



## DIMENSÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: CADÊ O QUADRO VERDE?

Rosana Silveira Dorneles<sup>1</sup>

Jozilda Berenice Cândido Fogaça<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida na educação não escolar e tem como objetivos analisar as dimensões pedagógicas nela presentes na perspectiva de sua articulação à totalidade da ação e observar a relação das dimensões pedagógicas presentes na prática dos educadores com seus planos de ação. A pesquisa proporciona a reflexão em relação à Pedagogia e à educação não escolar, trazendo a importância de pensá-la nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A investigação proporcionou a descoberta de dimensões pedagógicas no contexto da educação não escolar, elencadas como categorias de análise: formação continuada, prática docente e planejamento. Tais dimensões pedagógicas são semelhantes às do contexto da educação escolar, no entanto se articulam de formas distintas, singularizando as práticas educativas não escolares. As ações pedagógicas, nessa análise, são voltadas ao educando e constituem-se a partir da prática. Pensar as dimensões pedagógicas na educação não escolar é direcionar um olhar especial às práticas educativas, potencializando e legitimando ainda mais esse novo campo de educação.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Formação. Prática docente. Planejamento. Educação Não Escolar.

### ABSTRACT

This article is the result of a developed research on non-school education and it has as its goal: to analyze the pedagogic dimensions present in a proposal for a non-school education, in the perspective of its totality articulation of action and to observe the relation of present pedagogical dimensions in the practice of educators with their action plans. The research provides the reflection related to pedagogy and non-school education, bringing the importance of thinking about the subject in this context. It is a qualitative research that had as data collection participant observation, document analysis and semi-structured interview. The investigation provided the discovery of pedagogical dimensions on the context of non-school education, listed as categories of analysis: continued formation, teaching practice and planning. Such pedagogical dimensions are similar to the context of school education, however articulated in different forms, singling non-school educational practices. The pedagogical actions on

<sup>1</sup> Universidade Feevale, licenciada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo. *E-mail:* rosana@feevale.br.

<sup>2</sup> Universidade Feevale, pedagoga, mestre em Inclusão Social e Acessibilidade, professora do curso de Licenciatura em Pedagogia em Universidade Feevale. *E-mail:* jofog@feevale.br.



this analysis are focused on education and constitute from practice. To think pedagogical dimensions in non-school education is to direct a special look to the educational practices, strengthening and legitimizing this new education field even more.

**Keywords:** Pedagogy. Formation. Teaching practice. Planning. No Education School.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo “Dimensões pedagógicas na educação não escolar: cadê o quadro verde?” é fruto da pesquisa de trabalho de conclusão de curso, na qual me propus a analisar as dimensões pedagógicas presentes na educação não escolar, tendo como campo empírico o PELC – Programa de Esporte e Lazer na Cidade. Trata-se de um estudo procedente de dúvidas, inquietações, desejos, práticas, conhecimentos, amadurecimentos. A inserção como coordenadora pedagógica no PELC e o amadurecimento teórico como concluinte do curso de Pedagogia iam instigando a reflexão sobre as dimensões pedagógicas na educação não escolar, visto que o percurso na coordenação, desconstruir as dimensões pedagógicas próprias do contexto escolar, procurando identificar as dimensões que caracterizavam a educação não escolar, foram as molas propulsoras para o desencadeamento da pesquisa.

Sendo assim, pude elencar as dimensões inerentes à Pedagogia que se correlacionavam nesse contexto, definindo, a partir das observações no campo empírico, as dimensões emergentes como categorias de análise: formação continuada, prática docente e planejamento.

Assim, analiso os enunciados que se correlacionam com essas categorias, a fim de apresentar a dinâmica de articulação entre elas.

## 2 DA AÇÃO À REFLEXÃO: FORMAÇÃO, QUAL SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR?

A formação é uma dimensão pedagógica muito legitimada no PELC. Ela aparece nos macroplanejamentos como condição para a existência do programa. Desse modo, as diretrizes que orientam a implementação do programa (BRASIL, 2012) preveem três formas distintas de formação, cabendo à coordenação do PELC executá-las e/ou organizá-las a partir das exigências impostas pelo Ministério do Esporte. Essas formações se dividem nos módulos I, II e III. O módulo I, ministrado por um formador encaminhado pelo Ministério do Esporte, tem como objetivo o aprimoramento dos agentes



sociais que irão trabalhar no PELC, dando ênfase no conteúdo “esporte, cultura e lazer” como direito social. O módulo II é contínuo, ou seja, deve ser realizado durante os doze meses de execução do programa em forma de reuniões pedagógicas semanais, a fim de ocorrerem trocas entre os educadores, momento de planejamento e estudo. Já o módulo III, avaliação/formação, ocorre no sexto e no décimo segundo mês de execução do programa, para que o formador, também encaminhado pelo Ministério do Esporte, possa, a partir da avaliação realizada com todos os agentes, identificar os pontos positivos e os pontos a melhorar pertinentes ao programa e, dessa forma, capacitá-los para superar os desafios.

