



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA APARECIDA SEREJO DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE
PEDAGOGOS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES PARA O
CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

BRASÍLIA – DF

2022

MARIANA APARECIDA SEREJO DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE
PEDAGOGOS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES PARA O
CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese de Doutorado apresentada para defesa, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

BRASÍLIA – DF

2022

TERMO DE APROVAÇÃO NA DEFESA

MARIANA APARECIDA SEREJO DE SOUZA

CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS EM
CONTEXTOS NÃO ESCOLARES PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA

Tese aprovada como requisito para obtenção de grau de Doutor em Educação,
Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte comissão examinadora:

Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB/PPGE) – Presidente

Profa. Dra. Liliane Campos Machado (PPGE/UnB) – Membro interno

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/Universidade Estadual do
Ceará) – Membro externo

Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos (PPGE/Unimontes) – Membro externo

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva (PPGE/UnB) – Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS729c Souza, Mariana Aparecida Serejo de
Contribuições da atuação profissional de pedagogos em
contextos não escolares para o currículo do curso de
Pedagogia / Mariana Aparecida Serejo de Souza; orientador
Livia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2022.
275 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Educação não escolar. 4.
Atuação profissional. 5. Diretrizes Curriculares Nacionais.
I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por materializar meus sonhos; pela coragem em mim plantada para percorrer, com responsabilidade e dedicação, os caminhos do doutorado.

Em especial, registro a minha gratidão à *Dona Lucy Serejo*, minha mãe, que se encontra em lugares celestiais, por todo o legado deixado, cujas marcas resistem em minha personalidade, as quais têm me permitido enfrentar, com determinação, os desafios da vida.

Ao meu filho *André*, que, mesmo sem expressar palavras audíveis no momento, se comunica comigo com seu jeitinho tão peculiar de ser e, assim, demonstra seu amor genuíno. A você e ao seu desenvolvimento dedico as minhas forças e a minha vida.

Aos meus irmãos *Márcio* e *Marília* por serem minha família; por todo apoio e incentivo; por manterem vivo em seus corações o exemplo de força de nossa inesquecível mãe; por serem pessoas admiráveis, das quais me orgulho. Aos meus sobrinhos *Keltlyn* e *Raví*, presentes de Deus, que com André, continuarão a escrever a história da família Serejo. À minha cunhada *Kelem*, pelo carinho. Ao *Tony*, pelo cuidado e carinho.

A professora *Lívia Borges*, que acreditou em mim desde a graduação, passando pelo mestrado, orientando-me até o doutorado. Sem a sua compreensão acerca da minha realidade particular, esse desfecho não seria possível.

Aos professores da banca, pelas ricas contribuições com o meu processo de aprendizagem.

Aos pedagogos e pedagogos não escolares que, gentilmente, contribuíram com esta pesquisa.

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.*

*Recomeça.
Cora Coralina*

RESUMO

Nesta tese, vinculada à linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, inserida no Grupo de Pesquisa “Currículo: concepções teóricas e práticas educativas”, investigamos a atuação profissional de pedagogos não escolares em instituições públicas do Distrito Federal não vinculadas ao magistério a partir do problema: quais as contribuições da atuação profissional de pedagogos em diferentes contextos não escolares para as discussões sobre o currículo de formação do curso de Pedagogia? Objetivamos, assim, discutir as contribuições da atuação profissional de pedagogos em diferentes contextos não escolares para o currículo de formação do curso de Pedagogia. No percurso metodológico qualitativo, sustentado na concepção epistemológica dialética (SEVERINO, 2001; 2017), recorreremos às pesquisas bibliográficas e documentais e às entrevistas semiestruturadas. Estruturamos dois eixos: 1 – Pedagogia e espaços não escolares (teórico), no qual consolidamos o estado do conhecimento e a abordagem de obras referenciais sobre: epistemologia da Pedagogia (LIBÂNEO, 2021; FRANCO, 2008; FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011; PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2021); atuação do pedagogo em espaços não escolares (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021; SILVA, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1/2006 (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2006; RODRIGUES e KUENZER, 2007; BORGES, 2014); e teorias curriculares (SACRISTÁN, 2017); 2 – Atuação e experiência profissional dos pedagogos não escolares (empírico), no qual analisamos os dados das entrevistas (análise de conteúdo – BARDIN, 2016) realizadas com 29 pedagogos concursados, de 14 instituições públicas do Distrito Federal não vinculadas ao magistério, para caracterizar o trabalho (atividades realizadas) e identificar os saberes necessários à atuação nos espaços não escolares. Os dados foram organizados em 4 categorias – I: Perfil do grupo pesquisado, II: Fazeres – trabalho desenvolvido pelos pedagogos, III: Saberes requeridos pelo trabalho e IV: Desafios do trabalho. Com o estudo, reconhecemos o trabalho dos pedagogos além da escola e o tomamos como ponto de partida para a identificação de elementos da práxis capazes de contribuir com as reflexões sobre o currículo da formação inicial no que tange ao campo não escolar, tendo em vista que este espaço ainda carece de investigações acadêmicas. Assim, destacamos alguns resultados da pesquisa: diversidade de espaços de atuação profissional para os pedagogos fora da escola; envolvimento com temáticas plurais: Assistência Social, Sistema Socioeducativo, Pedagogia Jurídica, cultura, museu, violência doméstica, adoção, drogadição, aviação civil, educação laboral, de trânsito, patrimonial, previdenciária e eleitoral; desenvolvimento de atividades pedagógicas variadas, não relacionadas à docência diretamente; atendimento de pessoas em diferentes faixas etárias e condições sociais; necessidade de compreender a realidade educativa além da escolarização formal/alfabetização, requerendo saberes que extrapolam o saber-fazer da sala de aula; conhecimentos de base da graduação em Pedagogia são relevantes para a atuação, mas não suficientes; a área de Gestão de Pessoas/Educação laboral sobressaiu em termos de alocação dos pedagogos; a exiguidade de referenciais teóricos sobre educação não escolar tem sido um desafio para a consolidação do trabalho. Esses pontos revelam que a formação no curso de Pedagogia precisa ser revisitada, para que o percurso curricular permita o trânsito pedagógico do egresso em diferentes espaços educativos, incluindo os não escolares – com a abordagem de questões pedagógicas que transcendem a docência escolar; para tanto, a epistemologia da Pedagogia deve ser assumida como matriz nuclear do currículo, pois ela é capaz de fazer frente à necessidade de formação educativa do pedagogo em sentido ampliado.

