



5523 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT04 - Didática

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UM ENSAIO SOBRE PISTAS CONCEITUAIS E ITINERÁRIOS EMERGENTES
José Leonardo Rolim de Lima Severo - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: UM ENSAIO SOBRE PISTAS CONCEITUAIS E ITINERÁRIOS EMERGENTES

Resumo: Trata-se de um ensaio conceitual que tece considerações sobre a emergência e itinerários da Didática em práticas educativas situadas para além dos espaços escolares. A partir de um exame teórico dos estatutos da Didática e da lógica que institui a Educação Não Escolar (ENE) como locus de atuação de educadores(as), aponta-se que tal emergência se configura com base em arranjos plurais de relações educativas e na circulação de saberes e modos de ação inspirados por intencionalidades formativas que se vinculam a diferentes contextos pedagógicos. Como um acontecimento didático, a ENE passa a ser reconhecida sob uma lente que articula as dimensões da concepção, do planejamento, da mediação metodológica, da relação educativa, do processo curricular e da avaliação de uma prática educativa não escolar com as especificidades dos contextos em que elas se situam. Nesses itinerários inventivos, a Didática é convidada a conceber as mediações das múltiplas determinações e contradições que provocam a proliferação de tantas práticas institucionalizadas de ENE no Brasil.

Palavras-chave: Didática. Educação Não Escolar. Pedagogia.

1 Para pensar o(s) espaço(s) da Didática

Em meio às contradições da chamada sociedade da aprendizagem, a Pedagogia contemporânea experimenta um processo de proliferação de práticas educativas institucionalizadas fora do território escolar, mas que não são menos formais do que a escola, uma vez que fatores que levam à ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem em relações sociais mais amplas têm impactado, no âmbito das organizações em que essas práticas ocorrem, a circulação de perspectivas pedagógicas e modos de organização educativa que se expressam intencionalmente e de forma sistemática em função de distintos marcos institucionais de regulação. A incorporação de profissionais da Pedagogia e de outras categorias com algum tipo de *expertise* em formação humana se mostra como um dado crescente visível no debate público sobre a necessidade de imprimir sentido formativo a diferentes experiências derivadas de finalidades educativas e que dependem de uma racionalidade pedagógica para serem concebidas e desenvolvidas estrategicamente.

A Didática, como elemento estruturante da racionalidade e do trabalho pedagógico, produz um campo de teoria e prática sobre os aspectos metodológicos que formam a mediação formativa no qual orbitam preocupações sobre as tomadas de decisão que: a) problematizam e concebem a relação entre fins e meios educacionais desde diferentes dimensões; b) materializam a relação pedagógica que vincula organicamente o ensino e a aprendizagem; e c) criam/selecionam/aplicam estratégias de planejamento, desenvolvimento e avaliação educativas. Assim, na argumentação que sugere que as práticas educativas não escolares se convertem em práticas pedagógicas quando são gestadas sob uma racionalidade prática firmada na Pedagogia como campo de saberes (SEVERO, 2015) e, portanto, não se identificam sumariamente como práticas equivalentes, a Didática opera em uma dimensão fundante na organização dos processos de educação tanto na escola quanto fora dela. Isso se explica em virtude de que, como disciplina inscrita na Ciência Pedagógica, o objeto da Didática é a mediação educativa como prática intencional que se desdobra em ações interativas, curriculares, metodológicas e técnicas fundadas, como antes sublinhado, em razões pedagógicas.

Com efeito, as tradições teórico-metodológicas que criam o espaço da reflexão didática vinculam-na à forma escolar, haja vista que a emergência histórica e a consolidação da Didática a situa em uma linha de construção de saberes-fazer de forte caráter prescritivo e normativo orientados ao ordenamento do processo de ensino-aprendizagem na escola. Atualmente, os estudos do campo da Didática sinalizam que, desde a década de 1980, se opera, no Brasil, um deslocamento de sentido que repercute em movimentos de ressignificação no campo, produzindo enfoques complexos, dinâmicos e multidimensionais que referenciam a Didática como uma teoria situacional da mediação educativa de caráter problematizador, crítico, explicativo e propositivo em diferentes contextos (FRANCO; PIMENTA, 2016).

