

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: AVANÇOS, RETROCESSOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

The training of education professionals beyond school: advances, setbacks, and perspectives from the national curriculum guidelines

Formación de profesionales de la educación más allá de la escuela: avances, retroceso y perspectivas a partir de las directrices curriculares nacionales

Lucas Salgueiro Lopesⁱ 

Raphael Aguiar Leal Camposⁱⁱ 

Lucilia Augusta Linoⁱⁱⁱ 

RESUMO

Este artigo analisa como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, 2015, 2019 e 2024 abordam a formação inicial de educadores voltados para espaços educativos não escolares. Identificou-se que as Resoluções de 2006 e 2015 direcionaram a formação para além do ambiente escolar, incorporando práticas educativas em espaços sociais. No entanto, a Resolução de 2019 representou um retrocesso ao priorizar exclusivamente a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, desconsiderando as necessidades da Educação Social. A Resolução de 2024, embora reorienta a formação docente, ainda deixa lacunas quanto à integração efetiva da educação para além da escola. Destaca-se a necessidade de que as políticas públicas promovam uma formação docente que valorize os diferentes espaços educativos.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares nacionais; Educação não escolar; Educação social; Formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes how the National Curricular Guidelines of 2006, 2015, 2019, and 2024 address the initial training of educators focused on non-school educational spaces. It was identified that the Resolutions of 2006 and 2015 directed training beyond the school environment, incorporating educational practices in social spaces. However, the Resolution of 2019 represented a setback by prioritizing exclusively Basic Education and the National Common Curricular Base, disregarding the needs of Social Education. The Resolution of 2024, although it reorients teacher training, still leaves gaps regarding the effective integration of education beyond school. The need for public policies to promote teacher training that values the different educational spaces is highlighted.

Keywords: National curricular guidelines; Non-school education; Social education; Teacher training.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo las Directrices Curriculares Nacionales de 2006, 2015, 2019 y 2024 abordan la formación inicial de educadores enfocados en espacios educativos no escolares. Se identificó que las Resoluciones de 2006 y 2015 orientaron la formación más allá del ámbito escolar, incorporando prácticas educativas en espacios sociales. Sin embargo, la Resolución de 2019 representó un retroceso al priorizar exclusivamente la Educación Básica y la Base Curricular Nacional Común, desconsiderando las necesidades de la Educación Social. La Resolución 2024, si bien reorienta la formación docente, aún deja brechas respecto de la integración efectiva de la educación más allá de la escuela. Se destaca la necesidad de políticas públicas que promuevan la formación docente que valore los diferentes espacios educativos.

Palabras clave: Directrices curriculares nacionales; Educación no escolarizada; Educación social; Formación de profesores.

Introdução

A Educação é um processo formativo que se desenvolve “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” (Brasil, 1996, p. 8), como definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) em seu primeiro artigo. Considerando o papel das instituições educativas ditas não formais e informais no desenvolvimento

sociopedagógico, sobretudo, nos territórios socialmente mais vulnerabilizados, discutimos, neste artigo, a formação de profissionais da educação para atuação em espaços além do campo escolar, a partir da análise da legislação.

O presente texto, que parte dos diálogos e reflexões produzidas na disciplina “Formação de Professores, História e Políticas” do curso de Pós-Graduação em Educação – Processos formativos e desigualdade sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como objetivo pensar o lugar da formação inicial de profissionais da educação para “fora da escola” a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, aprovadas nos últimos vinte anos, no Brasil. As DCNs são documentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelecem princípios, fundamentos e conteúdos mínimos para a organização dos currículos dos cursos de graduação no país.

Quanto aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, as DCNs definem orientações para a formação de professores e outros profissionais da educação, de acordo com as demandas sociais e os objetivos do sistema educacional brasileiro. Considerando os documentos dos últimos anos para essas duas categorias, tomaremos como objeto de análise aqui: a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006); a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015); a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019b); e, por fim, Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024).

A educação para além do espaço escolar

Os processos formativos e de ensino-aprendizagem que envolvem o campo da Educação agregam diferentes espaços e temporalidades. Assim, “ampliamos” a noção de docência para além do espaço da escola: movimentos sociais, projetos culturais, artísticos ou profissionalizantes, instituições políticas, religiosas, de saúde ou de assistência social, coletivos ou organizações civis e muitos outros locais são espaços potencialmente educativos, o que requer, por conseguinte, a presença especializada de profissionais da educação. Também por isso, nessa noção de atuação educativa, não nos prendemos à noção de

“idade escolar”, mas acredita-se que os processos formativos acontecem durante toda a vida.