Palavras-chave: Educação, Pedagogia, Educação não escolar, Atuação profissional, Diretrizes Curriculares Nacionais

ABSTRACT

In this thesis, linked to the research line "Teaching Profession, Curriculum and Evaluation" of the Post-graduate Program in Education of the University of Brasilia, inserted in the Research Group "Curriculum: theoretical conceptions and educational practices", we investigated the professional performance of non-school educators in public institutions of the Federal District not linked to the teaching profession based on the problem: what are the contributions of the professional performance of educators in different non-school contexts for the discussions about the curriculum of the Pedagogy course? Thus, we aimed to discuss the contributions of the professional performance of pedagogues in different non-school contexts to the curriculum of the course of Pedagogy. In the qualitative methodological path, supported by the dialectic epistemological conception (SEVERINO, 2001; 2017), we resorted to bibliographic and documental researches and semi-structured interviews. We structured two axes: 1 - Pedagogy and non-school spaces (theoretical), in which we consolidated the state of knowledge and the approach of referential works about epistemology of the Pedagogy (LIBÂNEO, 2021; FRANCO, 2008; FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011; PIMENTA, PINTO and SEVERO, 2021); pedagogue's performance in non-schooling spaces (SEVERO and ZUCCHETTI, 2021; SILVA, 2006); National Curriculum Guidelines of Pedagogy - Resolution CNE/CP nº 1/2006 (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2006; RODRIGUES and KUENZER, 2007; BORGES, 2014); and curriculum theories (SACRISTÁN, 2017); 2 - Performance and professional experience of non-school educators (empirical), in which we analyzed data from interviews (content analysis - BARDIN, 2016) conducted with 29 pedagogues from 14 public institutions of the Federal District not linked to the teaching profession, to characterize the work (activities performed) and identify the knowledge needed to perform in non-school spaces. The data was organized into 4 categories - I: Profile of the group researched, II: Doings - work developed by the pedagogues, III: Knowledge required by the work and IV: Challenges of the work. With this study, we recognized the work of pedagogues beyond the school and we took it as a starting point for the identification of elements of praxis capable of contributing to the reflections about the curriculum of initial formation regarding the non-schooling field, considering that this space still lacks academic investigations. Thus, we highlight some results of the research: diversity of spaces of professional activity for educationalists outside the school; involvement with plural themes: Social Assistance, Socio-Educational System, Legal Pedagogy, culture, museum, domestic violence, adoption, drug addiction, civil aviation, labor, traffic, patrimonial, social security and electoral education; development of varied pedagogical activities, not related to teaching directly; attendance to people in different age groups and social conditions; the need to understand the educational reality beyond the formal schooling/literacy, requiring knowledge that goes beyond the know-how of the classroom; basic knowledge of the graduation in Pedagogy is relevant for the performance, but not sufficient; the area of People Management/Labor Education stood out in terms of allocation of pedagogues; the exiguity of theoretical references on non-schooling education has been a challenge for the consolidation of the work. These points reveal that the formation in the Pedagogy course needs to be revisited, so that the curricular course allows the pedagogical transit of the graduate in different educative spaces, including the non-schooling ones - with the approach of pedagogical questions that transcend the school teaching; for such, the epistemology of the Pedagogy must be assumed as nuclear matrix of the curriculum, because it is capable of facing the need of educative formation of the pedagogue in amplified sense.

Keywords: Education, Pedagogy, Non-school education, Professional practice, National Curriculum Guidelines

RESUMEN

En esta tesis, vinculada a la línea de investigación "Profesión docente, currículo y evaluación" del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, inserta en el Grupo de Investigación "Currículo: concepciones teóricas y prácticas educativas", investigamos el desempeño profesional de los pedagogos no escolarizados en instituciones públicas del Distrito Federal no vinculadas a la profesión docente a partir del problema: ¿cuáles son los aportes del desempeño profesional de los pedagogos en diferentes contextos no escolarizados para las discusiones sobre el currículo del curso de Pedagogía? Nos propusimos, así, discutir los aportes de la actuación profesional de los pedagogos en diferentes contextos no escolares para el currículo de formación del curso de Pedagogía. En la vía metodológica cualitativa, apoyada en la concepción epistemológica dialéctica (SEVERINO, 2001; 2017), se recurrió a investigaciones bibliográficas y documentales y a entrevistas semiestructuradas. Estructuramos dos ejes: 1 - Pedagogía y espacios no escolares (teóricos), en los que consolidamos el estado del conocimiento y el enfoque de los trabajos referenciales sobre: epistemología de la Pedagogía (LIBÂNEO, 2021; FRANCO, 2008; FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011; PIMENTA, PINTO y SEVERO, 2021); actuación del pedagogo en espacios no escolares (SEVERO y ZUCCHETTI, 2021; SILVA, 2006); Directrices Curriculares Nacionales de Pedagogía - Resolución CNE/CP n° 1/2006 (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2006; RODRIGUES y KUENZER, 2007; BORGES, 2014); y teorías curriculares (SACRISTÁN, 2017); 2 - Desempeño y experiencia profesional de los pedagogos no escolarizados (empírico), en el que se analizaron los datos de las entrevistas (análisis de contenido - BARDIN, 2016) realizadas a 29 pedagogos de 14 instituciones públicas del Distrito Federal no vinculadas al magisterio, para caracterizar el trabajo (actividades realizadas) e identificar los conocimientos necesarios para desempeñarse en espacios no escolarizados. Los datos fueron organizados en 4 categorías - I: Perfil del grupo investigado, II: Doings - trabajo desarrollado por los pedagogos, III: Conocimientos requeridos por el trabajo y IV: Desafíos del trabajo. Con el estudio, reconocimos el trabajo de los pedagogos más allá de la escuela y lo tomamos como punto de partida para la identificación de elementos de la praxis capaces de contribuir a las reflexiones sobre el currículo de la formación inicial en relación con el ámbito no escolar, considerando que este espacio aún carece de investigaciones académicas. Así, destacamos algunos resultados de la investigación: diversidad de espacios de actividad profesional de los pedagogos fuera de la escuela; implicación con temas plurales: Asistencia social, sistema socioeducativo, pedagogía jurídica, cultura, museo, violencia doméstica, adopción, drogadicción, aviación civil, trabajo, tráfico, patrimonio, seguridad social y educación electoral; desarrollo de actividades pedagógicas variadas, no relacionadas con la enseñanza directamente; atención a personas de diferentes grupos de edad y condiciones sociales; necesidad de comprender la realidad educativa más allá de la escolarización/alfabetización formal, requiriendo conocimientos que extrapolen el saber hacer del aula; el conocimiento de base de la licenciatura en Pedagogía es relevante para el desempeño, pero no suficiente; el área de Gestión de Personas/Educación Laboral se destacó en términos de asignación de los pedagogos; la exigencia de referencias teóricas sobre la educación no escolar ha sido un desafío para la consolidación del trabajo. Estos puntos revelan que la formación en el curso de Pedagogía necesita ser revisada, para que el curso curricular permita el tránsito pedagógico del graduado en diferentes espacios educativos, incluyendo los no escolares - con el abordaje de cuestiones pedagógicas que trascienden la enseñanza escolar; para ello, la epistemología de la Pedagogía debe ser asumida como matriz nuclear del currículo, por lo tanto es capaz de hacer frente a la necesidad de formación educativa del pedagogo en sentido amplio.

