

Aportes para pensar la formación inicial de pedagogos(as) en espacios educativos

María Florentina Lapadula¹

Resumen

La pedagogía puede entenderse como un campo de conocimiento que tiene como objetivo el estudio de la praxis educativa, campo que puede definirse como complejo y heterogéneo. En el que los pedagogos y pedagogas, como profesionales de la educación pueden intervenir. Aunque la escuela ha sido el espacio hegemónico en donde las pedagogas e pedagogos trabajan en la actualidad, este campo se ha diversificado. El siguiente artículo es producto de mi investigación de tesis correspondiente al Programa de pos-graduación: Maestría en educación (Universidad Federal de Ouro preto). La cual tuvo como objetivo identificar y analizar la formación e intervención de las pedagogas y pedagogos que trabajan en espacios de educación

Summary

The Pedagogy can be understood as a field of knowledge which has as its purpose the study of educational praxis. It can be defined as a heterogeneous and complex, with the existence, where educators and him, as educational professionals involved pedagogically. Although the school has been the hegemonic where educators and him work, currently the playing field if diversifies. The article is the product of my research thesis corresponding to Post Program-graduating: Master in Education (Ouro Preto University). This research aimed to identify and analyze the formation and activities of pedagogues and him who work on non-formal education, focusing on those who work in educational projects with children and young people in the Region

más allá de la escuela, centrándose en aquellos que actúan en proyectos socio-educativos con niños y jóvenes en la Región de Inconfidentes (Minas Gerais). Como camino metodológico desde un enfoque cualitativo, se realizó una búsqueda bibliográfica y un estudio de campo en donde se utilizó como instrumentos de recolección de datos: la aplicación de encuestas y entrevistas semi-estructuradas.

En este trabajo nos centraremos en el estudio de la formación inicial de pedagogas y pedagogos brasileros, con el fin de aportar nuevos conocimiento para formar educadores que reconozcan el carácter educativos de diferentes espacios más allá de la escuela.

Palabras clave: Formación inicial; pedagogas(os); educación más allá de la escuela

of Inconfidentes (Minas Gerais). As methodological path through a qualitative approach, we conducted a literature search and a field survey which used as instruments of data collection application of questionnaires and semi- structured interviews.

In this paper we will focus on the study of initial formation of Brazilian pedagogues, in order to bring new knowledge to train educators who recognize the educational character of different areas beyond the school.

Key Words: Initial formation; educators; education beyond the school.

Fecha de Recepción: 04/06/2017
Primera Evaluación: 30/06/2017
Segunda Evaluación: 30/07/2017
Fecha de Aceptación: 15/08/2017

Introducción

Desde comienzos del siglo XX, en el mundo occidental, la educación de los sujetos ha sido dirigido por un agente principal, la escuela pública (Pineau, 1996). Según diferentes autores, este espacio educativo ha sido el ámbito hegemónico de intervención de las pedagogas y pedagogos (Trilla Bernet, 1992; Libâneo, 1996, 2010; Levin, 2006) hasta los comienzos del siglo XXI, momento en el cual el campo se diversifica (Vincente, 2014).

En el contexto social, político, económico y cultural actual, podemos afirmar que se reconoce un campo educativo extenso, más allá de la escuela. A pesar de que el escolar sigue siendo el espacio educativo principal, hay otros, como ONG, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones, hospitales, medios de comunicación, instituciones culturales, educación especial, etc., que tienen influencia en la construcción de la subjetividad de los niños, las niñas, jóvenes y adultos.

Desde esta perspectiva la universidad brasilera comienza a repensar la formación inicial en el marco de la educación superior en los Cursos de Pedagogía, con el fin de que los y las estudiantes pueden trabajar en diferentes espacios educativos. Las normativas de la carrera de Pedagogía determina que aquellos que obtengan el diploma de Licenciados y Licenciadas podrán actuar tanto en ámbitos escolares como no escolares (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolución CNE/CP nº 1/2006). Se incorpora al currí-

culo disciplinas y prácticas supervisadas en espacios de educación más allá de la escuela.