Nesse sentido, poderíamos acrescentar que as práticas educativas para além das instituições ditas formais (escolas, universidades e afins) não são uma novidade, pois, mesmo antes do estabelecimento de um sistema de ensino oficial, já estavam presentes na sociedade brasileira, desde o período colonial, e antes disso, entre os povos originais. Danilo Streck, por exemplo, argumenta que os povos nativos latino-americanos possuíam suas próprias “pedagogias”, já que...

[...] havia um sistema educativo que dava sustentação ao seu desenvolvimento tecnológico. Entre os povos menos desenvolvidos do ponto de vista tecnológico as estratégias pedagógicas estavam embutidas nos seus elaborados rituais religiosos ou na riqueza dos mitos. Ou, então, como negar a competência da educação quando um menino consegue apresentar 661 nomes de plantas e 336 nomes de aves (Streck, 2005, p. 59).

Para além das educações indígenas, desde os nativos, diversas foram as práticas que coexistiam com o dito formal: práticas educativas quilombolas, missões religiosas, oficinas e aprendizado de ofícios, associações e clubes culturais etc. Já no século XX, diversos movimentos civis e sociais surgiram, desenvolvendo práticas que se relacionam com a ideia de “educar a partir/para a sociedade”, ainda que sem a denominação de “Educação Social”, adotada posteriormente, representando formas de resistência às exclusões históricas e estruturais do sistema educacional brasileiro.

Além disso, evidenciaram o papel da comunidade na construção de espaços de aprendizagem, onde se socializam não apenas conhecimentos, mas valores, identidades e estratégias de transformação social. São os casos de diversas experiências de Educação Popular e do campo, como os círculos de leitura ou o Movimento de Educação de Base; as práticas desenvolvidas em sindicatos e associações operárias; as ações culturais, educativas e políticas do movimento negro; entre tantos outros. Essas experiências, que eclodiram especialmente na segunda metade do século passado, tendo como seu maior expoente teórico Paulo Freire, serviram para delimitar algumas das principais

características e especificidades da Educação Social brasileira, como Caliman (2010) explicita:

Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade [...] em torno dessa práxis socioeducativa emergem inúmeras experiências, saberes, metodologias, em torno de instituições socioeducativas. Tais experiências tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa e constituem em um amplo laboratório de Pedagogia Social (Caliman, 2010, p. 343).

Nessa perspectiva, concebemos a Educação Social como a dimensão prática das ações educativas desenvolvidas tendo como fim a resolução de demandas sociais de grupos e indivíduos, geralmente (mas não apenas) em situação de marginalidade. Desse modo, as práticas sociopedagógicas – ou, socioeducativas – são, por natureza, a ação da Educação Social, se caracterizando não somente por sua espacialidade, mas sobretudo por seus objetivos, metodologias e funções sociais próprias.

A Educação Social ultrapassa assim a compreensão restrita de educação como processo que ocorre em um dado local ou numa determinada idade, afirmando-se como um campo de intervenção interdisciplinar. Trata-se de uma prática orientada pela problematização e leitura crítica da estrutura social, superando ações meramente “assistencialistas”, que visa não apenas responder a demandas urgentes, mas promover processos de emancipação, autonomia e participação de seus educandos.

Assim, educadoras e educadores sociais assumem um papel de mediadores de saberes, agentes político-pedagógico-culturais, atuando em contextos marcados por múltiplas desigualdades, onde as “agências formais” muitas vezes não conseguem chegar, parafraseando Caliman (2010). Ou seja, sua ação exige não apenas o domínio técnico-metodológico e uma profissionalidade específica, mas também o compromisso com a emancipação de sujeitos e a transformação social.

Por conseguinte, em sua metodologia, se demonstra um caráter dialético, não se restringindo a técnicas ou estratégias de trabalho, mas fundada na construção de conhecimentos a partir da apropriação crítica da realidade visando

transformá-la (Graciani, 2014, p. 43). De forma resumida, como defende Maria Stela Graciani, se parte da prática, teoriza-se sobre ela e volta à prática visando transformar (2014, p. 43).

