaridade como condição para uma educação permanente. Mostra a necessidade de uma capacitação e reciclagem permanente, pois os saberes são mutáveis e favorecem sempre o surgimento de outros. A interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar.

Pressupõe a superação da dicotomia ensino pesquisa, pois, como atitude, é capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos, como forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado, a uma intersubjetividade.

Segundo Fazenda (2002, p. 47):

Faz-se necessário um treinamento adequado dos professores no efetivo exercício de uma prática interdisciplinar, pois, somente a partir de um treino na arte de compreender e fazer-se entender, na reciprocidade, coparticipação e respeito pela opinião alheia, aliados a uma busca e luta para objetivos comuns, haverá condições de eliminação dessa dicotomia.

E, por fim, a interdisciplinaridade tem sua relevância como forma de compreender e modificar o mundo.

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, usa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Instaura na alma do novo educador uma visão ampla, múltipla de olhar o mundo de lidar com o conhecimento e dessa forma possibilita, ao educador, modificá-lo.

Através de uma formação interdisciplinar, espera-se uma transformação na atitude e na relação de quem ensina e conseqüentemente de quem aprende. Nessa relação, emerge uma relação dialógica e não aquela apenas transmissora de um conhecimento, de um saber.

Ser interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas da realidade que nos cerca e de nós mesmos. Através dela cabe, aos agentes construtores de saber, trabalhar em equipe, tendo em mente o que desejam dos alunos/aprendizes, como podem significar o conhecimento, que escola querem e que tipo de educação almejam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dicotomia compreendida nas nossas reflexões e práticas e nos estudos teóricos que subsidiaram esta dissertação pressupõe o surgimento de uma educação que articule o espaço formal e não formal. Fomenta a articulação entre os espaços escolares e não escolares, almejando que, desta forma, o acesso ao conhecimento e à formação política, social e educacional ocorra intra e extramuros da escola, das ONGs e ou dos projetos sociais. Como nos sugere Pereira (2017), ao discutir sobre os espaços escolares e não escolares, “que ambos dialoguem e busquem ações parceiras e em conjunto se apropriando do melhor de cada um”.

A defesa de uma articulação entre a educação formal e não formal já vem sendo discutida nos meios acadêmicos. Touraine (1997 apud GOHN, 2011, p. 114-115), por exemplo, propõe uma nova visão de escola:

A nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunidade intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças. (...) Para tanto, essa escola deve se estruturar a partir de alguns princípios, como: unir motivações, objetivos estratégicos e memória cultural para participar do mundo técnico e mercantil; atribuir importância central a diversidade (histórica e cultural; ter a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. (...) atribui à escola um papel ativo de democratização ao levar em conta as condições particulares de sua clientela e usuários.

A sociedade contemporânea visa um espaço educativo que desenvolva ações em ambientes que se constituem coletivamente, dentre outros, e que articulem a cultura nacional, ou seja, articulem a cultura regional para a melhoria e progresso social.

A análise dos dados aponta que mesmo a educação escolar, de um lado vinculada à construção de saberes acadêmicos e à transmissão de conteúdos disciplinares e, do outro, a educação não escolar relacionada à formação do indivíduo para a vida, para as relações do dia a dia, para os enfrentamentos das fases da infância, adolescência e vida adulta, pode, em ambos os espaços, desenvolver os mesmos trabalhos simultaneamente e em consonância a um fim comum que é a formação do indivíduo para exercer sua cidadania.

A educação com sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo (CURY, 2008, p. 261).

Responder, portanto, de que maneira uma formação interdisciplinar dos agentes de construção de saber, sejam eles professores ou educadores sociais, pode favorecer a articulação entre os espaços escolares e os não escolares pode parecer a princípio bem simples, pois a prática interdisciplinar possibilita: experiências de aprendizagens úteis para desenvolver a capacidade de pensar; obtenções de inúmeros saberes e informações; desenvolvimento de experiências sociais e desenvolvimento de interesses.

Através da integração de diferentes conteúdos, sejam eles característicos dos espaços escolares ou dos espaços não escolares, objetiva-se a continuidade, a sequência e a integração das experiências educacionais, o que possibilita maior amplitude no desenvolvimento de conceitos, valores e aptidões.

A prática do educador é a ponte de ir e vir do aluno em direção ao conhecimento. Essa prática deve ser dialética fomentando espaço educativo pesquisador e mobilizador da pessoa, fazendo-a sair da alienação. A pessoa conhece para compreender, usufruir e transformar a realidade.

Portanto, é essencial reconhecer que a educação que supomos tem entre outras a função de educar, de orientar, transmitir e propor mudanças na construção do conhecimento. Aspectos fundamentais à vida social.

A formação interdisciplinar habilita esse agente da construção do saber para o apreender de múltiplas e variados saberes que o fará refletir e atuar de forma mais consistente antes, durante e depois da sua ação pedagógica e social.