Na educação não escolar, a formação é uma proposta pedagógica de extrema importância para a prática do educador, pois se sabe que não há uma formação acadêmica específica para atuar nesse contexto. De acordo com Libâneo (2006, p. 75),

Até hoje pouco se cuidou da preparação formal e sistematizada de agente e lideranças culturais que se especializassem no exercício de funções pedagógicas nesses ambientes não-escolares, levando-se em conta sua importância como mediadores da educabilidade, necessária no processo informal de consolidação de uma cultura, ou seja, articulada com uma proposta de construção da cidadania.

Pimenta (2000, p. 28) refere-se ao educador como

[...] intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas [...].

Embora a educação não escolar não exija, em alguns casos, formação acadêmica específica para o educador atuar em uma determinada oficina, há uma preocupação explícita nos documentos do Ministério do Esporte em relação à formação acadêmica e aos conhecimentos do educador acerca do conteúdo de suas aulas.

Sugere-se que, sempre que possível, aqueles que atuarão com atividades físicas e esportivas sejam estudantes e/ou professores de educação física, ou orientados por um deles [...]. Os agentes sociais selecionados devem ter conhecimento e experiência a respeito das atividades que desenvolverão (BRASIL, 2012, n. p.).

Assim, é possível perceber que essa preocupação advém de um comprometimento com a qualidade das aulas, assegurando também o bem-estar dos educandos, e que o educador, mesmo tendo perfil para atuar no contexto da educação não escolar, necessita dominar seus conteúdos. No caso específico das oficinas esportivas e de *fitness*, torna-se de extrema importância a formação do educador, bem como o acompanhamento de um profissional formado na área de Educação Física, por se tratar de oficinas que trabalham diretamente com o corpo e com pessoas idosas, mais vulneráveis a problemas de saúde.



Dessa forma, no contexto da educação não escolar, a formação ganha um caráter diferenciado e emergente, por se tratar de espaços educativos distintos da escola, que tem uma sistemática pedagógica construída historicamente, na qual os educadores, de saberes escolares já construídos, acreditam saber o que fazer, quando fazer e como fazer. Na educação não escolar, o que, quando e como fazer se constitui a partir da prática, pois cada programa social, cada comunidade vai “pedir” a dinâmica de suas aulas. Assim, a formação passa a ser, também, um momento de construção e planejamento entre todos, cabível à flexibilidade, possibilitando a fala e a escuta de educadores que anseiam trocar cada inusitada experiência.

### 3 PRÁTICA DOCENTE

A educação não escolar também se singulariza na prática de seus educadores. Esses se constituem como educadores sociais não através de uma formação acadêmica, mas sim através de uma história de vida, de implicações pessoais que de alguma forma os lançaram para atuar nesses contextos. A baixa remuneração e o contrato temporário são fatores que não valorizam o profissional, mas que não afetam a qualidade das aulas. De acordo com a educadora T, “Desde muito cedo, desde 16 anos eu já trabalho com animação de grupo, alfabetização de adultos. Minha caminhada pessoal aliada com a minha caminhada profissional [...]”. Dessa forma, pode-se perceber que a subjetividade da educadora está inerente à sua escolha profissional e ela consegue identificar isso.

O educador que está imerso na educação não escolar tem como característica a ousadia, não tendo medo de encarar os desafios, as novidades e as oportunidades, desvinculado de qualquer tipo de “acomodação”. Na reunião observada, a prática dos educadores entrou em pauta. Segundo um dos coordenadores, existe a possibilidade de o PELC<sup>3</sup> se tornar uma política pública no município de Novo Hamburgo, no entanto essa terá como prioridade o atendimento de pessoas acima de 45 anos. Nesse caso, os educadores que não atuam com essa faixa etária, mas que desejam continuar no programa, precisam se qualificar para atender, em sua oficina, a esse público. Educadores de atividades esportivas também deverão adaptar suas oficinas dentro de sua área de atuação, substituindo o vôlei pelo câmbio, o futebol pela bocha e o basquete pelo basquete relinho<sup>4</sup>. Todos aceitaram o desafio.