Assim, as ações sociopedagógicas tendem a ter como característica marcante uma organização mais flexível, dialógica e contextualizada. São comuns oficinas, rodas de conversa, atividades culturais e intervenções territoriais nessa modalidade de educação, possibilitando a troca e construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento de vínculos sociais. Dessa forma, a Educação Social se consolida como um campo estratégico para o enfrentamento das desigualdades, contribuindo para a efetivação de direitos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em paralelo, como Caliman (2010) destacou, as práticas e experiências sociopedagógicas se tornam o principal objeto de conhecimento do campo da Pedagogia Social. A Pedagogia Social como campo autônomo, segundo Otto (2011), tem sua origem “oficial” na Alemanha, num contexto de profundas transformações sociais e econômicas trazidas pela industrialização, na virada do século XIX para o XX, especialmente a partir de autores como Adolph Diesterweg (1790-1866), Karl Mager (1810-1858) e Paul Natorp (1854-1924). Nesse período, a Pedagogia Social tornou-se um campo de intervenção voltado para populações vulneráveis, buscando suprir as lacunas deixadas pela educação “formal” e pelos problemas sociais daquela sociedade (Otto, 2011).

No Brasil, ainda sem essa denominação, teorias e práticas que se relacionam com a Pedagogia Social, também foram desenvolvidas durante o século XX, tendo como um de seus grandes expoentes na construção desse campo Paulo Freire e a Educação Popular (Ferreira, 2018). Como área acadêmica sistematizada, a Pedagogia Social se consolida como objeto de debate e investigação, principalmente, a partir da realização do I e II Congressos Internacional de Pedagogia Social (CIPS)¹, na Universidade de São Paulo, em 2006 e 2008.

Nos tópicos seguintes apresentamos breve histórico da formação de professores no Brasil, no bojo dos processos de ampliação da escolarização no

¹ Cujá VII edição ocorreu em São Paulo, em 2023.

país, e, discutimos de que forma a legislação, especialmente as diretrizes curriculares, trata a formação das trabalhadoras e trabalhadores da Educação Social.

Formação de professores e o contexto das DCNs

A história da formação de professores no Brasil remonta às primeiras e malsucedidas iniciativas de institucionalização da instrução pública, ainda no século XIX, e, principalmente, seu desenvolvimento, após 1930, em sintonia com os ideais de modernização de organização social que o país vinha passando. Essas ações priorizaram – ainda que com diversas limitações – os ambientes formais da educação.

Após a independência do país, a primeira Constituição brasileira, datada de 1824, apenas determinou que o ensino primário seria gratuito, porém sem estabelecer como se daria sua implementação. Cabe destacar que apenas uma pequena parcela da população podia ser considerada como cidadãos, excluindo do acesso à educação a maioria da classe trabalhadora, escravizada ou livre. A descentralização administrativa promovida pela reforma constitucional de 1834 transferiu às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária, incentivando a criação das primeiras escolas normais, fadadas ao insucesso, como a de 1835, na Província do Rio de Janeiro, devido a desresponsabilização do Poder público com a sua manutenção. Essas instituições adotaram currículos rudimentares, ajustados ao ensino primário e centrados no método de ensino mútuo, com foco na preparação prática de professores. (Tanuri, 2000).

Já no segundo período imperial, as escolas normais brasileiras enfrentaram dificuldades de implementação e instabilidade, evidenciadas por processos contínuos de criação e extinção, e, como descreve Tanuri (2000), tais medidas, voltadas para a formação de professores, mostraram-se limitadas em alcance e eficácia. O modelo pedagógico europeu, especialmente o francês, influenciou essas escolas, mas a adaptação ao contexto nacional foi marcada por contradições sociais e políticas. Até 1870, tais instituições tinham,

geralmente, curta duração e limitada efetividade, dada a falta de recursos e capacidade técnica, refletindo um preparo majoritariamente prático.

A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribuiu para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período. Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação (Tanuri, 2000, p. 67).

Essa trajetória inicial revela, portanto, o fracasso das aspirações do Brasil Imperial em organizar a formação docente, tendo em vista o desinteresse da classe política de enfrentar os desafios estruturais. Esse cenário de negligência e subfinanciamento se perpetuou na Primeira República, com altas taxas de analfabetismo e uma educação pública ainda insuficiente. O processo de formação de professores nesse período, por sua vez, refletiu a continuidade de ideias iniciadas no Império, mas também enfrentou limitações estruturais devido à descentralização do ensino e ao modelo oligárquico do Estado, que mantinha a postura de desresponsabilização do Poder público com a oferta educacional. Entre as inovações, Tanuri (2000) destaca a ampliação dos currículos e a criação de cursos complementares que ligavam o ensino primário à formação docente.