Será possível, através dessa práxis interdisciplinar, legitimar sua práxis pedagógica, dando-lhe maior autonomia para planejar, avaliar, ensinar e consequentemente dialogar com os diferentes espaços educacionais. A atitude interdisciplinar pressupõe compreender a educação além da sala de aula, além da instituição escola.

Porém, ressaltamos que a interdisciplinaridade mostra cotidianamente a necessidade de uma capacitação, formação, reciclagem permanente a partir do momento que desequilibra constantemente as estruturas internas, tanto as profissionais como pessoais desse agente de construção do saber. Este, por decorrência, analisa criticamente a situação educacional e profissional que o rodeia,

o que se espera, a fim de ajudar o aluno a melhor compreender e criticar textos, práticas, experiências e padrões culturais, formando-se assim globalmente.

A interdisciplinaridade, como aponta Santomé (1998, p. 65):

É também associada ao desenvolvimento de certos traços de personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às pessoas, aceitação de riscos, aprender agir na adversidade, aceitar novos papéis, etc. Características essas desejadas nos profissionais do século XXI.

E, principalmente, a possibilidade que essa formação possibilita ao agente construtor de saber de compreender e modificar o meio, isto é, o mundo que o cerca.

Um dos objetivos da educação é criar homens capazes de atuarem na sociedade, exercendo a cidadania de maneira a promover a equidade. Portanto, fundamental não é trabalhar com o conteúdo das diferentes matérias escolares, mas trabalhar, sim, com os diferentes conteúdos da condição humana e refletir sobre esses conteúdos de forma a compartilhá-los mais adequadamente e de modo contextualizado.

A interdisciplinaridade permite que os profissionais possam melhor desenvolver suas atividades na sociedade atuando em várias esferas do conhecimento, o que pode lhes trazer mobilidade profissional e conseqüentemente a abertura de maiores oportunidades de trabalho na medida em que eles têm condições de se adaptar diante das necessidades do mercado em que estão inseridos. Reforçamos a ideia de que desenvolvendo sua capacidade reflexiva ele pode replanejar e reavaliar objetivos e ações.

A interdisciplinaridade, como pudemos compreender, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade que pressupõe uma atitude diferente de ser assumida perante o problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para a de integralidade.

Porém mesmo observando as perspectivas positivas de articulação que uma formação interdisciplinar pode fomentar, a análise dos dados e os estudos realizados revelaram que, para que ocorra diálogo entre os diferentes espaços da educação, se faz emergencial rever a educação no tocante a sua organização, visto que os currículos dos espaços escolares e dos espaços não escolares estão previstos de forma circunscrita, ou seja, específica.

Contudo, o diálogo entre os espaços só pode ocorrer se:

- a) os órgãos de competência dos CCAS e CJS e das instituições escolares forem integrados;
- b) repensar o currículo de maneira a promover o diálogo entre a cultura de conhecimento e a cultura social;
- c) os agentes de construção de saber, ou seja, toda pessoa que atua num espaço educativo, que tem por objetivo fundamental a formação humana, possuam uma formação similar que pressupõe uma escolaridade mínima de graduação;
- d) a promoção de formações que suscitem um olhar integral, ou seja, a formação com vista a interdisciplinaridade;
- e) Houver atenção de maneira significativa para o protagonista desses dois espaços simultaneamente (o aluno, o educando, o aprendiz).

Nos capítulos iniciais, também, iniciamos uma discussão sobre as relações de direitos e deveres da educação, isto é, o acesso igualitário de toda e qualquer pessoa à bagagem cultural da sociedade no qual está inserido e a promoção e manutenção destes. Desse modo, concordamos com Gadotti (2010, p. 34), ao ressaltar que: “O princípio de que a educação é dever do Estado não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo: a educação também é dever de todos, pais, alunos e comunidade”.

Na realidade, quando pensamos em perspectivas de articulação, pressupomos um diálogo que envolve os diferentes protagonistas da educação: pais, alunos, professores, educadores sociais, comunidade, estado, escola, centros sociais, centros comunitários, entre outros.

Infelizmente, o que constatamos é que nem os espaços escolares, nem os não escolares cumprem a missão a qual se propõem e, portanto, atuam de forma isolada, cada qual no seu mundo único. Esquecem que a educação se faz no coletivo e para o coletivo. Entendemos que a visão diferenciada entre educação escolar e educação não escolar por vezes caminha no distanciamento entre esses contextos e não na busca de aproximação a partir da grande área educação.