Desse modo, podemos perceber que a prática docente do educador social não está engessada em uma única oficina. A partir disso, cada educador busca novas estratégias e novos conhecimentos para se adaptar ao contexto de diversidade<sup>5</sup> inerente à educação não escolar.

<sup>3</sup> O programa tem subsídio do governo federal até dia vinte e cinco de maio de dois mil e doze.

<sup>4</sup> Basquete adaptado para pessoas idosas: jogado em linha, onde nove integrantes passam a bola entre si, até que ela chegue ao primeiro da fila, que fará o arremesso à cesta.

<sup>5</sup> Aqui compreendida em relação a oficinas e faixa etária.



Inspirando-me em Lima (2010, p. 81), “[...] percebo que, na prática dos educadores sociais, existe algo a mais, um fazer que se diferencia” e caracterizo a prática do educador social como algo que se qualifica a partir da prática, e não de uma formação acadêmica.

Dessa forma, o educador A atribui à falta de materiais uma condição para sua qualificação profissional:

Sem querer, depois que entrei no PELC aprendi a fazer coisa que nem imaginava, nem sabia trabalhar com garrafa pet, hoje faço muita coisa. Talvez se eu tivesse muitos materiais não teria me potencializado muito.

Em relação a isso, a coordenadora de núcleo S diz:

Muitos educadores chegaram no PELC sabendo fazer apenas uma coisa, por exemplo, dar aulas de futebol. Às vezes as oficinas não dão certo, têm pouquíssimos alunos, só que tem outras oficinas com fila de espera. Aí lançamos o desafio de propor ao educador que tente dar aula de Jump, por exemplo. Na maioria das vezes eles se empenham e saem dando aulas ótimas.

Cabe destacar que essa “metamorfose” do educador ocorre sempre dentro de sua área de atuação, ou seja, educadores da área da Educação Física, que não deixaram de dar aulas relacionadas à sua formação, embora tenham trocado as oficinas esportivas pelas oficinas de *fitness* ou a faixa etária de seus alunos. Desse modo, pode-se perceber que os educadores qualificam muito suas ações passando pela educação não escolar, pois vivenciam diferentes práticas e tornam-se autônomos na busca de novos conhecimentos.

No entanto, isso gera uma problemática no PELC, pois, a partir da qualificação da prática do educador, passa a haver uma grande rotatividade entre eles devido às novas oportunidades de emprego que surgem.

Segundo Pimenta (2000), a experiência é de grande importância na prática docente e essa aparece na fala da educadora T<sup>6</sup>, quando se refere às suas percepções pedagógicas, pois ela, durante suas práticas, deixa explícito no seu planejamento o uso de metodologia adequada e ações pedagógicas provenientes da educação não escolar:

Desde muito cedo, desde 16 anos eu já trabalho com animação de grupo, alfabetização de adultos. Minha caminhada pessoal aliada com a minha caminhada profissional. Aí vai a questão de ser mãe. Eu acho que tudo isso vai te agregando, vai te amadurecendo e te dando percepções diferentes, aí tu vai te ligar que tem que ser trabalhado daquela forma. Mesmo não tendo essa formação pedagógica, mas, claro, a gente lê, a gente conversa. Não pode tirar do nada, de algum lugar! Acho que é a questão da prática, da tua experiência, da tua caminhada, tudo tá junto.

<sup>6</sup> Educadora formada em Ciências Contábeis.



De acordo com a presente pesquisa, a experiência está atribuída desde a inserção do educador como educando no contexto escolar até as experiências constituídas no cotidiano docente. O educador V, quando questionado em relação à maneira como ensina, afirma: “Levo muito em consideração a forma como aprendi”. No entanto, essa experiência advinda da educação formal pode acabar prejudicando a prática do educador social, pois nesse contexto a ação pedagógica perpassa por outros objetivos.