Palabras clave: Educación, Pedagogía, Educación no escolarizada, Práctica profesional, Directrices del plan de estudios nacional

LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS

ANAC – Agência Nacional de Aviação Civil

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Dissertações e Teses

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia

DCNFP/2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

DETRAN/DF – Departamento de Trânsito de Brasília

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino

ENE – Educação não escolar

IES – Instituição de Ensino Superior

INFRAERO – Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

METRÔ/DF – Companhia do Metropolitano do Distrito Federal

OTP – Organização do trabalho pedagógico

PEP – Programa de educação previdenciária

SECEC – Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal

SEDES – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal

SEJUS – Secretaria de Justiça do Distrito Federal

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMDF – Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal

STF – Supremo Tribunal Federal

STJ – Superior Tribunal de Justiça

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Dados numéricos consolidados sobre as pesquisas com diferentes descritores na plataforma <i>Scielo</i>	56
Quadro 1 – Eixos de pesquisa, questões subsidiárias e objetivos específicos	26
Quadro 2 – Lista de instituições públicas do DF /Número de pedagogos envolvidos na pesquisa/Nomes fictícios	31
Quadro 3 – Mapa geral de trabalhos da BDTD analisados	49
Quadro 4 – Artigos da rede <i>Scielo</i> analisados	57
Quadro 5 – Trabalhos da ANPED analisados	60
Quadro 6 – Trabalhos do ENDIPE analisados	62
Quadro 7 – Dispositivos das DCN/2006 da Pedagogia que mencionam o termo não escolar	95
Quadro 8 – Áreas de atuação/atividades pedagógicas realizadas pelos pedagogos não escolares	227
Quadro 9 – Saberes relevantes da formação inicial em Pedagogia para atuação profissional dos pedagogos não escolares.....	234
Quadro 10 – Saberes necessários para a atuação profissional dos pedagogos nas diferentes áreas	235
Quadro 11 – Saberes comuns entre as áreas de atuação profissional	238
Figura 1 – Esquema-síntese das categorias delineadas para o estudo com base nas entrevistas.....	34
Figura 2 – Mapa de organização da tese	44
Figura 3 – Síntese da visão epistemológica da Pedagogia na perspectiva crítico-emancipatória.....	75
Gráfico 1 – Percentual de mulheres e homens participantes na pesquisa	35
Gráfico 2 – Instituição de ensino da graduação	36
Gráfico 3 – Ano de conclusão do curso	37
Gráfico 4 – Nível de escolaridade	39
Gráfico 5 – Tempo de serviço	42

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
1 PRELÚDIO	23
1.1 CONTORNOS DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: PROPOSTA METODOLÓGICA.....	27
1.1.1 Escolhas instrumentais	28
1.1.1.1 Pesquisa documental	28
1.1.1.2 Pesquisa bibliográfica.....	29
1.1.1.3 Entrevistas	29
1.1.2 Sujeitos da pesquisa.....	30
1.1.3 Tratamento e análise dos dados	32
1.1.4 Perfil do grupo pesquisado	34
1.2 MAPA DE ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	44
2 PEDAGOGIA E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	45
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	45
2.1.1 Pesquisas BDTD.....	47
2.1.2 Pesquisas na rede <i>Scielo</i>	55
2.1.3 Pesquisas no repositório da ANPED	59
2.1.4 Publicações do ENDIPE.....	61
2.2 REPERTÓRIO DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
2.2.1 A essência científica da Pedagogia e a educação não escolar	65
2.2.2 Cenários de atuação profissional do pedagogo não escolar	79
2.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia: formação inicial e os contextos não escolares de atuação profissional.....	84
3 ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PEDAGOGOS NÃO ESCOLARES.....	111
3.1 CATEGORIA II – FAZERES: TRABALHO DESENVOLVIDO PELOS PEDAGOGOS.....	113
3.1.1 Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS)	113
3.1.2 Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES)	139
3.1.3 Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal (SMDF)	156
3.1.4 Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC)	161
3.1.5 Departamento de Trânsito do Distrito Federal (DETRAN/DF).....	165
3.1.6 Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF).....	169
3.1.7 Companhia do Metropolitan do Distrito Federal (METRÔ/DF).....	174

3.1.8 Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT)	176
3.1.9 Superior Tribunal de Justiça (STJ)	194
3.1.10 Tribunal Superior Eleitoral (TSE)	202
3.1.11 Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC)	206
3.1.12 Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO)	213
3.1.13 Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).....	215
3.1.14 Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).....	222
3.1.15 Síntese da Categoria II – Fazeres: trabalho desenvolvido pelos pedagogos	227
3.2 CATEGORIA III – SABERES REQUERIDOS PELO TRABALHO	228
3.2.1 Subcategoria 1: Saberes da graduação.....	228
3.2.2 Subcategoria 2: Saberes da prática laboral	234
3.2.3 Subcategoria 3: Saberes da área de educação laboral/EaD	241
3.3 CATEGORIA IV: DESAFIOS DO TRABALHO	245
3.3.1 Desconhecimento do papel dos pedagogos nas instituições.....	245
3.3.2 Exiguidade de referenciais teóricos sobre educação não escolar	247
4 REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	249
REFERÊNCIAS	264
DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS	273
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	272
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	273

MEMORIAL

Antes de pesquisadores, somos sujeitos de nossa própria história. Somos resultado de experiências e oportunidades. Somos protagonistas de vivências únicas e dinâmicas que engendraram, engendram e continuarão a nos forjar no ciclo das nossas existências. Em consonância com o que postula Soares (2019, p. 89): “Nossos percursos biográficos são tecidos a partir de uma constelação de influências, desejos, aspirações, ‘inspirações’, interdições e, sobretudo, a partir de condições determinadas histórica e socialmente”.