Após isso, especialmente com a revolução de 1930, a Formação de Professores no Brasil passou por transformações significativas, marcadas pela influência das ideias da Escola Nova, que chegaram ao país nas primeiras décadas do século XX, e que influenciaram o movimento de reforma do ensino realizado em diversos estados. Em 1931, a criação do Ministério da Educação e Saúde e a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, foram ações que manifestaram, finalmente, o início de uma efetiva preocupação do Poder central com a educação. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova destacou a centralidade da educação para o desenvolvimento da nação, sua preocupação com a inorganização do sistema educacional e a relevância da formação de professores. Segundo Diana Vidal (2013), o movimento escolanovista trouxe a concepção de uma educação ativa e voltada para a

preparação do cidadão, impulsionando a criação de instituições como as Escolas Normais, ainda que num contexto de intensas disputas políticas:

Não deixa de ser elucidativo perceber o Manifesto como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. (Vidal, 2013, p. 584).

Contudo, o contexto político e econômico do período limitou a implementação prática dessas ideias, perpetuando desigualdades regionais e sociais. O Manifesto de 1932, desse modo, não pode ser entendido como uma reforma em si, todavia, sua formulação teve impacto ao dar consistência a algumas ações no campo político-educacional (Vidal, 2013). Com a criação das universidades, a formação de professores para o nível secundário, passa a se dar em cursos de licenciatura, a cargo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, assim como a formação de professores para as Escolas Normais e de especialistas para os cargos de direção, inspeção e supervisão escolar, sob a responsabilidade do Curso de Pedagogia, criado em 1939, e das Faculdades de Educação.

Ao longo do século XX, a formação de professores em nível médio e em nível superior se consolida, a par da expansão do ensino primário, da gradativa ampliação da obrigatoriedade escolar, e da institucionalização da carreira do magistério. Períodos de exceção como a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e a ditadura empresarial-militar (1964-1985) produziram retrocessos no lento e gradativo processo de ampliação do direito à educação, em meio às disputas de concepção de educação e formação e à luta pela democratização do ensino e de superação das desigualdades socioeducacionais. Nesse processo histórico, vemos como as diferentes e muitas vezes antagônicas concepções sobre o caráter formativo dos profissionais da educação estão vinculadas a projetos de Estado e às ações públicas específicas dos governos.

No final do século XX, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, sobretudo com a promulgação da Constituição de 1988, a educação

como direito de todos sem quaisquer formas de discriminação, foi finalmente, instituída pela legislação. É nesse momento específico, após o fim da Ditadura Civil-Militar e com a promulgação da nova Constituição, que se tem maior esforço público para avançar nas pautas educativas.

A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos [...] A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma “Constituição Cidadã” que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação... (Vieira, 2007, p. 304).

Como determinou a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, estabeleceu diretrizes claras para a formação inicial e continuada de professores, ancorada nos princípios da valorização profissional e da qualificação em nível superior, destacando a necessidade de cursos de licenciatura como caminho principal para a habilitação docente.

Então, esses marcos legais e o contexto democrático a partir do fim dos anos 1980, assim como as demandas pela elevação da formação em nível superior como requisito para a docência, temos a valorização de cursos de licenciatura em Pedagogia como caminho principal para formação de profissionais da educação, não apenas para exercer funções de gestão, supervisão e orientação, mas para o magistério da educação infantil e das séries iniciais, até então a cargo do Curso Normal. Esse novo contexto, reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas à formação e valorização dos educadores, demandando a elaboração de diretrizes curriculares. Nesse movimento, após a LDB começa o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para os cursos de nível superior, e a seguir, destacamos as DCNs que passaram a orientar de forma mais direta os cursos de formação de professores.

Implicações das DCNs para a formação dos profissionais da educação no campo não escolar

O processo de elaboração das DCNs, como visto no fim do tópico anterior, se insere no contexto de alinhar a formação docente às demandas contemporâneas. Nesse sentido, ao revisitar o histórico da formação docente, é possível perceber que os avanços no campo da educação básica e a ampliação dos horizontes da docência dialogam profundamente com a necessidade de formar educadores capazes de transitar entre múltiplos contextos. Para iniciar, considerando as diretrizes que versam sobre a formação inicial de educadores (seja em Pedagogia ou nas demais licenciaturas nas últimas duas décadas), temos como primeiro documento analisado a Resolução CNE/CP nº 1/2006².