O educador A deixa evidente a influência da educação escolar em sua prática, ao relatar:

Minha metodologia é mostrar (material) e deixo que eles se virem, criem, façam. Minha metodologia é bem simples, depois eu confecciono a peça mostrando que tem que fazer assim, assim, assim e monto. Depois que estou com a peça montada, pego outra peça e vou fazer com eles junto, ao mesmo tempo que eu estou fazendo, eles estão fazendo junto acompanhando. Só que aí vem a dificuldade, eles não conseguem. Aqui eles são carentes nisso aí, de ter autonomia de fazer sozinhos.

O educador, em sua fala, demonstra saber a importância, na educação não escolar, de deixar os alunos desenvolverem a autonomia, a criação. Apresenta preocupação por eles terem dificuldade e por não conseguirem fazer sozinhos. No entanto, mesmo identificando a necessidade de trabalhar com a criação, a manipulação do material, ele acaba reproduzindo as ações inerentes ao contexto da educação formal, ao dizer:

Minha metodologia é bem simples, depois eu confecciono a peça mostrando que tem que fazer assim, assim, assim e monto. Depois que estou com a peça montada, pego outra peça e vou fazer com eles junto, ao mesmo tempo que eu estou fazendo eles estão fazendo junto acompanhando.

Essa metodologia muitas vezes é característica da escola, na qual o educador mostra que tem que se fazer “assim, assim, assim” e, posteriormente à explicação, faz junto com o educando. Essa prática está presente na constituição do educador que atua na educação não escolar pelo fato de ele já ter passado pela educação escolar. No entanto, cabe a ele, a partir de sua reflexão, formação e coordenação, identificar esses “escorregões” para saber que as dificuldades dos educandos em construir a peça estão relacionadas ao fato de eles não terem aprendido a fazê-la, e não de eles não terem autonomia.

Na educação não escolar, cabe a cada educador atribuir suas estratégias metodológicas em sua prática, pois necessitam dialogar com públicos, interesses, bairros e faixas etárias distintos e levar em consideração que a cada aula pode aparecer um novo aluno, que deverá ser inserido na turma já em andamento. O educador V disse ter que mudar sua prática ao entrar no PELC, pois antes ele apenas dava aulas particulares. Quando se deparou com turmas grandes e com alunos chegando a cada aula, passou a dividir a turma em dois grupos, pois nela se encontram alunos de diferentes níveis<sup>7</sup>. Com base nos exercícios ensinados, cada grupo exercita suas notas musicais e, no final de cada aula, integram-se

<sup>7</sup> Refiro-me a alguns alunos que, por estarem há mais tempo no programa, apresentam melhor habilidade com o material da oficina.



todos os alunos para tocar a mesma música, cada aluno a nota que aprendeu, garantido a participação de todos. Ao questionar o educador sobre como ele teve a ideia de trabalhar dessa forma, ele explicou:

Foi embasado na prática, um dia lá na Ginástica tinha uma turma de 15 alunos, não conseguia atender todos ao mesmo tempo, pois uns sabiam um pouquinho, outros nunca haviam pego no violão. Tem também aqueles que aprendem superligeiro. Daí na hora me veio a ideia de dividir os grupos.

Dessa forma, podemos perceber que nem sempre o planejamento vai dar suporte suficiente à prática do educador, principalmente em turmas de diferentes níveis de conhecimento e de idades, típicas da educação não escolar. Por esse motivo, ocorre com frequência de o educador social precisar adaptar sua prática de acordo com o momento, reafirmando, assim, a importância de o educador ter conhecimento sobre a sua ação.

Outro fator inerente à prática do educador social se refere à dinâmica na relação dele com os educandos. O educador A, ao se referir positivamente sobre os objetivos alcançados em uma proposta de jogo com sua turma, diz que “Hoje tem alunos que jogam melhor que eu, saem do raciocínio de querer atacar, já sabem me burlar.” É cabível de análise, nesse contexto, que a prática docente na educação não escolar foge de uma teoria empirista, já que não há relação de poder centrado no educador. O educador cede o espaço de único conhecedor para que seus educandos construam seus conhecimentos, colocando-se de igual para igual nessa relação.