Particularmente, sou filha de mulher forte, multifacetada, maranhense, empregada doméstica, cozinheira, costureira, entre outras habilidades, que veio para a capital federal em busca de melhores condições de vida. Ela, chefe de uma família de três filhos, que na luta por sobrevivência, precisou se reinventar. Juntos, passamos por muitas mudanças de residência e de vida, agruras sociais, escassez de recursos; porém, nós, os filhos, nunca deixamos de estudar.

Dona Lucília Serejo, Lucy para todos os efeitos, ou somente Dona, nunca me ensinou a coser tecidos, contudo me estimulou a costurar textos e a tecer caminhos de transformação pessoal e social; seu legado foi priorizar a educação, sem a qual, ela bem sabia, nossa condição jamais iria mudar. Seu corpo resistiu bravamente, mesmo comprometido por um câncer devastador, até saber que a filha mais nova estava formada, minha irmã caçula, Marília (médica formada em Cuba), pois os demais irmãos já haviam logrado esse êxito: Márcio, o mais velho, concluiu o curso de Direito e eu o de Pedagogia. Cerca de três meses depois do regresso de minha irmã, em 2014, Dona Lucy descansou. Como não poderia ser diferente, deixou sua marca de força e coragem para enfrentar os desafios da vida. Restaram o enorme vazio, as lembranças do sorriso farto, da mão abençoada na cozinha e na costura, e da abnegação da própria vida em favor do bem estar dos filhos. Toda minha dedicação a ela, eternamente.

Fui escolarizada na escola pública. Das primeiras séries, lembro-me carinhosamente das professoras Eliane e Dorinha. Eu estudava na Escola Classe 4 do Cruzeiro/DF. Recordo-me também da blusa do uniforme cheia de furinhos na parte superior esquerda, puídos do desgaste do tecido, escondidos sob uma inseparável jaquetinha jeans de manga curta no frio ou no calor: esse era o meu segredo na 4ª série; não havia recursos para comprar um novo uniforme, assim caminhei durante quase todo o ano até receber uma “nova” camiseta por doação.

No auge dos meus 10 anos de idade, já em meados de setembro de 1992, a situação financeira insustentável nos conduziu para Taguatinga/DF, na divisa com Ceilândia/DF, na região apelidada de “Chaparral”. Faltavam poucos meses para o final do ano letivo, por isso

minha mãe achou melhor não me transferir para outra escola. Alguns desafios sobrevieram: precisei passar os dias da semana na casa de conhecidos, mas não me sentia bem. Mudamos de estratégia, então passei a pegar o ônibus sozinha de Taguatinga/DF para o Cruzeiro/DF, no período matutino, passando por debaixo da roleta, pois os recursos não permitiam arcar com as passagens diárias (não sei se havia passe estudantil naquela época).

De outra sorte, na 6ª série, já estudando na Escola Classe 41 de Taguatinga/DF, aconteceu um episódio peculiar comigo. Durante a realização de uma prova de ciências, aplicada pela professora de Matemática no primeiro horário, a colega que estava à minha frente se virou e disse algo. No mesmo instante, a docente recolheu minha prova, acusando-me de colar. Fiquei muito triste, pois era aluna estudiosa, senti-me injustiçada. Para minha surpresa, meus colegas de turma fizeram um rebuliço na escola; organizaram uma manifestação cujo grito se fazia ecoar: “Mariana não colou! Mariana não colou!”. No último horário do dia, adentrou o professor Robson, de Ciências. Sua postura foi reconfortante: convocou-me a sua mesa e disse que acreditava em mim; além disso, com uma sensibilidade ímpar, permitiu que eu concluísse a prova sem penalidades.

Um bom tempo depois, em 1997, quando eu tinha 15 anos de idade, ingressei na Escola Normal de Taguatinga/DF, para o curso de Magistério. Ainda sem entender bem o propósito, participei da seleção que abriria todas as portas formativas ulteriores. A experiência foi marcante (Ainda aprendemos a usar o mimeógrafo, hoje obsoleto).

No curso, os estágios ocorriam desde o primeiro ano, sendo que, no último, precisaríamos ministrar sozinhos aulas em turma de classe regular. Infelizmente, minha experiência foi frustrante. A professora regente, após o término da aula que conduzi, falou que eu não tinha me saído bem, que eu nunca seria professora. Retirei-me da escola com os olhos marejados, com a tristeza de quem recebe um rótulo de incompetência.

Em que pesem os abalos estruturais, segui meu caminho. Sempre tive em mente que era necessário cursar a graduação, ainda que fossem evidentes as lacunas deixadas pelo Magistério em termos de conteúdos clássicos. Na verdade, era um projeto. Lutei bravamente por ele. Tive a oportunidade de participar de um curso pré-vestibular popular. Foi assim que, no segundo semestre de 2000, ingressei no curso de Pedagogia desta Universidade de Brasília, apesar de, não raras vezes, ouvirmos de pessoas próximas, mais abastadas, que “filho de pobre não faz faculdade”. Minha família se emocionou demais com esse resultado, que parecia tão distante. Lembro-me das lágrimas de todos, as quais revelam a esperança de um futuro profissional diferente, de melhores condições de vida.

Já como estudante de Pedagogia, comecei a aprender a ler, além das palavras, o mundo (PAULO FREIRE, 1989). Na disciplina de acolhimento de calouros da época, “Oficina Vivencial”, ministrada pelo professor Armando, registrei em alguma das atividades que tinha o desejo de seguir com os estudos, quem sabe o mestrado e o doutorado, todavia não imaginava que isso se concretizaria muitos anos depois.

O currículo da época estava organizado sob a égide das habilitações. Eu cursei Magistério das Séries Iniciais e Orientação Educacional. A experiência na Universidade mudou toda minha concepção de vida, abriu diversos caminhos. No último semestre, em 2004, conheci a professora Lívia Borges, responsável pela disciplina Prática em Orientação Educacional. Pela primeira vez, ouvi a respeito de “espaços não escolares” devido à pesquisa que ela nos solicitou. Assim, conheci o trabalho de uma pedagoga, formada pela UnB, no Jornal Correio Braziliense.