En este trabajo nos centraremos en el estudio de la formación inicial de pedagogas y pedagogos brasileros, con el fin de aportar nuevos conocimiento para formar educadores que reconozcan el carácter educativo de diferentes espacios más allá de la escuela. Para esto desarrollaremos la educación como un campo amplio y heterogéneo; la formación inicial de los pedagogos y pedagogas en Brasil; y por último la formación inicial de pedagogos y pedagogas en espacios de educación más allá de la escuela.

Este artículo es producto de mi investigación de tesis correspondiente al Programa de pos-graduación: Maestría en educación (Universidad Federal de Ouro preto). La cual tuvo como objetivo identificar y analizar la formación e intervención de las pedagogas y pedagogos, que trabajan en espacios de educación más allá de la escuela, centrándose en proyectos socio-educativos con niños y jóvenes en la Región de Inconfidentes (Minas Gerais-Brasil). Hemos desarrollado la investigación, junto con ocho Pedagogas que trabajan en diferentes espacios de educación más allá de la escuela en las ciudades de Mariana y Ouro Preto. A través de la escucha de la voz de las profesionales, así como la observación de su trabajo diario, pudimos profundizar sobre el conocimiento de su formación inicial llevada a cabo en diferentes universidades del país.

La educación como un campo amplio y heterogéneo

La cotidianidad viene transformándose continuamente por los efectos del neoliberalismo y de la globalización, y con ellos, los espacios que nos forman, pudiendo ser intencionales o no.

Con el neoliberalismo como modelo económico, se instaura una nueva ideología, que permea toda la sociedad. Algunas consecuencias desde modelo hegemónico en América Latina fueron el aumento de la brecha social, que generó más desigualdad y exclusión en los pueblos; el aumento de los índices de pobreza y desnutrición; el aumento de la privatización de la enseñanza; la explotación de los trabajadores; entre otros. Borón (1997:43) analiza el legado del neoliberalismo como ideología dominante y afirma que ha producido:

una sociedad heterogénea y fragmentada, surcada por profundas desigualdades de todo tipo clase, etnia, género, religión, etc. que fueron exacerbadas con la aplicación de las políticas neoliberales. Una sociedad de “los dos tercios”, o una sociedad “a dos velocidades”, como suele ser denominada en Europa, porque hay un amplio sector social, un tercio excluido y fatalmente condenado a la marginación y que no puede ser “reconvertido” laboralmente ni insertarse en los mercados de trabajo formales de los capitalismos desarrollados. Esta creciente fragmentación de lo social que potenciaron las po-

líticas conservadoras fue a su vez reforzada por el formidable avance tecnológico y científico y su impacto sobre el paradigma productivo contemporáneo.

En este contexto de transformaciones económicas, culturales, sociales y educativas, Gohn (1999) explica que la educación es un área fundamental por dos razones. Por un lado ya que con la educación es posible enfrentar los desafíos propuestos por la globalización, en una sociedad del conocimiento y el avance de la tecnología. Por otro lado por tratarse de una herramienta para promover el acceso a derechos a un sector de la población hasta el momento excluido.

Todos estos factores presentados, que se desarrollaron durante estos últimos cuarenta años abarcan todos los espacios de la vida humana y todas las clases sociales. En este contexto se coloca a la educación en un lugar central en la vida de las personas, necesitando de otras propuestas educativas, más allá de las escolares, las cuales fueron construidas históricamente con la función primordial de formación de los sujetos.

Para Lizárraga Bernal (1998) la formación humana es consecuencias de la práctica cotidiana de las personas, generada en diferentes espacios de la vida, en los cuales los seres humanos desarrollan su subjetividad, a través de diferentes acciones y pensamientos influenciados por el poder.

“[...] el proceso formativo no se reduce a la escuela, ni exclusivamente a los

procesos cognitivos. Sino más bien, lo vemos desde la perspectiva de Gramsci en el sentido de que todas las instituciones sociales cumplen funciones pedagógicas. Es decir, tal proceso se da en el conjunto de espacios donde discurre la vida del individuo, sus interacciones, sus prácticas (tanto del pensamiento como de las acciones)” (Lizarraga Bernal, 1998: 157).