As aulas observadas eram todas permeadas de muito afeto por parte dos educadores, que demonstravam um “apaixonamento” pelo que estavam fazendo. O diálogo antes e depois das atividades era algo sistemático, em que todos falavam, podendo ser assuntos relacionados à aula, à família, ao trabalho. Não havia pressa dos grupos com o término da aula. A educadora F diz que sua aula possibilita às alunas falarem de questões bem pessoais e que o conteúdo da oficina está muito atrelado ao diálogo:

Já aconteceu de eu chegar aqui com a aula preparada e naquele dia elas querem só conversar. Aí a gente conversa. A gente fala sobre uma notícia que saiu na mídia, como pensar sobre isso, até onde é julgamento, onde é repreensão. Outro dia uma senhora de 40 anos veio dizer que não gostava mais de ter relações com o marido dela. Disse que só estava falando porque confiava em mim. Aí perguntei o porquê. Ela disse que machucava muito, não tinha mais lubrificação. Conversamos bastante sobre isso e aconselhei ela a ir no médico. A partir disso ela foi e semanas depois voltou radiante, dizendo que tinha comprado a medicação que o médico receitou e tinha virado uma nova mulher.

Gohn (2007, p. 15), ao encontro do relato da educadora, diz que

O principal instrumento de trabalho do educador social é o diálogo. Não o simples ‘jogar conversa fora’, mas o diálogo tematizado, estruturado com base nas propostas das atividades. Somam-se a ele o estudo de fundamentos teóricos e a prática de atividades. O trabalho do educador deve ter, sem

dúvida, uma boa dose de espontaneidade, mas só terá um efeito mais profundo se for sustentado em princípios e metodologias de trabalho, que incluem estudo de indicadores socioculturais e econômicos, contextualização da comunidade no conjunto das redes sociais e temáticas de um município e pesquisa histórica.

É perceptível na fala da educadora que somente houve progresso na relação de sua aluna com o marido por ela sentir confiança na pessoa com quem falava. Desse modo, a prática do educador social extrapola a estrutura física dos núcleos, ela adentra na qualidade de vida, no bem-estar da comunidade atendida.

Será por esses motivos, tão subjetivos na prática do educador, que não chegamos a uma formação de educadores sociais? A prática do educador social não segue uma linha única de atuação, pois cada sujeito a constitui a partir de sua visão de mundo. O que tem em comum nisso é o posicionamento político e um desejo de transformação.

#### 4 PLANEJAMENTO: QUEM DISSE QUE AQUI NÃO SE PLANEJA?

De acordo com as orientações do Ministério do Esporte (BRASIL, 2012), o planejamento é atribuição de todos os envolvidos, sendo cada agente, gestor, coordenador ou educador, responsável por planejar suas atividades atribuídas.

Ao questionar os educadores em relação a seus planejamentos, sobre o que levam em consideração no momento de pensar suas aulas, três deles disseram levar em consideração o interesse de seus educandos. A preocupação com o planejamento na educação não escolar não está na fundamentação teórica do conteúdo desenvolvido durante as aulas nem nas teorias de aprendizagem, pois me parece que o aprender, nesse contexto, está interligado ao desejo, à participação dos educandos no momento de planejar, tornando-se a consequência das aulas. A educação não escolar, por não precisar seguir conteúdos preestabelecidos, tem como característica, na construção do planejamento, seguir o desejo dos alunos. Isso é o que assegura seu diálogo direto com a comunidade e facilita o alcance de seus objetivos.

Embora os educadores não tenham clareza do que significa um planejamento pedagógico, em todas as oficinas observadas, percebeu-se o preparo prévio deles, pois havia clareza de objetivos, da metodologia, da organização de tempo e espaço, assim como havia domínio do conteúdo a ser trabalhado e suas atividades dialogavam com a cultura local.

Três educadores, quando questionados sobre o registro de seus planejamentos, disseram não registrar sistematicamente, no entanto estão construindo um projeto que organiza os objetivos das oficinas e conteúdos que serão *a priori* trabalhados. Por que ocorre a resistência do registro, uma vez que se observa que o planejamento dos educadores é permeado por ricas práticas? Será que eles conseguem dimensionar os seus fazeres como uma ação educativa de transformação? O que está





sendo feito, em termos de formação, para dar suporte e segurança para que os educadores realizem os seus registros?

A partir da ausência do registro, é possível perceber que a escrita de planos de aula realizados *a priori*, para esses educadores, não faz sentido, por levarem em consideração o “calor” do momento e o projeto realizado. Contudo, embora os planos de aula previamente registrados não tenham aderência pelos educadores, há necessidade do registro, mesmo esse sendo posterior às aulas, para que o educador consiga traçar o perfil, a evolução da turma, as atividades positivas e as negativas, os erros e os acertos. Desse modo, o registro respalda seu profissionalismo e documenta suas ações.