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, trazem o primeiro trecho explícito em relação à formação para além da escola no curso de Pedagogia, no artigo quarto, parágrafo único, item II, onde se coloca como uma das atividades docentes: “Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares” (Brasil, 2006, p. 2). As DCNs de 2006 legitima a educação como um processo amplo, abrangendo espaços diversos. Tal orientação destaca a necessidade de incluir nos currículos elementos voltados para tais ambientes.

Logo no item seguinte, acrescenta-se como atividade: “Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (Brasil, 2006, p. 2). Assim, as DCNs reforçam a integração entre a pesquisa acadêmica e as práticas educativas em diferentes contextos, destacando a relevância da produção de conhecimentos específicos para espaços fora da escola. Prosseguindo na análise da normativa, no quinto artigo, se coloca que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a:

² Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, no Brasil, estabelecendo os princípios, condições de ensino e aprendizagem, e procedimentos para o planejamento e avaliação do curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior.

trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (Brasil, 2006, p. 2).

Aqui, a referência a espaços não escolares amplia o campo de atuação dos pedagogos formados. Implica também, reconhecer que a aprendizagem ocorre ao longo da vida e em múltiplos contextos, exigindo do profissional competências para dialogar com demandas educacionais diversificadas.

Ainda no artigo quinto, item XIII, o documento indica que o pedagogo deve estar preparado para atuar em funções de gestão em espaços não escolares, como ONGs, empresas e projetos sociais, por exemplo. No artigo sexto, primeiro item, faz-se menção à gestão democrática e à avaliação de experiências educativas em espaços não escolares, enfatizando a importância de formar pedagogos capazes de atuar de maneira crítica e participativa em ambientes variados (Brasil, 2006).

Considerando esses pontos, podemos concluir que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 reconhece a multiplicidade de espaços de atuação do pedagogo, apontando para uma formação que transcenda o ambiente escolar, favorecendo, assim, um profissional capacitado também para a Educação Social. No entanto, embora os trechos destacados ampliem as possibilidades de intervenção, há uma tensão entre a ênfase na formação escolar tradicional e a formação para contextos não escolares. Isso pode levar a algumas lacunas práticas na implementação das DCNs nos milhares de cursos de Pedagogia, como a falta de disciplinas específicas – como as de Educação/Pedagogia Social ou Educação em Espaços não escolares, por exemplo – ou mesmo estágios voltados para esses espaços.

Passando para a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada, temos diversos avanços quanto a formação de professores para espaços além da escola. Logo nas considerações iniciais do documento, há um destaque dado à “valorização da experiência extraescolar” e à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Brasil, 2015, p. 1), o que abre uma perspectiva para que a

formação dos profissionais considere contextos educacionais que vão além da educação escolar.

Em outra das considerações, há a inclusão explícita das “práticas educativas formais e não formais” como algo que deve constar na concepção de currículo (Brasil, 2015). Isso sugere que a formação inicial deve contemplar habilidades e conhecimentos necessários para ambientes não escolares. Tais considerações convergem com a definição de educação definida por esse documento, em seu terceiro artigo:

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (Brasil, 2015, p. 4).

Subsequentemente, já no terceiro capítulo das diretrizes, no oitavo artigo, sobre as aptidões dos egressos dos cursos, temos:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; (Brasil, 2015, p. 8).

A ênfase em uma postura investigativa e integrativa frente a realidades complexas é uma competência que transcende o ambiente escolar. Assim, se objetiva formar profissionais aptos a atuar em contextos que promovam inclusão e equidade social.

No capítulo quinto, décimo terceiro artigo, ao tratar da estrutura e currículo da formação inicial, há um dos trechos mais enfáticos da diretriz:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional,

estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (Brasil, 2015, p. 11, grifo nosso).

Assim, fica evidente uma concepção ampliada de docência, onde não só a educação básica deve ser valorizada nos cursos de formação inicial de professores, mas também os processos educativos provenientes de espaços não escolares.