As situações educativas não escolares se integram a esses contextos e, inclusive, aparecem como temas que começam a emergir ainda na década de 1990 na agenda de pesquisas didáticas no Brasil, conforme estudo desenvolvido por Pimenta (2000) sobre a produção científica apresentada no Grupo de Trabalho 04 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. A partir do exame das epistemes, dos objetos e dos movimentos investigativos que os põem em ação no campo da Didática, a autora sinaliza a importância de incluir, na pauta das investigações do campo, novas lógicas de organização do trabalho pedagógico, do espaço e do tempo de ensinar e aprender, bem como da educação na sociedade da informação e do conhecimento (PIMENTA, 2010). Uma assertiva semelhante é feita por Aran, Freixes e Miravalles (2010) quando sinalizam que, ainda que tenha sido construída fundamentalmente em torno da educação escolar, atualmente, no quadro de referências da Educação Social na Espanha, em particular, é possível reconhecer “[...] una concepción de la didáctica que incluye la educación social y que contempla las características que son propias del análisis y de la toma de decisiones sobre procesos educativos en este tipo de educación” (ARAN; FREIXES; MIRAVALLÉS, 2010, p. 11).

Essa Didática tem entrado em contato com diferentes cenários de formação humana nos quais são acionadas pedagogias críticas e inovadoras comprometidas com ideais de justiça social, reconhecimento e valorização dos(as) profissionais da educação, melhoria da qualidade da aprendizagem dos(as) educandos(as) e construção das instituições educativas, especialmente escolares, como comunidades de produção de saber e práticas socialmente referenciadas. Cabe indagar como as práticas educativas que se dão fora do marco escolar têm mobilizado os elementos didáticos da organização de mediações formativas; que racionalidades pedagógicas se exprimem nos modos de organização do trabalho de mediação; qual a identidade didática dessas formas de mediação (se tratam de práticas de ensino? Orientam-se para que dimensão do desenvolvimento humano? Que arranjos práticos constituem tipos de mediação?); que concepções de educador(a) e educando(a) atuam na construção dessa mediação? Essas são questões que demandam investigações empíricas, mas que não prescindem de um esforço teórico do qual derivem referenciais conceituais prévios sobre como se compõe e o que pode ser a Didática em processos pedagógicos não escolares.

Neste ensaio, pontuam-se alguns desses referenciais como pistas para constituir um espaço de reflexão sobre a Didática que se (re)cria nas mediações formativas em espaços de Educação Não Escolar.

2 A Didática como campo de conhecimento sobre as mediações educativas

A construção de um percurso reflexivo sobre o trabalho pedagógico na Educação Não Escolar passa, necessariamente, pela discussão sobre as concepções de Didática e Trabalho Pedagógico, visto que são aspectos estruturantes dessa reflexão.

Os significados atribuídos à Didática derivam de diversas tradições do pensamento pedagógico, traduzindo ênfases diferentes em torno dos elementos que constituem os processos de ensino-aprendizagem. Com efeito, o viés mais característico de significação da Didática se desdobra na organização metodológica das ações de ensino a partir de estratégias de planejamento curricular, intervenção e avaliação educativas. Na lógica tradicional, essas estratégias são produto de arranjos técnicos cuja eficácia é determinada pela capacidade de reprodução de quem os aplica. Servindo, portanto, como dispositivo de reprodução técnica e controle de eficácia nos processos de ensino, essa orientação didática ganha clara expressão nas Pedagogias da Escola Tradicional que operam através da estrutura hierárquica de conhecimentos, formalismo metodológico e curricular, memorização, disciplinamento e autoritarismo moralizante (MERCHÁN, 1991).

No imaginário acadêmico, esse significado de Didática ainda persiste de forma evidente, mesmo sob esforços de crítica e problematização do legado instrucional ao qual corresponde, de tal modo que, no debate sobre o trabalho pedagógico em Educação Não Escolar, comumente é possível deparar-se com um velado rechaço à Didática que se exprime como preocupação com o fato de que a didatização de processos educativos fora da escola implicaria na instrucionalização dos mesmos e na perda da potência criativa típica de cenários de ação mais abertos e dinâmicos que buscam romper com o *modus operandi* das Pedagogias da Escola Tradicional.