Según este autor la formación es un atributo natural del sujeto, pero que por sus limitaciones, tiene la necesidad de profundizarse con intervenciones intencionales de personas, instituciones y organizaciones, lo que puede llamarse formación sociocultural. En esta última los espacios intencionales no se reducen a las experiencias escolares, ya que existen otras más allá de sus muros. En cuanto a la formación natural, afirma que es informal y espontánea.

En suma, la formación humana se genera por medio de la articulación de procesos socio-históricos e individuales, “los primeros operan como procesos condicionales y los segundos como procesos de especificación de la formación del individuo” (Lizarraga Bernal, 1998: 161).

Desde los años setenta, diferentes autores, influenciaron con sus trabajos en el concepto de educación, ampliando la mirada sobre la misma. Estos crean diferentes formas de organizar los diversos espacios educativos, clasificándolos según sus diferentes formas, objetivos, sujetos, tiempos, realidades, entre otros.

La forma clásica fue la división tripartita propuesta por *Coombs (1968)*, el cual

dividía la educación en formal, no formal e informal, la cual fue rescatada por otros autores y autoras como: *Trilla (1985; 1992; 1993; 2008)*, *Afonso (1992)* *Torres (1992)* *Gohn (1999; 2006; 2010)*. Otra forma fue la propuesta por Libâneo (1999) definiendo la educación como como intencional o no intencional. También aquellas que revisaron el concepto de educación no formal, como *Brusilovsky (1992)* y *Sirvent (2006)*, la cual junto a su equipo propuso denominarla educación más allá de la escuela y analizar los grados de formalidad de diferentes experiencias educativas.

Diferentes formas de clasificar las prácticas educativas, pero en su mayoría basadas en un concepto de la educación como un campo amplio y heterogéneo, y no restringiendo lo educativo a lo escolar.

Buenfil Burgos (1992: 13) explica que: “El reconocimiento de que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras agencias que incluso pueden no tener carácter de institución formal, es quizá una posición mucho más incómoda, más inasible (por el momento), pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y explicación de los hechos educativos, es decir, los discursos desde los cuales se proponen modelos de identificación a los sujetos, que elementos contemplados por una concepción restricta.”

De esta manera, el pedagogo y pedagoga puede entenderse como uno de los profesionales que tienen la tarea de formación intencional del sujeto en la so-

riedad occidental. Frente a la nueva realidad económica, social, política, cultural y educativa, este tiene el compromiso de conocer y reflexionar sobre lo que sucede en los diferentes espacios educativos.

La formación inicial de los pedagogos y pedagogas en Brasil

Franco (2002) afirma que la formación del pedagogo debe abordar la complejidad de la Pedagogía, siendo su objeto de estudio la praxis educativa, en un curso propio. Pero el concepto de educación se ha ampliado y los cursos en instituciones de educación superior se han transformado, influenciados por el contexto socio-histórico. Esto se ve reflejado en los campos de intervención de los profesionales de la educación y su formación inicial, que se presenta en los documentos curriculares para el Curso de Pedagogía en Brasil.

Este Curso se crea en 1939, como espacio central para la formación inicial de pedagogos y pedagogas del país. Conforme a lo establecido por la Ley de Directrices y bases de Educación Nacional (1996), los últimos Lineamientos curriculares del Curso de Pedagogía en las universidades brasileñas, se establecen en 2006. Estas fueron resultado de años de debate entre pedagogos, durante las décadas de 1980 y 1990. Con diferentes opiniones sobre la formación y las áreas de intervención, y con múltiples intentos de transformación y reformulación de los Cursos de Pedagogía en Brasil, teniendo como horizonte la búsqueda de la identidad de los pedagogos y pedagogas,

así como su formación inicial y continua. Según Libâneo (1998: 38)

“O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades [...]”.