Durante a graduação e após formada, tive a oportunidade de prestar muitos concursos, sendo aprovada, inclusive, para a Secretaria de Educação do Distrito Federal nos cargos de Orientadora Educacional (em 2004) e de professora. Todavia, houve certa demora na convocação do primeiro cargo e eu precisava trabalhar. Assim, em 2005, tomei posse em outra carreira, no cargo público de Técnico em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação, no qual permaneci por três anos, sempre na área de regulação da Educação Superior, que envolvia os processos de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos de graduação.

De um lado, o ambiente profissional estava sujeito às intempéries políticas, muitos trabalhadores sem qualificação devido a indicações, preocupante quadro de terceirizados lidando com questões importantes, alta rotatividade de chefias. Por outro, tive a oportunidade de conhecer a legislação sobre a Educação Superior, entender o papel do Conselho Nacional de Educação e de começar a produzir textos com mais frequência, com o auxílio da querida professora Dra. Veruska Ribeiro Machado, grande amiga com que o Ministério me presenteou.

Alguns anos depois, em 2008, ingressei no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), no cargo de Analista do Seguro Social, especialidade em Pedagogia. Nessa oportunidade, iniciei minha primeira experiência profissional como pedagoga em espaço não escolar. Nesse órgão, desenvolvi atividades pedagógicas voltadas à formação continuada de servidores tanto na modalidade presencial quanto à distância. Além disso, comecei minha trajetória como tutora de cursos a distância.

Nesse ínterim, eu continuava empenhada na vida de concurseira, muito comum em nossa cidade. Em 2008, prestei concurso para o Tribunal de Justiça do Distrito Federal, cargo de Analista, Pedagogia. Contudo, já havia perdido as esperanças quanto a uma convocação, pois quatro profissionais haviam sido nomeados e eu era apenas a quinta, diante de um cadastro de reserva. Permaneci estudando, com vistas a uma melhor colocação profissional. Em 11 de fevereiro de 2010, para a minha surpresa, recebi um e-mail intitulado “aproveitamento para posse no Supremo Tribunal Federal”. Quase não acreditei, parecia milagre! Pouco mais de um mês depois, eu entrava em exercício no STF. De fato, após minha convocação, não houve outras. Lá se vão mais de dez anos. Atuo como pedagoga, exercendo atribuições ligadas à formação continuada de servidores, dedicando-me a atividades na área da educação à distância, especialmente, a produção de materiais didáticos para os cursos ofertados pelo órgão.

Ademais, no STF, tenho contribuído como tutora nos cursos de Produção de Conteúdos para a EaD, curso de minha autoria, e de Formação de Tutores para a Educação a Distância. A docência virtual tem sido parte relevante de minha trajetória profissional. Ainda tive a oportunidade de elaborar o material didático do curso de Produção de Conteúdos Educativos para a EaD do Conselho Superior da Justiça do Trabalho em 2019.

Em 2013, nasceu André. Mal sabia eu que a maternidade seria o grande desafio de minha vida após um casamento finalizado (divorciei-me logo após o nascimento do André) e o falecimento de minha mãe. Ainda mais a partir de 2015, quando é fechado o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo do pequeno de apenas 2 anos de idade. Uma avalanche de questões para enfrentar em sequência como mãe solo. Foram pelo menos cinco anos de dedicação exclusiva à maternidade e ao trabalho, um período de processamento pessoal das perdas e do diagnóstico, que me exigiu uma corrida terapêutica em busca de caminhos de potencialização do desenvolvimento do André; um lapso temporal exaustivo, de muita renúncia. De fato, pensei que estava distante a possibilidade de retomar os estudos, embora eu sempre namorasse os editais de seleção da pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Em 2017, uma voz interior que clamava por espaço, por individualidade, por subjetividade, motivou-me a encarar o desafio da seleção de mestrado. Com o desejo apenas adormecido de retornar à universidade, lembrei-me da professora Lívia Borges, passados mais de dez anos de minha formatura na graduação. Era chegado o momento de a semente plantada em 2004 começar a ser regada. Fui passando timidamente pelas etapas e comemorando cada aprovação; na verdade, eu quase não acreditava no que estava acontecendo. Cheguei à última

etapa, a entrevista dirigida pelas professoras Livia Borges e Liliane Machado, com mãos e pés suados, um pouco trêmula. Todavia, para minha surpresa, em certo momento da entrevista, a professora Livia disse que meu rosto não lhe era estranho. Eu recordei que havia sido sua aluna e, de pronto, ela resgatou em sua memória.

Assim, após todas as etapas que me deixaram ansiosa, ingressei no mestrado em Educação sob orientação da professora Livia Borges. Após profundas experiências com o conhecimento, muito estudo e esforço pessoal, e com a colaboração inenarrável de minha orientadora, concluí o mestrado em um ano e meio (2018). Percorri os caminhos da investigação científica na linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” para compreender o lugar da educação não escolar nos currículos do curso Pedagogia de instituições de Educação Superior do Distrito Federal.

A defesa da dissertação ocorreu em 18/12/2018. Como aquele momento me marcou. Ouvir os participantes da banca ressaltarem que eu deveria continuar os estudos me estimulou sobremaneira. No ano seguinte, participei da seleção do doutorado na mesma linha de pesquisa e fui aprovada.

O primeiro semestre cursado, iniciado em agosto de 2019, revelou experiências fundamentais para a minha formação, com especial atenção ao estágio de docência na graduação, coordenado pela professora Livia, na turma de Introdução à Pedagogia. Como esse processo foi enriquecedor para a minha trajetória! Motivou-me a pensar no percurso da docência após os estudos do doutorado, algo que antes me paralisava, devido à avaliação ruim que sofri ainda na época da Escola Normal.

Em 2020, sobreveio algo que impactou todo o mundo inesperadamente, a pandemia da Covid-19. Em pouco tempo, vimos nossas vidas em cheque. Momentos de incertezas, isolamento social, restrição de atividades, cuidado redobrado com questões de higiene, reflexos na economia, na política, na educação e em diversos setores sociais. Mandos e desmandos governamentais, uma sociedade dividida, um país doente muito além das consequências do vírus desconhecido e tão letal, que assustadoramente nos levou milhares de brasileiros, além de cidadãos de outras nacionalidades. Irrecuperáveis perdas. A esses sujeitos agora habitantes de outra dimensão, nossa dedicação.