Na construção do argumento didático para a Educação Não Escolar é fundamental compor um significado de Didática como um campo de saberes e fazeres que dão identidade e estrutura ao trabalho pedagógico por configurarem as relações entre os objetivos formativos, tipo de intervenção educativa, saberes e sujeitos da/em interação. Desse modo, a Didática é um campo onde o sentido prático de uma proposta educativa é gestado, organizado e traduzido como possibilidade de acontecimento formativo (GINÉ; PARCERISA, 2003, p. 72).

No percurso de desenvolvimento histórico da Pedagogia, a Didática se assenta em propostas teórico-metodológicas que assumem o processo de ensino-aprendizagem como objeto majoritariamente inserido no âmbito escolar. A forma escolar, na sociedade ocidental, constituiu um paradigma formativo que se expressa em um repertório de saberes e práticas derivados das trajetórias de investigação pedagógica, visto que os caminhos de cientificização da Pedagogia se deram em torno de demandas de produção de conhecimento sobre as instituições, os sujeitos, os métodos e a aprendizagem escolares (GAUTHIER et al, 2006).

A Didática, inserida nesse movimento, se consolida como um saber orientado para a escola como lócus de um processo formativo cuja expressão mais nítida se dá pelo encontro entre o sujeito do ensino, o sujeito da aprendizagem e o saber que se transpõe nessa relação. Essa circunstância é, ao mesmo tempo, um ponto de partida de um processo de deslocamento criativo da Didática do seu seio fundador - uma vez que a escola constituiu repertório válido para consubstanciar reflexões sobre a educação no sentido geral - e um desafio para a significação do saber e da prática didática vinculada a processos educativos não escolares que se evidenciam de forma diversa à organização dos currículos, relações, tempos e espaços tipicamente presentes na instituição escolar.

Nesses processos, se reconhece uma Didática que, possuindo a mediação educativa em suas diferentes manifestações como objeto de produção de um saber científico, tecnológico e prático, é desafiada a construir referências sobre outras formas de constituir a relação entre intervenção, aprendizagem e formação que se enraizam nas experiências pedagógicas não escolares. De acordo com Alvarez Méndez (2001, p. 135), ao não se limitar à criação das condições metodológicas para transmissão e reprodução de informações, o processo didático “[...] se trata de orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia modos que exhiban la complejidad de los contenidos de conocimiento y no ajustarlos a fórmulas comprimidas de información segura”.

Argumentando que os referenciais didáticos devem ser capazes de orientar e organizar a mediação educativa a partir de um marco crítico sobre as diferentes dimensões que a configuram, esse mesmo autor sublinha que o aspecto prático que se manifesta na Didática não deve ser concebido como uma expressão estática e invariável nos contextos de educação, pois “*si atendemos a la dimensión práctica, tan caracterizadora en los discursos de lo que debe ser la Didáctica, los asuntos de acción educativa que se dan en situaciones concretas no deben llevarnos a pensar exclusivamente en la inmediatez del aula. Es evidente que existen diferentes prácticas; la educación constituye una ‘constelación de prácticas’*” (ALVAREZ MÉNDEZ, 2001, p. 137).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é entendido como uma ação constituída em uma práxis intencional através de relações coletivas que são perpassadas por uma racionalidade fundamentada na Pedagogia e na Didática de acordo com as circunstâncias que formam cada prática inserida nessa constelação à qual o autor se refere. A Didática é uma chave conceitual e metodológica fundamental na abertura das possibilidades de análise e intervenção do “quê-fazer” estruturante do trabalho pedagógico, concebendo a mediação educativa como “*una actividad histórica y social en constante construcción, que tiene lugar en un determinado contexto económico, social, cultural e político [...]*” (ÁLVAREZ MENDEZ, 2001, p. 122). Essa compreensão dialética constitui uma base crítica para a conceitualização do objeto da Didática que, na medida em que corresponde a uma variedade de elementos implicados em práticas educativas historicamente situadas, demanda ser investigado “[...] nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas de conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas nas sociedades [...]” (PIMENTA, 2010, p. 17).