Frente a la situación en la cual los espacios de intervención se amplían, el Curso de Pedagogía en la universidad cambia y comienza a abordar diferentes contenidos relacionados con la pluralidad de las prácticas educativas, considerando lo proclamado por la Ley de Directrices y bases de Educación Nacional de Brasil (1996), que estipula en su artículo 1, que la educación tiene en cuenta diversas prácticas que se desarrollan en la familia, en las instituciones educativas, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, entre otros. Esto se refleja en las competencias para el egresado y egresada del Curso de Pedagogía dispuestas en los Lineamientos para el Curso de Pedagogía, en la Resolución CNE/CP 1/2006 y el Parecer CNE/CP 5/2005, ya que se presentan, como espacios de actuación, los formales y aquellos que se dan más allá de la escuela.

“Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas peda-

gógicas dos cursos de nível Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares” (Parecer CNE/CP nº. 5/2005: 10).

La docencia no se reduce a diferentes técnicas y metodologías de enseñanza, sino que se comprende desde una visión amplia, siendo un acto educativo intencional que tiene como objetivo promover el aprendizaje de los sujetos. Según esta concepción, el Licenciado y Licenciada en Pedagogía será capaz de intervenir en espacios escolares y no escolares, con el fin de construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.

“O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação, será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Esse repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos desencadeados.” (Parecer

CNE/CP nº. 5/2005: 6).

A fin de consolidar la formación inicial de Pedagogos y Pedagogas, la organización del currículo se divide en tres núcleos: los estudios básicos; la profundización y diversificación de los estudios; y los estudios integradores, siendo la duración total del curso de 3.200 horas. Estas horas divididas en 2.800 horas de espacios áulicos, talleres, investigaciones, visitas a instituciones educativas y culturales, entre otras. Sumado a 300 horas de prácticas supervisadas, que se pueden desarrollar en la Educación infantil, en los primeros años de la Educación primaria, en la formación profesional, la Educación de jóvenes y adultos, en las reuniones de formación pedagógica, en disciplinas de la Escuela secundaria en la modalidad Normal, y en espacios de educación no escolar, como una manera de asegurar la experiencia de práctica profesional en los diversos ámbitos en los que puede servir en el futuro. Por último 100 horas de reflexión teórico-práctico.

Con estos cambios, se incorporan en los Cursos de Pedagogía de las universidades brasileras disciplinas electivas correspondientes a la temática de educación por fuera de la escuela, así como un año de prácticas supervisadas en espacios de educación no formal.

La aplicación de estos lineamientos curriculares y la estructura propuesta por estas, según los documentos, respeta la diversidad nacional y la autonomía de cada institución pedagógica que ofrece el Curso de Pedagogía, dando espacio

para la construcción de proyectos pedagógicos que promueven la formación inicial basado en el conocimiento de las prácticas y teorías educativas, regional y nacional, en función de los intereses y las necesidades locales.

Desde la creación del Curso de pedagogía, en 1939 (Decreto No. 1190), y su posterior transformación en 1962 (Resolución No. 251) y en 1969 (Resolución No. 253), las Directrices curriculares de 2006, contemplaron las demandas y necesidades de la actualidad, que hasta ahora, no habían sido atendidas, “no sentido de que os estudiantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos” (Parecer CNE/CP nº. 5/2005, p. 5). Estos documentos fueron los primeros en ampliar la visión sobre campo educativo, la formación de los pedagogos y pedagogas y sus espacios de intervención como profesionales de la educación. Incorporando, en los diversos documentos, la educación más allá de la escuela como

un espacio para ser conocido a través de la teoría y la práctica. Así se abre un nuevo campo de intervención y de investigación pedagógica, y la creación de conocimiento sobre el mismo.

La formación inicial de pedagogos y pedagogas en espacios de educación más allá de la escuela

En este apartado se presenta el análisis de los datos recolectados por medio de las encuestas y entrevistas semi-estructuradas que se realizaron con las Pedagogas que trabajan en espacios de educación no formal, en dos ciudades de la Región de los Inconfidentes: Mariana y Ouro preto (Estado Minas Gerais-Brasil). Estas fueron llevadas a cabo durante el año 2015 y 2016.