Já pensando na formação continuada, no décimo sexto artigo, de parágrafo único, no inciso I, é mencionado um processo formativo que leve em conta: “os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida” (Brasil, 2015, p. 14). Este inciso amplia o foco do trabalho docente ao considerar o contexto em que a escola está inserida. Esse reconhecimento permite uma abordagem mais integrada entre o trabalho na escola e ações no entorno comunitário, essencial para pensar a formação docente orientada a realidades fora do ambiente escolar. Em paralelo a isso, no quarto inciso, também podemos entender um reforço à importância da articulação educativa com instituições que atuem além do espaço escolar.

Dessa forma, podemos compreender que a DCN de 2015 para as licenciaturas propõe alguns avanços significativos, especialmente, ao abrir possibilidades para a formação voltada ao campo educativo não escolar, ainda que de forma implícita. Elementos como a valorização do diálogo com contextos e instituições diversas, a incorporação de práticas de extensão e inovação pedagógica, e a articulação com políticas educacionais ampliam a formação docente para além do espaço escolar, reconhecendo a diversidade de práticas educativas.

Entretanto, em 2016 temos a materialização de um Golpe de Estado, com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, e a imposição de uma legislação educacional retroativa que aponta para outros rumos na educação, calcados no ideário neoliberal. Nesse processo temos a revogação da Resolução CNE/CP 02/2015, ainda em processo de implementação, e a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. As DCNs de 2019 instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação), que propõem a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (BNCC- Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (BNCC- Ensino Médio).

Com essa normativa vemos uma redução de orientações para uma formação que englobe espaços não escolares. O primeiro aspecto que nos orienta a pensar nisso é que, diferente das DCNs de 2006 e 2015, o termo “não escolar” não aparece nenhuma vez no documento.

Outro limitante é previsto logo no segundo artigo, ao vincular a formação docente aos conteúdos da BNCC, que impõe uma padronização curricular que desconsidera a enorme diversidade das escolas brasileiras, as diferenças regionais e as demandas formativas de alunos e professores:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes... (Brasil, 2019b, p. 2).

Tal concepção de formação, voltada ao aprendizado de competências, de um teor conteudista, por si, acaba indo numa direção contrária aos próprios princípios da Educação Social, que preza pela atuação a partir das demandas de cada contexto social.

Na sequência, o artigo sétimo, em seu item XII, poderia ser potencial nesse aspecto, ao mencionar o aproveitamento dos tempos e espaços da prática, efetivando metodologias inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, além do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2019b). A menção a “espaços da prática” sugere que as experiências formativas podem transcender o ambiente escolar tradicional; todavia, no fim do item, acaba vinculando isso à ideia de “projeto de vida”, presente na Base Nacional Comum Curricular, homologada no ano anterior à essas DCNs. Na BNCC, é prevista a disciplina “Projeto de Vida” como obrigatória no Ensino Médio, sendo essa um meio de o estudante “exercer cidadania” e tomar “melhores decisões” para seu futuro.

Outro item que poderia ser potencial para esse diálogo com o campo social, mas que acaba não sendo desenvolvido está no artigo 16:

Art. 16 As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019b, p. 9).

Ainda que o foco principal do documento esteja na Educação Básica, os contextos como Educação Indígena, Quilombola e do Campo frequentemente transcendem os limites escolares formais, sendo frequentemente organizados em espaços comunitários. Essa abordagem traz um horizonte para práticas educativas fora da escola, todavia, a menção explícita a esses espaços não é clara, restringindo o potencial de formação mais ampla.

Assim, podemos concluir, em relação à atuação de educadores para “fora da escola” em formação inicial, um retrocesso das DCNs de 2019 em comparação às DCNs de 2015. No documento de 2019 há uma falta explícita de valorização dos espaços não escolares; apesar de existirem brechas interpretativas, as DCNs são majoritariamente centradas na escola como local exclusivo de formação e atuação. Para além disso, o próprio ambiente escolar está excessivamente vinculado à BNCC. Não trataremos aqui da Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, que instituiu as DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), pois este artigo foca na formação inicial.

Por fim, analisamos a Resolução CNE/CP Nº 4, de 2024, referente à Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Esse documento, o mais atual, revogou as Diretrizes de 2015 e 2019, tal como, as DCNs de 2020. Novamente, neste documento, não é mencionado de forma explícita o termo “não escolar”.