O trabalho remoto foi a solução encontrada por muitos empregadores para não findar suas atividades, embora isso não tenha sido suficiente para abalar as estruturas do mundo do trabalho, alterar contratos, gerar inúmeras demissões. Ainda assim, o desemprego assolou

drasticamente o país, que precisou tomar medidas emergenciais para garantir a renda dos cidadãos.

As mulheres, que já enfrentavam sobrecargas de atividades, passaram a acumular muitas outras demandas. As mães de crianças especiais, como eu, sofreram um pouco mais com o isolamento que restringiu as atividades nas escolas, os atendimentos especializados e os sistemas de apoio.

Nesse cenário jamais visto em nosso século, a educação presencial se viu impossibilitada, escolas fechadas, universidades com atividades presenciais suspensas. Intensificam-se as buscas por alternativas tecnológicas que permitissem a manutenção dos processos pedagógicos; os docentes precisaram rever suas práticas. A relação entre educação e tecnologia ganhou destaque e, com ela, as contradições sociais sobressaíram, afinal nem todos os estudantes possuíam acesso aos recursos necessários.

Os anos de 2020 e de 2021 foram perdidos? Digamos que, no mínimo, prejudicados em várias frentes. Repensar é um verbo que traduz plenamente o que precisamos fazer naquele período turbulento. Quem somos, o que consumimos, quais valores realmente importam, com quais pessoas precisamos nos conectar além das redes sociais? Desafios de todos os lados, na vida pessoal, profissional, acadêmica. Foi um período de tensão que somente foi mitigada com a chegada da vacina, conquistada graças ao empenho de cientistas.

De tantas notícias ruins veiculadas por meios de comunicação, não raras vezes, tendenciosos em suas abordagens, ainda persistiram pragas enraizadas em nossa cultura preconceituosa, como o racismo, o abuso sexual de menores, a violência doméstica, manifestando-se de maneira vil, causando mortes inaceitáveis e marcas indeléveis nas trajetórias de vida. Essas lutas não estão vencidas, infelizmente, são pautas de enfrentamento diário.

Vidas negras importam¹; vidas infantis importam; vidas femininas importam; vidas dos profissionais de saúde importam; vidas dos professores importam; vidas dos trabalhadores

¹ Tradução do slogan “*Black Lives Matter*”, movimento iniciado em 2014, cuja pauta central é a denúncia da ação violenta de policiais estadunidenses contra cidadãos negros, reflexo do racismo estrutural, com a reivindicação de que esses agentes sejam responsabilizados pelos crimes cometidos. Em 2020, esse movimento foi retomado nos Estados Unidos em reação à grave violência policial sofrida por George Floyd, que ocasionou, infelizmente, a sua morte em 25 de maio. O fato repercutiu mundialmente, mesmo em meio ao cenário da pandemia da Covid 19, levantando ondas de protestos em diversos países e discussões acerca do preconceito e da discriminação racial, inclusive no Brasil. Disponível em: <https://blog.imagine.com.br/black-lives-matter/>. Acesso em 29 de abr. 2021. O policial foi julgado e condenado pelo homicídio em abril de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56811346>. Acesso em: 1º maio 2021.

importam; vidas de desempregados e desalentados importam; vidas de todos os cidadãos brasileiros importam, independente de cor, raça, gênero, religião, etnia, condição neurológica e classe social.

Muitas questões efervescentes ao redor, que não poderiam deixar de ser mencionadas por mim neste memorial dada a relevância histórica contemporânea. Em concomitância, o retorno das atividades acadêmicas no segundo semestre de 2020, de maneira totalmente remota. Desafios incontáveis decorrentes dessa modalidade não antes vivenciada. Dificuldades tecnológicas, dificuldades pedagógicas, dificuldades de acesso aos estudantes, dificuldades de acesso dos estudantes e professores.

Nesse contexto, escolhi cursar novamente a disciplina de Estágio de Docência na graduação, agora na turma de História da Educação, por meio do ensino remoto. Desde o início do semestre precisamos buscar, conjuntamente com a professora, alternativas para manter as atividades acadêmicas e o engajamento dos estudantes. A educação mediada por plataformas digitais apresentou algumas barreiras físicas e atitudinais que fomos tentando compreender no desenvolvimento das aulas. O silêncio, a manifestação adiada, que surgia timidamente após reiterada insistência, mostrou-nos um expediente educativo com atmosfera peculiar. Não obstante, ressalto o cuidado pedagógico da professora em ministrar as aulas ao vivo, com plano de curso estruturado, e atividades diferenciadas para fazer frente a esse momento particular.

Aprendemos muito com a fase do ensino remoto, que exigiu de nós a conciliação das aulas com nossa vida pessoal em ação, pois estávamos todos em nossas casas, diante dos desafios do trabalho, dos estudos e das demandas familiares, com crianças ao redor, o que nos exigiu jogo de cintura.

De fato, as consequências desse período singular que experienciamos continuarão a ser sentidas no correr dos anos; muitas delas ainda estão pulsando: os lutos, os efeitos colaterais da doença, os efeitos da pandemia nas políticas públicas, na economia, na educação, na vida em sociedade, entre tantas outras que ainda permanecerão a nos incomodar. Não bastasse a batalha sanitária, vimos a ocupação bélica do território Ucrâniano pela Rússia em 2022. Os desafios mundiais continuam. Porém, avançamos no sentido de melhora em relação aos efeitos do vírus nas pessoas acometidas, pelo fato de boa parte de nossa população ter conseguido acesso à vacina; mesmo sabendo que a situação sanitária continua inspirando cuidados, estamos retomando nossas vidas e a convivência em sociedade. De todo modo, agradecemos pela vacina, pela vida e pela oportunidade de continuar os estudos diante de tantas agruras.

Diante do exposto, salientamos que este estudo doutoral se iniciou no período pré-pandemia, no qual outras matrizes sociais e sanitárias eram vividas; desenvolveu-se no momento de maior recrudescimento pandêmico, no qual sentimos os impactos do isolamento e das restrições e, agora, conclui-se em um novo cenário, mais favorável, especialmente, em função do avanço do programa de imunização. Portanto, é uma tese gestada e marcada intensamente pelos fatos recentes de nossa história.