Na lógica da Pedagogia como Ciência da Educação, a Didática deve objetivar processos de mediação educativa que não sejam capturados apenas “[...] na sua formalidade, mas sim na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações, como prática social, [...], nas suas diferentes direções, usos e finalidades” (PIMENTA, 2010, p.35).

Para Libâneo (2010), o objeto da Didática, assim como discutido em Pimenta a partir da compreensão contextual e dialética, são os elementos constitutivos e as condições formativas do ensinar e do aprender. O sentido de ensinar se revela na construção de possibilidades de formação humana a partir de conhecimentos e atitudes e a aprendizagem como processo de mudança qualitativa do estado cognitivo, afetivo e social dos indivíduos e grupos. Como tarefa fundamental para a revitalização da agenda investigativa da Didática, o autor infere ser necessária a ampliação dos elementos que a constituem, referindo-se a aspectos “[...] socioculturais, antropológicos, linguísticos, estéticos, comunicacionais, midiáticos” (LIBÂNEO, 2010, p. 69). Ou seja, é preciso situar a análise e a construção do processo didático em um

contexto dinâmico e multidimensional nos quais as mediações educativas se expressam como busca de concretização de finalidades pedagógicas a partir de escolhas práticas que organizam e dão condições para que as aprendizagens se produzam em situações escolares e não escolares, constituindo espaços de formação para os atores dessas práticas. A perspectiva conceitual da Didática Multidimensional desenvolvida por Pimenta e Franco (2016)

As contribuições dos/das autores(as) convergem para o sentido do ato didático como uma síntese resultante da relação entre teoria e decisão situacional. Esse aspecto situacional se refere a contextos concretos atravessados pela pluralidade de opções que adquirem sentido de acordo com enfoques formativos pretendidos, conteúdos da ação (saberes, atitudes, vivências, etc.), sujeitos da ação (perfis, modos de relação, etc.) e do tipo de mediação educativa exercida (individual, grupal, através de ensino, de coordenação, de promoção cultural, etc.).

As categorias básicas forjadas pelo pensamento didático desde os anos 70 como sendo objetivos, conteúdos, organização curricular, atividades, recursos e avaliação necessitam passar por uma revisão de sentido quando se encontram com as práticas educativas fora da escola, operando de um caráter normativo e prescritivo para outro mais inventivo e crítico. O protagonismo da Didática estaria, desse modo, na possibilidade de se articular a processos produzidos por sujeitos na busca por qualificar a situação formativa ou o acontecimento didático (CAMILLONI, 2001), proporcionando o encontro humano intersubjetivo e político em territórios de diversidade institucional, social e cultural. Compreende-se que

Hacer eso implica una labor de desescolarización, y de continuo cuestionamiento de los parámetros fundantes de la tríada didáctica profesor - alumno - aprendizaje para poder comprender la praxis pedagógica, más allá de la institucionalidad formal, como parte de las dinámicas de la cultura (ARAYA, 2017, p. 17).

Tendo como referente estruturante o sujeito da prática educativa educador(a) e educando(a) como autor de processos formativos de apropriação/criação de saberes e desenvolvimento de ações reflexivas, a Didática pode repertoriar diversas estratégias criativas de mobilização e afetação das capacidades de aprendizagem que se situam no plano individual como também no plano grupal, para além do caráter aplicacionista, burocratizante e prescritivo que se expressa no selo das orientações didáticas normativas e tradicionais. Para tanto, a Didática é levada a se constituir a partir da teoria da Pedagogia como Ciência da Educação fundada na práxis e no agir transformador das condições que criam o espaço das práticas educativas o que, na análise de Franco (2010), a converteria de teoria do ensino para teoria da formação. A autora esclarece que “como teoria da formação, ela (a Didática) se alimentaria dos pressupostos da ciência pedagógica, ao mesmo tempo em que forneceria os elementos para a contínua revisão dos fundamentos teórico-práticos da Pedagogia” (FRANCO, 2010, p. 92).

Os deslocamentos que levam a Didática a frequentar outros espaços educativos além da escola carregam questionamentos sobre quais as suas contribuições para a sistematização educativa de experiências que são potencialmente formativas mas que, muitas vezes, manifestam intencionalidades difusas e pouco estruturadas. A Educação Não Escolar pode ser um acontecimento didático quando é tomado como um objeto de mediações que criam relações entre fins e meios educativos em consonância com suas especificidades. Nesse sentido,

a mediação didática aí penetra ao dispor [...] perspectivas de análise que ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, organizacionais, culturais, nos quais os sujeitos em estão em relação com o saber a ser (re)aprendido (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 550).