O planejamento comprometido com a situação sociocultural de uma determinada comunidade pode, em algumas vezes, ser digno de práticas extraordinárias, embora carente de registros que deem sustentação às ações. O inverso também pode ocorrer, quando os registros anunciam objetivos e ações educativas voltadas para a realidade social, porém as práticas pedagógicas provêm de outra finalidade. Não basta ter um planejamento registrado com todos os passos, tecnicamente organizado e fundamentado teoricamente, se a prática não se relaciona com esse registro. Essa coerência, entre o registro e a prática, deve ser respeitada pelo educador, que não deixará de ser reflexivo por isso.

Nesse contexto, Pimenta (2000) assegura a importância do registro, por se tratar de possibilidades para a constituição teórica a partir da prática. A autora segue dizendo que o registro compõe a memória da ação educativa, que, analisada e refletida, contribuirá para novas práticas.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2000, p. 29).

De acordo com Freire (2010), deve haver o respeito pelos saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, as quais compartilham o ato de planejar, vigorando os sentidos, especificando os objetivos.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações [...] Por que não há lixões nos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos (FREIRE, 2010, p. 30).

Essa tarefa educativa indagada por Freire caracteriza o planejamento na educação não escolar por levar em consideração vários aspectos, como: saberes prévios dos alunos, situação sociocultural da comunidade, comprometimento ético e político por parte do educador, conteúdo significativo e capaz de intervir positivamente na realidade social.

Portanto, o planejamento na educação não escolar é de suma importância para legitimar as ações educativas, formalizando os objetivos. Nesse meio, ele aparece em todas as ações, desde os



documentos de regulamentação do programa, das estratégias pensadas pelo educador durante o seu deslocamento para suas aulas, até mesmo na escolha da música a ser dançada pelos próprios educandos. Planejar, nesse contexto, é ter a sensibilidade do educador social, com o aproveitamento das formações semanais, a fim de oferecer qualidade nos atendimentos.

## 5 REFLEXÕES FINAIS

No contato com o empírico, mais precisamente durante as observações participantes, surgiu o receio de não conseguir perceber as ações pedagógicas, pois elas, naqueles momentos, amarravam-se à proposta da educação não escolar, a qual foge de toda sistematização formal da educação, como tempo, currículo, calendário, escola. Havia uma angústia no meu olhar, queria enxergar aquilo em que ele já estava viciado, em termos de práticas pedagógicas: cadê o quadro verde? Cadê o planejamento do educador? Cadê a didática? Embora percebesse as ações educativas nas oficinas, as ações pedagógicas se escondiam, o que eu precisava, naquele momento, era saber onde.

A partir dessa angústia, senti-me como descreve Libâneo (2010), reducionista ao conceito de Pedagogia, devido a uma formação que me deixou quase incapaz de enxergar as ações pedagógicas fora da instituição escolar. Voltei-me, então, às teorias pedagógicas, que me reorganizaram e me “capacitaram” para perceber que entre a ausência do quadro e do uso sistemático de mesas e cadeiras, bem como dos sinais sonoros emitidos para o controle de tempo, decorrem também ações pedagógicas.

As oficinas observadas têm o quadro verde substituído totalmente pela figura do educador; as mesas e as cadeiras servem apenas para o apoio do material confeccionado, pois a intenção é que os educandos circulem todo tempo entre eles; as salas de tamanhos uniformes são trocadas por espaços amplos, que caracterizam a diversidade de oficinas oferecidas no mesmo local; e o atraso no término de uma aula é caracterizado pelo prazer de estar ali, entre os educandos e o educador. Aqui não existem filas, banheiros para meninas e meninos, sinais para controle de tempo e presença por obrigação. Falo de associações de bairro, Centro de Tradições Gaúchas (CTGs), praças públicas e Organizações Não Governamentais (ONGs).

A partir da presente pesquisa, foi possível chegar a discussões bastante construtivas na relação da educação não escolar com a Pedagogia. A principal “sacada” foi compreender que as dimensões pedagógicas na educação não escolar e na escolar são as mesmas, o que as difere é a forma como elas se articulam.



## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Não fronteiras**: universos da educação não formal. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. **Práticas Educativas no Âmbito da Educação Não Escolar**: Reflexões sobre o Fazer e o Saber de Educadores Sociais. 2010. 90 f. Dissertação (Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2010.

BRASIL. **Ministério do Esporte**. Programa Esporte e Lazer da Cidade. 2012. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/esportelazer/default.jsp>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.