Morin afirma (2001, p. 17),

Deve forma-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Durante todo o seu processo de evolução, a humanidade participou e participa de atividades coletivas, de relações sociais, isto é, participou de vivências, trocas conhecimento, saberes, representações. Dentro desse contexto, é de fundamental importância as relações interpessoais na construção do ser humano bem como entender que a cultura é algo mutável, isto é, não é estático e sim flexível dentro de um movimento de reinvenção e reinterpretação, pois a pessoa, sujeito da ação, está em constante transformação e movimento.

Portanto, se faz necessário identificar e resgatar que o espaço não escolar e o espaço escolar estão unidos quer queira quer não pelo protagonista dessa ação: o aluno, o aprendiz, etc. Sendo assim, deve-se ter como meta a promoção do desenvolvimento dessa pessoa em seu sentido global e único.

Concluimos, portanto, que se não atentarmos para esses contextos diferenciados, tendo como referência a necessidade de diálogo e articulação entre eles, corre-se o risco de empobrecimento social. A aproximação desses espaços trará a inserção educativa que, só assim, construirá a pessoa cidadã proposta na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Os anos 60: movimentos sociais, transformações culturais e mudanças de paradigmas. In: **A Voz e a Escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 23-68. DOI 10.5151/9788580391473-01

BARBOT, Marie Jose; CAMATARRI, Giovanni. **Autonomia e Aprendizagem: A inovação na formação**. Portugal: Rés, 2001. 240 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 51. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 20 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: jan. 2019

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160 p.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiania, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p.245-262, jul. 2002. FapUNIFESP (SciELO) <<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742002000200010>>.

_____. A educação básica com direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, ago. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 238 p.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Brasil: Efetividade ou Ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 107 p.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões Contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão**. São Paulo: Papirus, 2003. Cap. 5. p. 127-150.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9a. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Escola Cidadã**. 13a. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 118 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 17-67.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e Cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 339 p.

MORÁN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Uepg/proex, 2015. p. 15-33.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 118 p.

MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Educador social**. Brasília: MTE, 2018. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

NADAL, Beatriz Gomes et al. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto da modernidade. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 19-33.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Artigo nº XXVi, de 10 de dezembro de 1948. In: **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PEREIRA, Ana Lucia Nunes. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da universidade do estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo.** 2017. 171 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 17-69.

_____. **O Currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. et al. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In: PARASKEVA, João M.. **Educação e Poder:** Abordagens críticas e pós-estruturais. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 69-95.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade, o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização:** do pensamento Único à Consciência Universal. 25a ed. São Paulo: Record, 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013. 473p.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013. p. 09-537.

TRILLA, Jaume et al. **Educação Formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008. 168 p.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO B – Questionário

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa de tema: *A Educação no espaço escolar e não escolar na perspectiva de seus agentes visando a Educação Integral*, está sendo desenvolvida por Ana Beatriz Assali, do Curso de pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof(a) Dr(a) Neide de Aquino Noffs tem por objetivos do estudo:

- a) Situar os diferentes espaços da Educação investigando os aspectos que os diferenciam (espaço que ocupa, seu conteúdo, sua finalidade, seus atributos, seus resultados, seu processo educativo, a formação que carrega, a intencionalidade de sua ação);
- b) Identificar, caracterizar e situar os agentes de construção de cada espaço de educação e analisar seus processos históricos e sociais de formação;
- c) Compreender o que é uma educação integral e os aspectos necessários para a sua realização
- d) Identificar ações na práxis docente que favorecem o diálogo entre a escola e a sociedade.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria da formação docente dos profissionais em serviço visando uma formação integral dos educandos possibilitando acesso à Educação que lhe é de direito além de contribuir para uma prática docente articulada nas esferas pedagógicas e sociais. Solicitamos a sua colaboração para a realização de uma entrevista com um roteiro estruturado tendo por base um questionário com duração de 15min, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na dissertação de mestrado em questão, em eventos da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa os riscos não são previsíveis Esclarecemos que sua participação

no estudo é voluntária. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

ANEXO B – Questionário**Entrevista**

Idade:

Formação:

Espaço de atuação e tipo de rede (escola, Projeto social, ong, etc.):

Função:

Tempo de atuação como educador/professor/:

1. O que é educação?
2. Você sabe quais são os espaços da educação? Caso afirmativo nomeie-os, caso negativo, no seu ponto de vista o que seriam?
3. Quais as características que você identifica como educação escolar e não escolar?
4. Quais termos são utilizados para definir os agentes de construção do saber? Eles são diferentes no seu ponto de vista? Explique.
5. Na sua perspectiva qual o conhecimento essencial para exercer a docência?
6. Os conhecimentos adquiridos na universidade possibilitam você a transitar nos diferentes espaços da educação? Justifique.
7. Quais seriam as características necessárias para que um profissional docente ou seja um agente de construção do saber transite pelos diferentes espaços da educação?

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdcrvV7evcVTimRH2PrNfHcW_YKPV6EMELeYnbCO54_FATaBA/viewform?usp=sf_link