Tais diretrizes, assim, têm como foco central a escola, porém, apresentam aberturas conceituais para reconhecer a importância da formação docente em contextos mais amplos. No entanto, falta uma diretriz explícita e operacional que integre sistematicamente a formação para atuação em espaços não escolares.

Próximo ao que estava presente no texto de 2015, no artigo 3, inciso I, se reconhece a Educação como um processo que vai além da escola, abrangendo a convivência humana, o trabalho, os movimentos sociais e organizações civis. Isso legitima uma visão ampliada da formação docente, que deveria contemplar a atuação em espaços não escolares (Brasil, 2024). No entanto, a aplicação prática nas DCNs ainda carece de detalhamento sobre como capacitar os professores para atuar nesses espaços.

No quarto artigo, inciso IV, temos um trecho potencial para o campo não escolar, embora, novamente, não seja explícito, ao falar da presença de conteúdos e atividades formativas:

[...] que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, p. 3).

Ainda que com uma centralidade na escola, a menção às dinâmicas macroestruturais da sociedade sugere que a formação deve ser crítica e considerar o contexto social mais amplo. Isso pode permitir a inclusão de debates acerca dos espaços educativos não escolares, desde que os currículos explorem essas dimensões no processo formativo.

No artigo 10, alguns incisos dialogam, ainda que indiretamente, com alguns dos princípios da Educação e Pedagogia Social. No inciso IV, a menção aos “contextos de vidas dos estudantes” sugere que a formação do docente deve ir além do ambiente escolar, incluindo uma compreensão mais ampla das realidades sociais que influenciam o aprendizado. No quinto inciso, na sequência, é dito que o egresso deve estar apto a:

Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (Brasil, 2024, p. 7).

Esse inciso indica que a formação docente deve capacitar os profissionais a atuarem em cenários diversos e complexos. Há ainda uma abertura para que o conhecimento pedagógico seja aplicado em ambientes não escolares – desde que esses sejam entendidos como espaços para o enfrentamento de exclusões.

Finalmente, podemos crer que nas novas diretrizes, o artigo 12 é aquele que melhor dialoga com o nosso tema de análise:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos... (Brasil, 2024, p. 9).

Esse trecho explicitamente menciona que a formação não está restrita ao contexto escolar, mas inclui outras situações que demandam práticas pedagógicas. Isso legitima a atuação em espaços educativos não escolares e evidencia a necessidade de formar profissionais aptos a atuar em uma variedade de cenários. Entretanto, apesar dessas 'brechas' da resolução, consideramos, que esta configura-se como um retrocesso em relação à Resolução 02/2015.

Nesta altura da discussão, é preciso salientar que não há uma DCN própria a respeito da formação de educadores sociais, tendo em vista que, no Brasil, a Educação Social ainda é uma ocupação e não uma profissão regulamentada. O Código Brasileiro de Ocupações (CBO) descreve os educadores sociais como trabalhadores de atenção, defesa e proteção às pessoas em situação de vulnerabilidade que asseguram direitos básicos, intermediam a comunicação entre a população e os órgãos públicos e/ou privados e facilitam o acesso a bens e serviços públicos através de atividades culturais, esportivas, escolares, laborais, recreativas e ressocializadoras (Brasil, 2026).

A profissão de educador social encontra-se em vias de regulamentação no país, tendo como marco mais recente o Projeto de Lei Nº 2.941 de 2019. De acordo com o Artigo 5º do referido documento, esses profissionais precisarão de formação graduada. Em contrapartida, o PL também reconhece o notório saber e a formação dos sujeitos que já realizam trabalhos de caráter sociopedagógico. Como dispõe o Artigo 6º, dentro dos dez anos a partir da aprovação da lei, admitir-se-á a formação em serviço (no trabalho, na convivência humana, nos movimentos sociais etc.) e em curso de nível médio (Brasil, 2019a).

Defendemos a necessidade de formação de nível superior para que o educador social exerça suas funções de forma crítica e atrelada à produção de conhecimento no campo científico, tal como argumenta Bauli e Müller (2020) e estabelecido pelo PL atual. Porém, enquanto no Brasil o papel do educador social vem sendo ocupado por não-docentes ou por docentes que não se identificam enquanto educadores sociais, ainda se faz necessário problematizar os processos formativos dos profissionais de educação inseridos em contextos não escolares de modo ampliado (Bauli; Müller, 2020), bem como fizemos até aqui.