A través de las encuestas pudimos definir el perfil de las Pedagogas² (Cuadro 1) que intervienen en espacios de educación no formal, siendo todos proyectos socio-educativos que trabajan con niños, niñas y jóvenes.

Nombre de la Pedagoga	Años	Espacio de educación no formal donde trabaja	Pósgrado	Tiempo que trabaja en el espacio	Horas semanales que trabaja
Carmen	25	Biblioteca ambulante	No	0-5	40 horas
Maria	40	Centro Recreación	Si	0-5	30 horas
Elis	50	ONG Educ. especial	Si	0-5	40 horas
Marisa	48	Fundación arte	Si	0-5	35 horas
Gal	37	Fundación arte	Si	0-5	40 horas
Rita	41	ONG Educ. especial	Si	5-10	10 horas
Clara	s/r	ONG Educ. especial	Si	15-20	30 horas

Fuente: Datos elaborados por la investigadora(2016)

A lo largo de este trabajo discutimos sobre la existencia de una multiplicidad de espacios educativos donde los pedagogos y pedagogas pueden intervenir, precisando durante la formación de los mismos abordar la complejidad de la pedagogía y su objeto de estudio, la praxis educativa (Franco, 2002). Acompañando este enfoque el Curso de Pedagogía en instituciones de educación superior de Brasil a partir de los Lineamientos Curriculares de la formación inicial (Parecer CNE/CP no. 5/2005; Resolución CNE/CP no. 1/2006), amplía los espacios donde pueden actuar al obtener el título de Licenciados y Licenciadas en Pedagogía. Reflejado en la inclusión de disciplinas y prácticas supervisadas que abordan diferentes campos educativos tanto en la educación formal como no formal.

Al recorrer las respuestas ofrecidas por las pedagogas que participaron de la investigación, buscamos profundizar sobre su formación inicial y conocer más acerca de los nuevos Lineamientos Curriculares en las diferentes instituciones por las cuales transitaron. Con el fin de indagar sobre las disciplinas y prácticas supervisadas en espacios más allá de la escuela.

En una primera instancia los datos de las encuestas revelaron que la mitad de las Pedagogas participantes habían cursado disciplinas con temas de educación no formal, manifestando que en ninguno de los casos el nombre de la disciplina llevaba la nominación de educación no formal, no escolar o más allá de la escuela; pero sí había desarrollado temas afines.³

Al indagar en la entrevista sobre este tema, se preguntó si las disciplinas de educación no formal que tuvieron durante su Curso de Pedagogía les habían ofrecido subsidios para trabajar, en la actualidad, en los proyectos socio-educativos. Las participantes, afirman que su formación inicial había contribuido para llevar a cabo su trabajo en las diferentes funciones en la escuela, sin embargo, no había influenciado en su labor en la educación más allá de la escuela. De acuerdo con la pedagoga María, aunque señaló que había realizado disciplinas y prácticas supervisadas en la educación no formal, explica que su formación fue más orientada hacia contenidos escolares:

“Mas são poucas as disciplinas, porque, dentro da grade curricular da faculdade, mesmo eles não te ampliam. É muito restrito mesmo, do que é a escola. Então é muito pouco do que é falado para você, o que você estuda dentro da faculdade, o que seria o trabalho fora. Você tem alguns estágios, mas agora ela é muito mínima. Então acaba que, quando você tem essa opção, ou você vem para o serviço, que, às vezes, nem é sua escolha. Aí você acaba meio perdido nisso, porque você não consegue estudar na faculdade mesmo, a parte prática, né?” (María, 40 años).

En un estudio desarrollado por Gatti (2009) fue posible identificar que los cambios en Curso de Pedagogía trajeron una dispersión curricular debido a la amplitud de atribuciones para estos profesionales,

que requiere un gran número de disciplinas. Al discutir en forma particular sobre educación no formal, explica que, debido a la inclusión de la educación no escolar dentro de los planes de estudio, los diferentes proyectos pedagógicos en las universidades han empezado a incorporar las disciplinas con este tema como electivas, con el propósito de satisfacer la demanda.