1 PRELÚDIO

Para começar, em alusão ao título da música do célebre Tom Jobim², valorizando a cultura brasileira, podemos afirmar que a educação “*não é um samba de uma nota só*”. Isto é, educação não é sinônimo de educação escolar apenas. Esse preceito já é bastante difundido entre os estudiosos da educação e da Pedagogia, autores referenciais que serão apresentados ao longo da pesquisa.

Pensando analogamente com o campo da música, a escala musical permite diferentes combinações de sons, formando variadas harmonias, que podem consolidar diferentes estilos musicais, esses possuem características comuns, mas também aquelas que são suas marcas e ditam seus ritmos de modo que sejam identificados como um grupo musical idiossincrático. Assim ocorre com a educação. Podemos dizer que ela é um campo composto por várias notas, nuances e performances; ela é ampla, acontece em variados lugares, espaços, com diferentes pessoas e finalidades; portanto, a infinidade sonora de práticas educativas difundidas na sociedade nos permite admitir que não se vive educação somente nas escolas formais (LIBÂNEO 2010; LIBÂNEO e PIMENTA, 2011; SAVIANI, 2015).

Ainda em relação à seara musical, existe um conceito relevante, o de timbre: “[...] é o que diferencia dois sons de mesma frequência (mesma nota). Por exemplo, a nota Dó tocada no violão tem um som muito diferente da nota Dó tocada no teclado ou no violino.”³.

Com esse conceito, podemos conjecturar que a educação escolar e a educação não escolar, embora estejam na mesma frequência, isto é, sejam campos destinados às práticas educativas, elas possuem sons diferentes. O “timbre” da educação escolar é largamente estudado e tem sido referência quando discutimos questões educacionais. Almejamos desvelar ou, melhor, tornar audível o timbre da educação não escolar.

Em primeiras aproximações, podemos dizer que ela possui variados sons. Os contornos melódicos de suas práticas pedagógicas dependem do espaço, dos sujeitos implicados, dos objetivos e das intenções, a saber, das notas utilizadas na escala. É composta, portanto, por um conjunto de contextos multifacetados, com diferentes cores, ritmos, locais, práticas, experiências, distante de enclausuramentos e rótulos. Temos, assim, diferentes maneiras de visualizar o processo educativo e a organização do trabalho pedagógico.

² Letra da música “Samba de uma nota só”, disponível em <https://www.lettras.mus.br/tom-jobim/49064/>. Acesso em: 12 maio 2020.

³ Disponível em www.descomplicandoamusica.com. Acesso em: 14 maio 2020.

Diante dessas palavras iniciais, salientamos que a trajetória que percorremos nos últimos anos como profissional da área de Pedagogia, especificamente em ambientes educativos não escolares, nos moveu a refletir academicamente acerca da formação dos estudantes tendo em vista esse campo, em fase inicial, no mestrado (SOUZA, 2018).

Nessa oportunidade, analisamos os projetos pedagógicos dos cursos e aprofundamos as discussões sobre o lugar da dimensão não escolar na formação do pedagogo. Notamos que, embora seja uma diretriz curricular oficial e que tal direcionamento tenha sido apropriado pela maioria das instituições pesquisadas em seus planos curriculares aqui no Distrito Federal, ainda há certa desconexão com a proposta formativa mais ampla, embasada na docência escolar. Isto é, ainda faltam espaços teóricos e práticos concretos que articulem a vertente não escolar nos currículos da Pedagogia.

Com isso, surgiram novas inquietações que nos trouxeram de volta à academia para o percurso doutoral. Esperamos, agora, conhecer o trabalho desenvolvido pelos pedagogos em contextos educativos não escolares, em especial, daqueles que integram carreiras no serviço público e, como seu labor, podem colaborar com questões curriculares do curso de Pedagogia, já que é patente a necessidade de se construir caminhos sólidos para essa dimensão no percurso formativo dos pedagogos, de modo que possam atuar plenamente nos diferentes espaços sociais em que a educação se materializa.

Convém reiterar que, para compreendermos esse campo de análise, é preciso reconhecer a ampliação de locais de aprendizagem na sociedade e, por conseguinte, o alargamento das fronteiras do pedagógico. Com isso, o pedagogo pode vislumbrar diferentes setores para a sua inserção no mundo do trabalho que ultrapassam os muros escolares clássicos, uma vez que “[...] o educativo não se reduz ao escolar” (LIBÂNEO, 2010, p. 97). Dessa forma, Libâneo (2010, p. 149) ressalta que a conjuntura social contemporânea “pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogos e professores muito além daquela que apresentam hoje”.

Nesse rumo, observamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso (Resolução CNE/CP nº 1/2006) mencionam a temática diversas vezes, porém a pluralidade formativa e a significativa quantidade de elementos que devem ser abarcados na formação do pedagogo dificultam a inserção da dimensão não escolar na engrenagem curricular do curso.

Portanto, entendemos ser urgente a intensificação de debates acadêmicos a respeito do tema. Um dos possíveis caminhos para se aprofundar as análises é buscar aportes no próprio

campo laboral, isto é, no *currículo praticado* - em alusão à sistemática curricular proposta por Gimeno Sacristán (2017), pelos pedagogos que desenvolvem o seu trabalho em contextos de aprendizagem que não são tipicamente escolares.

Destarte, pretendemos contribuir para concretizar, no que tange ao campo não escolar, a visão de Maria Amélia Franco (2017, p. 87) sobre o mister da Pedagogia como ciência da educação, na qual se espera que ela “[...] organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e científicá-la a posteriori, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica, pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica.”

Pensando nesses aspectos, almejamos trazer à superfície os principais conhecimentos e saberes mobilizados pelos pedagogos, os fazeres atribuídos em suas práticas profissionais não escolares, as possibilidades temáticas, as diferentes abordagens diante dos fenômenos, as variadas realidades laborais, e, a partir disso, debater as possibilidades e as contribuições do mundo do trabalho para formação inicial, considerando que as instituições de ensino precisam dialogar com a realidade social em constante transmutação.

Tendo esses horizontes em mente, definimos o problema de pesquisa e o objetivo geral da tese:

Problema de pesquisa: Quais as contribuições da atuação profissional de pedagogos em diferentes contextos não escolares para as discussões sobre o currículo de formação do curso de Pedagogia?