Considerações finais

As práticas educativas não escolares vêm conquistando relevância e sistematização acadêmica no Brasil nos últimos anos. Com debates crescentes dentro do campo da Pedagogia Social nas duas últimas décadas, a busca por profissionalização e desenvolvimento formativo de educadoras e educadores sociais tem sido cada vez maior. Paralelo a isso, entendemos que o processo histórico de formação de profissionais da Educação no Brasil vem ocorrendo ainda de maneira deficitária em diversos aspectos, dependendo de um maior comprometimento do poder público em aplicar políticas que dialogue verdadeiramente com as realidades e demandas desses profissionais.

No contexto de virada para o século XXI, entendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) significaram um avanço de maior profissionalização desses educadores em cursos superiores, em nível de

graduação. As análises das diferentes DCNs revelam um avanço nesse sentido, embora não linear. Quanto a incorporação de elementos voltados à formação de profissionais da educação para espaços não escolares, especialmente as DCNs de 2006 e 2015 trouxeram contribuições significativas, reconhecendo a multiplicidade de contextos educativos e ampliando a formação inicial e continuada para além do ambiente escolar tradicional. Essas diretrizes valorizaram práticas educativas em espaços sociais, comunitários e culturais, propondo uma formação que articula teoria e prática para lidar com demandas diversificadas.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 representou um retrocesso nesse campo, ao priorizar exclusivamente a formação docente inicial vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às competências para a Educação Básica. Essa abordagem conteudista e centrada na escola limitou o escopo da formação, desconsiderando explicitamente os espaços educativos não escolares e as demandas por práticas pedagógicas socialmente relevantes. Assim, a formação docente proposta nesse documento se afastou dos princípios da Educação Social, enfraquecendo a conexão entre a educação formal e as práticas educativas em ambientes não escolares.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 trouxe a oportunidade de reorientar a formação docente, promovendo uma abordagem mais integrada e abrangente que a anterior – ainda que deixando de lado alguns avanços das DCNs de 2015. Da mesma forma, muitos debates das diretrizes atuais, em relação à educação vinculada ao social, aparecem apenas de maneira implícita. Assim, mesmo que este documento tenha revogado as resoluções anteriores e busque superar as limitações da versão de 2019, é essencial avaliar se os avanços propostos se traduzem em mudanças efetivas nos currículos e nas práticas formativas. A continuidade dessa análise permitirá identificar lacunas e propor melhorias que assegurem uma formação mais alinhada às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Para encerrar, destaca-se a urgência de políticas públicas e práticas curriculares que fortaleçam a formação para além da escola. É preciso garantir a integração de disciplinas, estágios e experiências em contextos não escolares,

bem como o incentivo à produção de conhecimento científico voltado a essas realidades, introduzindo os saberes propostos pelo campo da Pedagogia Social brasileira nos últimos anos. Apenas por meio de uma formação docente ampliada, que valorize a pluralidade dos espaços e práticas educativas, será possível preparar profissionais da educação aptos a enfrentar os desafios de uma sociedade ainda tão desigual.

REFERÊNCIAS

BAULI, R. A.; MÜLLER, V. R. **Educador social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó: Livrologia, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.941-A, de 2019. Regulamenta a profissão de educador social**. Câmara dos Deputados, Brasília, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: educador social (CBO 5153-05)**. Brasília, DF: MTE, 2026. Disponível em: <https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaDescricao.jsf>. Acesso em: 3 abr. 2026.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 23, p. 341-368, 2010.

FERREIRA, A. V. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, A. V. (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018. p. 31-49.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OTTO, H. Origens da pedagogia social. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. Vol. 1, 2ª edição. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 29-41.

STRECK, D. R. Encobrimientos e Emergências Pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 55-66, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

Submissão em: 26 jun. 2025

Aceite em: 04 abr. 2026

ⁱ **Lucas Salgueiro Lopes**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com bolsa FAPERJ.

E-mail: salqueirollucas@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415472006624720>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4111-2685>

ii **Raphael Aguiar Leal Campos**, Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde foi Bolsista CAPES. Professor do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

E-mail: raphaelaquiar054@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3943842819413131>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-4775>

iii **Lucilia Augusta Lino**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Doutora e Mestre em Educação. Professora associada da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Líder do GRUPEFOR/UERJ/CNPq. Membro da Diretoria nacional da ANFOPE.

E-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6864986517265595>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4219-1450>