Una de las razones por las cuales las disciplinas y prácticas supervisadas cursadas por las pedagogas, no han contribuido en su trayecto formativo para intervenir en experiencias de educación más allá de la escuela, es que estas han sido superficiales. La pedagoga Rita, al recordar su formación inicial, reflexiona sobre esto:

“Hoje que tem essa exigência, mas, no meu curso, eu não tive, nem ouvido falar sobre essa questão. Tive uma disciplina lá, mais muito rápida e falou muito pouco.” (Rita, 41 anos).

Según las participantes, sienten la falta de formación específica para desarrollarse como pedagogas en su trabajo cotidiano en los espacios más allá de la escuela, viendo limitada su formación teórica, con el fin que contribuya para una praxis educativa transformadora. Aunque en el trayecto formativo de las participantes la formación fue superficial en áreas de educación no formal, esta investigación reveló que la práctica supervisada fue una de las disciplinas fundamentales para la construcción de conocimientos acerca de la educación más allá de la escuela durante el Curso

de Pedagogía.

Según Pimienta y Lima (2012), históricamente en la formación inicial en diferentes cursos en la universidad, se contrapuso parte de las disciplinas identificadas con la teoría de las etapas reconocidas con la parte práctica. Según estos autores se ha mostrado menor importancia de este último, reflejado en un espacio reducido en la carga horaria de los cursos del plan de estudios.

Para comprender en profundidad las prácticas supervisadas, los autores explican que existen dos grupos, basados en diferentes concepciones. El primer grupo entiende a la práctica y la teoría como autónomas y contrapuestas, y explican dos perspectivas: la práctica como una imitación de los modelos y la práctica como instrumentalización técnica. El segundo grupo comprende que práctica y teoría son indisolubles, definiéndolas como: práctica supervisada como aproximación a la realidad y actividad teórica, y por otra que entiende a la práctica supervisada como investigación e investigación en la práctica supervisada.

Observamos que existen diferentes concepciones de la práctica supervisada, en la que existe una dicotomía entre la práctica y la teoría, y otra en la cual la teoría y la práctica son indisolubles, y dentro de cada uno de ellos, existen diferentes perspectivas que nos permiten entender la práctica supervisada como un fenómeno complejo. No podemos decir que estas perspectivas han ocurrido en momentos diferentes, sino que pueden coexistir, en cada proyecto de los Cursos de Pedagogía, posicionándose de

manera diferente.

Al analizar las entrevistas, se ha identificado que la práctica supervisada, realizado por las entrevistadas, se definió como la disciplina a través de la cual las pedagogas construyeron saberes acerca de la educación más allá de la escuela y, en muchos casos, el medio en el que descubrieron que podían actuar en estos espacios.

Un ejemplo de esto fue revelado por la pedagoga Marisa, quien dijo que la etapa fue, cómo explica Pimienta y Lima(1990), un acercamiento a la realidad dónde podría actuar, conociendo y reflexionando, a la luz de la teoría, más acerca de este espacio de educación.

“Olha, na verdade, é o seguinte, a que mais eu trabalhei foi mesmo quando tive Estágio não formal. Que aí que a gente desperta, desperta, inclusive, onde é que tem? Onde é isso? Entendeu? Acho que a gente fica tão ligado a tantas pedagogias e tantas pessoas, tantos teóricos falando, que a gente não se dá conta.” (Marisa, 48 anos).

En suma a partir de la escucha de la voz de las profesionales, así como la observación del trabajo cotidiano de las ocho pedagogas que trabajan en espacios de educación más allá de la escuela, en las ciudades de Mariana y Ouro Preto; logramos, profundizar el conocimiento sobre la formación inicial en las universidades brasileras. Afirmamos que la formación, de las participantes, en los Cursos de Pedagogía está orientada para contenidos relacionados con el sistema educativo, siendo superficial e

insuficiente los conocimientos construidos sobre la educación entendida más allá de la escuela. Identificamos que la práctica supervisada en experiencias educativas no formales fue el espacio privilegiado para conocer y reflexionar sobre esta temática.