A seguir, discute-se a prática pedagógica não escolar e o modo como a Didática compõe e se recompõe nessa/através dessa prática.

3 Didática e organização do trabalho pedagógico em espaços de educação não escolar

Não é propósito deste texto retomar o debate conceitual sobre Educação Não Escolar (ENE) que se encontra feito em trabalho anterior e que possui aportes significativos em Moura e Zucchetti (2010). Importa ressaltar que, sob a perspectiva conceitual da Educação Não Formal (COOMBS, 1986), as práticas educativas não escolares são comumente vistas como ações que dispensam estruturação didática formal, cabendo à escola a realização dessas ações segundo suas bases normativas, pedagógicas e curriculares. Essa perspectiva tem sido problematizada como inapropriada para se referir às práticas pedagógicas que ocorrem fora do marco escolar, pois as últimas manifestam cada vez mais evidentemente um caráter sistemático, formal e metódico. É necessário, então, reconhecer a ENE como um campo plural de diferentes práticas cujo grau de estruturação didática é variável em função do perfil institucional onde ocorrem, da presença/ação de profissionais com formação pedagógica específica, às condições estruturais e de organização de tempos e espaços de intervenção, etc. Entre os fatores que aumentam a qualidade pedagógica das práticas em ENE se situa o grau de estruturação didática. Logo, essas variáveis precisam ser reconhecidas, problematizadas e estrategicamente administradas para tal finalidade.

A ENE não é um modelo de práticas, uma metodologia de ação ou um campo exclusivo de trabalho de uma categoria profissional. O sentido de uso da expressão reside na compreensão de que há um território de processos formativos fora da escola atrelados a experiências sociais, culturais e institucionais diversas. O espaço é [...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana” (SANTOS, 2008, p. 46). Logo, há práticas flutuantes no espaço que se distribuem espécies particulares de capital cujo significado se define de acordo com as demandas e tipos de interação entre as pessoas, situações e objetos culturais e materiais que o constituem (BOURDIEU, 2013). O diálogo com Santos e Bourdieu reverbera na compreensão do espaço como produto de relações sociais. Os espaços de ENE têm se configurado, nesse sentido, como múltiplos cenários de formação humana enraizadas em experiências coletivas de construção de sociabilidades, entrecruzando diferentes fatores que dão conteúdo e forma às mesmas, ou seja, de saberes e práticas culturais que servem para definir o sujeito social e nos quais diferentes pedagogias se situam, ocultas ou não. É fundamental reconhecer esse caráter socialmente referenciado da ENE como expressão de políticas culturais de grupos, comunidades e organizações sociais, visando inserir indivíduos em movimentos de aprendizagem perpassados por narrativas, valores e condutas valorizados em cada um desses contextos. Assim mesmo, a ENE emerge associada a esforços de instituições que buscam focalizar ações formativas orientadas ao trabalho, ao ócio, à saúde, a diferentes dimensões do desenvolvimento humano e comunitário, etc. Essas características revelam a interface inventiva e criadora da ENE como potência pedagógica na sociedade contemporânea. É nesse horizonte de invenção e criatividade que a didática se insere como elemento estruturante do trabalho pedagógico em ENE e a torna adaptável a diferentes contextos

de ação em função de sua flexibilidade didática.

A título de exemplificação, pode-se dizer que na ENE se inserem processos de socioeducação, de formação para o trabalho (laboral), educação para o trânsito, educação social e comunitária, educação corporativa, educação especializada para segmentos etários específicos (projetos voltados para infância, juventude, adultos e idosos), educação em saúde, educação através de mídias, animação sociocultural, educação de rua, educação em museus, etc.

Este ensaio tem investido reflexões sob o pressuposto de que pensar e agir no campo das práticas pedagógicas não escolares fortemente marcadas distintos arranjos socioeducativos requerem subsídios didáticos sobre “[...] finalidades, análisis de la práctica, concepción sobre los procesos de aprendizaje y atención a las enseñanzas ocultas que proporcionen elementos para la reflexión y ayuden a justificar las decisiones” (ARAN, FREIXES, MIRAVALLS, 2010, p. 11). A tarefa da Didática é criar e acionar os dispositivos necessários para produzir a mediação educativa de forma criativa e contextualmente referenciada. Isso implica a construção de currículos no sentido amplo do termo currículo, de estratégias de planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e aprendizagem em suas diferentes matizes.

Young (2014, p. 198) afirma que “o torna humano o aprendizado humano [...] é o fato de que se trata de uma atividade epistêmica – em outras palavras, tem a ver com a produção de conhecimento [...] ligado a lugares, contextos e pessoas específicas”. A questão do conhecimento é central no debate sobre a organização didática do trabalho pedagógico, pois a natureza do saber que se transpõe/prodiz na mediação educativa influencia a escolha de estratégias formativas e porque esse trabalho envolve a configuração de currículos. Assim como didática, as tradições dos estudos curriculares se orientam para questões da escolarização por razões históricas de emergência da própria noção de currículo, mas na medida em que o trabalho pedagógico se institui em um contexto de ENE, ele envolve, em maior ou menor medida, processos de curricularização do saber, ou seja, de significação, seleção, organização e transposição de conteúdos educativos.

Essa interface entre didática e currículo em ENE não deve implicar na normatização de currículos que reflitam uma lógica burocrática, disciplinarizante e heteronômica na gestão do conteúdo que perpassa o trabalho pedagógico e se constitui recurso/elemento que lhe dá substância, pois esse conteúdo não se refere exclusivamente às disciplinas acadêmicas, embora elas possam estar presente em muitas propostas educativas de modo inter, multi ou transdisciplinar, mas é fruto de uma leitura sensível de educadores(as) no que tange a quais saberes, práticas e/ou atitudes que constituem o repertório relevante para para contexto de trabalho se ajusta melhor às finalidades desse trabalho. O currículo do qual se trata aqui consiste em um amplo espectro de conteúdos educativos de várias ordens que respondam às especificidades das aprendizagens de cada contexto e sejam estabelecidos dialogicamente e de modo socialmente referenciado e, ao mesmo tempo, como experiências carregadas por potenciais formativos que, articuladas pelo trabalho pedagógico, são ativadas como dispositivos de aprendizagem.

É certo que nas experiências sociais residem currículos culturais ocultos que devem ser desmistificados na perspectiva de evidenciar lógicas subjacentes às práticas educativas tão atuantes na formação humana quanto aquelas declaradas pelos(as) agentes institucionais que as promovem. Na análise de Franco (2008), o processo de desvelar essas lógicas configura um dos primeiros momentos da prática pedagógica situada na perspectiva da práxis, pois leva os(as) sujeitos educativos a adentrarem reflexivamente no universo de significados sociais e culturais acionados pelas práticas e abordá-los de modo crítico para instituir finalidades formativas e fundamentar uma pedagogia emancipatória. O trabalho pedagógico deve ser organizado didaticamente para proporcionar esse processo.

Nessa mesma lógica, o planejamento didático de uma prática educativa não escolar se desdobraria em um conjunto de ações estratégicas que visam construir diagnósticos e prospectivas, mas que também impliquem esquemas suficientemente flexíveis de redimensionamento evolutivo em contextos de trabalho marcados por dinâmicas de mudança, público flutuante, interferências de circunstâncias externas pouco administráveis pelo(a) educador(a), condição eventual de pouco tempo de interação com o(a) educando(a) e a ausência, em muitas instituições, de marcos específicos que fixem finalidades explicitamente educativas, uma vez que os objetivos do trabalho tendem a se confundir com ações assistenciais, consultivas e burocráticas ou sem caráter específico definido.