A modo de cierre

Durante este artículo reflexionamos sobre la existencia de una multiplicidad de ámbitos educativos, por lo que entendemos a la educación como un campo amplio y heterogéneo. El cual busca ser abordado durante la formación inicial de pedagogos y pedagogas en universidades brasileras.

Existe una demanda creciente de formación para trabajar como pedagogos y pedagogas en espacios más allá de la escuela, y esa demanda ha sido contemplada por el Curso de Pedagogía en sus Lineamientos curriculares. Sin embargo, percibimos que en los proyectos pedagógicos de cada una de las universidades, todavía existe un distanciamiento entre lo prescripto y la práctica. Como pudimos observar, a través del discurso de las pedagogas que trabajan en proyectos socio-educativos en las ciudades de Mariana y Ouro Preto, son pocas las disciplinas que cursaron y abordaron la temática de la educación más allá de la escuela, siendo estas en la mayoría de las veces, ofertada como electivas.

Así llegamos a la conclusión que la formación inicial en las universidades brasileras, aún no contribuye efectivamente para que los pedagogos y peda-

gogas construyan saberes, reflexionen e intervengan en espacios de educación más allá de la escuela. Según las participantes de esta investigación, sienten la falta de formación específica para el desarrollo de su trabajo cotidiano en estos espacios.

El reconocimiento de estas prácticas educativas, puede ser una posición incómoda, pero necesaria para continuar construyendo conocimientos emancipatorios sobre los espacios donde los sujetos se constituyen diariamente.

Notas

¹ Magister en Educación (Universidade Federal de Ouro Preto); Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y Experta universitaria en educación socio-comunitaria (UTN-Buenos Aires). Se desempeña como docente en educación de jóvenes y adultos. Militante Colectivo Educación popular La Casa (La Plata). Email: florentina.lapadula@gmail.com

² En todos los casos los nombres de la Pedagogas son ficticios, con el fin de preservar la identidad de las mismas.

³ Algunas de las disciplinas cursadas fueron: Movimientos sociales y educación; Tercer sector y educación; Educación de jóvenes y adultos; Prácticas pedagógicas.

Bibliografía

- BRANDÃO, C. R. (1985) O que é a educação. 15 ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. (2005) Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5/2005, 13 de dezembro de 2005.
- BRASIL. (2006) Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1/2006, 15 de maio de 2006.
- BRUSILOVSKY, S. (1994) Educación no formal ¿una categoría significativa? Buenos Aires: Mimeo.
- BUENFIL BURGOS, N. (1992) Análisis del discurso y educación. Documento DIE 26: México.
- FREIRE, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

- GARCIA, C. (1999) Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- GATTI, A; BARRETO, E.S.S.(2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- GOHN, M. G. (1999) Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez.
- GOHN, M. G. (2010) Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez.
- HARVEY, D. (1992) Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edição Loyola.
- JURADO, J. C. (2002) Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación, Colombia, OEI, p. 1-15.
- LIBÂNEO, J. C. (1998) Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez.
- LIZARRAGA BERNAL, A. (1998) Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. Revista de Tecnología Educativa, Santiago de Chile, v. XIII, n. 2, p. 155-190.
- MOURA, E; ZUCHETTI, D. (2006) Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. Revista Educação Unisinos, v. 10, n. 3, p. 228-236.
- PIMENTA, S. G. (orgs.) (2002) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. (2012) Estágio e docência. São Paulo: Cortez Editora.
- SAVIANI, D. (2008) Pedagogia no Brasil: história e teoria. São Paulo: Autores Associados.
- SILBER, J. (2007) Algunas cuestiones relativas al saber pedagógico. In: VOGLIOTTI, A.; DE LA BARRERA, S.; BENEGAS, A. (compiladoras). Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- SIRVENT, M. T. (org.) (2011) Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. Revista del IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, año XVII, n. 29, p. 2-19.
- STRECK, D. *et al.* (2014) Educação popular e docência. São Paulo: Cortez.
- TRILLA BERNET, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes.
- TRILLA BERNET, J. (1993) La educación fuera del aula. Barcelona: Ariel.
- VICENTE, M. E. (2014) A cien años de la fundación de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional (1970-2012). 2014. 243p. Tese (Doctorada Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