A relação educativa, por sua vez, precisa ser provocada como condição impreterível para o trabalho pedagógico se processar, no sentido de que a existência, identidade e o resultado dessa forma de trabalho dependem da qualidade das relações com os(as) outros(as) sujeitos (FORMOSINHO, 2010). Nos espaços não escolares, as posições de sujeito que dinamizam essas relações não se prendem ao binômio professor(a)-aluno(a), especialmente quando esse binômio reflete a lógica da escolarização tradicional, onde o superfície de contato da relação é construída com base na heteronomia, no disciplinamento e na transmissividade. O engajamento de certos segmentos de públicos em práticas de ENE sem sempre se dá pela obrigatoriedade ou de forma compulsória, o que demanda do(a) educador(a) o uso de dinâmicas interativas que, ao possibilitarem o encontro formativo, aplicam uma espécie de pedagogia da presença, da participação ativa e da valorização da iniciativa e livre adesão às experiências de aprendizagem. Assim mesmo, trabalhar com uma diversidade de público às vezes em um mesmo espaço demanda “[...] abordajes pedagógicos muy amplios, que permitan abarcar la variedad de perfiles” (CHACÓN-ORTIZ, 2015, p.23).

Proporcionada por diferentes estratégias de mediação, a relação educativa em ENE é permeável por dinâmicas de ensino, no sentido amplo do termo como estratégia para a formação e distinto da instrução, acompanhamento, assistência/assessoria, gestão e coordenação de processos pedagógicos. Entende-se que para construir a dimensão operativa dessas dinâmicas, o(a) educador(a) necessita fazer uso/construir um amplo repertório de recursos didáticos que, em certa medida, tentem estabelecer uma ruptura com as formas escritocêntricas de trabalho. Esses recursos derivam da reflexão criativa sobre quais elementos se ajustam às estratégias e são apropriados para ativar processos de pensamento, interação e criação nos(as) educandos(as). Assim, envolvem a mobilização de atividades lúdicas, tecnológicas, colaborativas, corporais, artísticas, como também de expressão oral e escrita.

No rol das Pedagogias da Escola Tradicional, a avaliação de processos de ensino-aprendizagem acontece de modo que a “apreciación del trabajo realizado se reduce a lo correcto e incorrecto y es heterónoma. Los errores son amenazas que se deben conjurar” (ARAYA, 2017, p. 34). O processo didático necessita ser avaliado em sua multidimensionalidade porque é guiado por intenções pedagógicas predefinidas que se expressam em diferentes momentos da mediação educativa. Esse processo avaliativo se situa no nível da aprendizagem, da relação educativa, da organização didática e dos programas de ação em sua integralidade. Para tanto, a avaliação se insere em um marco diagnóstico, formativo e cumulativo com foco em necessidades educativas, características de processos e resultados obtidos pelo trabalho em ENE. Destaca-se a importância da avaliação de necessidades formativas, visto que é em função de referências situacionais e chaves de acesso a contextos que as práticas em ENE podem ser delineadas com maior relevância e possibilidade de impacto formativo quando nem sempre essas necessidades estão postas de forma evidente (CHACÓN-ORTIZ, 2015, p. 30).

É importante que a qualidade da organização didática do trabalho pedagógico em ENE se reflète na busca e mobilização das melhores estratégias que se adaptem às especificidades das diferentes práticas que se inserem nesses espaços de modo a potencializar sua adaptabilidade a necessidades formativas diversas e seu caráter dinâmico e criativo.

4 Considerações: a didática pode (re)inventar os espaços de educação não escolar?

Como inspira Paulo Freire, educar, em qualquer contexto, é um ato que exige decisões políticas e pedagógicas que se expressam nas respostas dadas às perguntas do tipo:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo? (FREIRE, 1992, p. 135).

As indagações freirianas desmistificam o caráter exclusivamente técnico tradicionalmente atribuído à Didática, servindo como aporte para problematização de contextos nos quais emergem, ganham sentido e são mobilizadas as estratégias da mediação educativa. Rompendo com a lógica que restringe a Didática a um campo de instrumentos normativos e prescrição procedimental do ensino, entende-se que, ao se inserir em movimentos de construção do trabalho pedagógico em espaços de ENE, ela “[...] precisa construir formas de compreender e dialogar com as circunstâncias que foram e estão se configurando a cada instante” (PIMENTA et al, 2013, p.146). O objeto e o enfoque da Didática se produzem a partir de referências situacionais significativas que subsidiem o sentido da escolha e da ação de estratégias pedagógicas em consonância com as especificidades de cada território educativo, território esse cuja configuração pedagógica se mostra difusa, fluida e, em consequência, metodologicamente nem sempre bem estruturadas.

Logo, essa Didática tem seus pés no chão dos territórios em que as práticas ocorrem e suas mãos dadas aos sujeitos das práticas. Educadores(as) e educandos(as), mobilizando os referenciais didáticos, implementam um processo de decantação de experiências sociais e culturais com vistas à reconhecer e operar com saberes, práticas e relações já instituídas nesses territórios que possam ser problematizadas, superadas ou potencializadas em um projeto formativo de inclusão social, humanização conscientização e mudança da sociedade. Trilhando esses passos, por esse chão, a Didática pode frequentar e criar novas possibilidades de ensinar e aprender

Com base nas pistas conceituais apontadas neste texto, a Didática é um elemento estruturante da transição de um modo de fazer educativo em ENE para outro que decorra da intervenção de profissionais com formação pedagógica específica na qual os processos de planejamento, curricularização, dinamização da relação pedagógica, criação, escolha e uso de estratégias e recursos didáticos e avaliação educativa. Acredita-se que a passagem do *modus operandi* espontâneo e assistemático tão comum em ENE para um que seja didaticamente referenciado demanda políticas de inserção e reconhecimento laboral da *expertise* de pedagogos(as) e educadores(as) sociais que atuam nessas práticas, bem como da qualificação dos espaços de trabalho, pois são variáveis que incidem de modo problemático na qualidade do fazer profissional em ENE cuja superação não depende exclusivamente das *espertises* ou engajamento individual de cada educador(a).

A Didática é convidada a conceber as mediações das múltiplas determinações e contradições que provocam a proliferação de tantas práticas institucionalizadas de ENE no Brasil. Por onde ir? Atravessando o território da escola e se desafiando por outros modos de pensar e praticar a mediação educativa? Como ir? Entendendo que a forma escolar constituiu repertório significativo como ponto de partida para novas tradições e invenções que constroem novos presentes e futuros educativos? Um importante desafio que se cria na relação entre Didática e ENE está na construção de repertório de estratégias e recursos de mediação educativa sem implicar em uma transposição análoga da forma escolar (MOURA; ZUCCHETTI, 2014), o que faria com que as atividades educativas não escolares fossem tão somente uma extensão, repetição ou reforço dos saberes e das relações de aprendizagem escolarizantes.

Uma Didática em contextos de ENE é convidada a criar novas possibilidades de formação humana a partir do exame e da proposição de estratégias críticas, criativas, inventivas, a fim de superar o assistencialismo, imediatismo e espontaneísmo comumente encontrados em práticas educativas que se inserem no marco não escolar.

Referências

- ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Entender la didáctica, entender el curriculum**. Madrid: Miño y Dávila, 2001.
- ARAN, A. P; FREIXES; N. G; MIRAVALLÉS, A. F. **La educación social: una mirada didáctica**. Barcelona: Graó, 2010.
- ARAYA, Adrián Baeza. Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. **Rev. Eletrónica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 9-39. jan.-abr, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estud. av.**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 de outubro de 2018.
- CAMILLONI, Alicia W. De herencias, deudas y legados: una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In: CAMILLONI, Alicia W. Et al. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- CHACÓN-ORTIZ, M. El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. **Revista Electrónica Educare**, 19(2), 21-35, mayo-agosto, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017002.pdf> Acesso em 04 de outubro de 2018.
- FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 127-172.

GINÉ, N; PARCERISA, A. Planificación y análisis de la práctica educativa. **La secuencia formativa**: fundamentos y aplicación. Graó. Barcelona, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010, p. 43-75.

MERCHÁN, Bienvenido Mena. Pedagogía, sociedad y crisis educativa: un proceso a la escuela del siglo XX. **Aula**, v.4, p. 83-104, 1991. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/3252/3275> Acesso em 10 de outubro de 2018.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinora Teresa. Socialização escolar, educação não escolar e (con)formação dos sujeitos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4262/3271> Acesso em 10 de outubro de 2018.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida de outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/180/198> Acesso em 27 de março de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática - 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro PIMENTA; Selma Garrido (orgs). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010, p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido; et al. A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2018.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 27 de março de 2018.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>