Objetivo geral: Discutir as contribuições da atuação profissional de pedagogos em diferentes contextos não escolares para o currículo de formação do curso de Pedagogia.

Como **pressuposto** desta tese, entendemos que existem particularidades na atuação e na experiência profissional dos pedagogos não escolares, decorrentes da natureza desses ambientes educativos, não contempladas na formação proposta no curso de Pedagogia. Dessa forma, ao buscarmos conhecer esse campo de intervenção pedagógica, acreditamos que o contexto da prática profissional será um espaço privilegiado, capaz de fornecer um cabedal significativo de elementos fomentadores de debates curriculares acerca dessa formação.

Tendo a questão central, já mencionada, como ponto de partida e chegada, reconhecemos a necessidade de erigir reflexões intermediárias no sentido de reunir elementos e dados de pesquisa que nos auxiliem a responder a problemática posta.

Dessa maneira, organizamos **dois eixos de sustentação para o estudo**, para os quais elaboramos questões subsidiárias que se desdobram em objetivos específicos de pesquisa, sendo o primeiro de cunho teórico e o segundo empírico, conforme explicitado no Quadro 1:

Quadro 1 – Eixos de pesquisa, questões subsidiárias e objetivos específicos

Eixo 1 Pedagogia e espaços não escolares	
Questão subsidiária	Objetivo específico
1) Quais as relações entre a epistemologia da Pedagogia e a formação inicial no curso de Pedagogia no que concerne aos contextos não escolares de atuação profissional do pedagogo?	Analisar as relações entre a epistemologia da Pedagogia e a formação inicial no curso de Pedagogia no que concerne aos contextos não escolares de atuação profissional do pedagogo.
Eixo 2 Atuação e experiência profissional dos pedagogos não escolares	
Questão subsidiária	Objetivo específico
2) Quais fazeres (atividades realizadas) são destinados aos pedagogos nas instituições públicas não vinculadas ao magistério?	Caracterizar o trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas instituições públicas não vinculadas ao magistério.
3) Quais saberes (conhecimentos requeridos) exigidos dos pedagogos nas instituições públicas não vinculadas ao magistério?	Identificar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho pelos pedagogos nas instituições públicas não vinculadas ao magistério.

Fonte: elaboração da autora (2022)

Por meio desses objetivos específicos, esperamos conhecer as demandas laborais que se apresentam para os pedagogos nos ambientes não escolares do serviço público, com vistas a decodificarmos os processos praticados, as linguagens próprias desses contextos, identificar o trabalho pedagógico desenvolvido e reunirmos os dados necessários para fazer frente à nossa questão nevrálgica de pesquisa, que permitirá o alcance do nosso objetivo geral.

Será um esforço de teorização das práticas laborais com a finalidade de colaborar para que as expertises profissionais dos pedagogos sejam reconhecidas e visibilizadas, uma vez que a trajetória não escolar ainda se encontra em processo de consolidação, notadamente, na esfera dos referenciais teóricos.

Dessa forma, a pretensão é sistematizar as áreas de trabalho mapeadas em nossa realidade local (serviço público do Distrito Federal) a partir do olhar dos próprios pedagogos em ação, em um movimento de reflexão e de análise dessas práticas em vista da formação que o curso de Pedagogia fomenta quanto à educação não escolar.

1.1 CONTORNOS DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: PROPOSTA METODOLÓGICA

De início, salientamos que pesquisar, do ponto de vista científico, está relacionado com a produção de conhecimentos. Produzir conhecimentos, por sua vez, exige relacionamento reflexivo entre sujeito e objeto, bem como exploração da “[...] estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados” (SEVERINO, 2012, p. 86). Acrescenta Souza (2014, p. 313) que “O método configura-se como a condição epistemológica que permite ao pesquisador produzir conhecimentos que dizem respeito à essência do fenômeno estudado, de forma sistemática e rigorosa [...]”.

Sabemos que existem desafios relacionados com a pesquisa educacional do ponto de vista epistemológico, devido ao fato de os fenômenos serem práticos, o que dificulta a visualização de sua objetividade, por isso a necessidade de compromisso com o rigor científico pelos pesquisadores (SEVERINO, 2019).

Diante dessas considerações, o trajeto rumo à construção de conhecimentos que intentamos nesta tese aproxima-se da perspectiva epistemológica dialética (SEVERINO, 2001), a qual, segundo o autor, não engloba necessariamente os pressupostos ontológicos do materialismo histórico-dialético, embora observemos inter-relações entre as propostas.

A tradição filosófica dialética vislumbra os fenômenos e os sujeitos imbricados como históricos e contextualmente inseridos em dada realidade social, dinâmica, mutante, complexa; nessa proposição epistêmica, sujeito e objeto interagem socialmente de maneira recíproca, em relação que se forma em *continuum* histórico. Há uma ênfase na práxis humana, na intencionalidade que dá sentido às ações que conduzem a transformações na existência da sociedade; as relações de poder estão presentes (SEVERINO, 2017).

Ainda de acordo com o Severino (2017), os princípios orientadores do paradigma dialético são, em suma: a totalidade (entender as partes e sua articulação com o todo; indivíduo não isolado na sociedade); a historicidade (cada momento vivido faz parte de um processo histórico mais amplo); a complexidade (o real é único e múltiplo; fenômenos são resultado de múltiplas determinações; fluxo constante de transformações); a dialeticidade (a história não é linear, é processo complexo; as mudanças seguem a lógica da contradição, do conflito inerente à realidade); a praxidade (os acontecimentos estão articulados entre si e se desenvolvem por meio da prática); a cientificidade (a explicação científica se expressa mediante um processo

histórico-social) e a concreticidade (sobressai a dimensão empírica real dos fenômenos humanos, a práxis coletiva).

Coerente com essa linha, evidenciamos a escolha pela abordagem metodológica qualitativa, reconhecidamente apropriada para estudos educacionais devido à natureza das questões em debate. Esse tipo de pesquisa é, por essência, interpretativo e conduz à extração de significados a partir de uma perspectiva holística dos fenômenos (CRESWELL, 2007, p. 186-187). Isto é, olhamos através dos dados, com visão ampliada sobre o objeto de estudo.

De maneira complementar, Yin (2016) aponta cinco características que nos auxiliam a avistar a essência da tipologia investigativa qualitativa: estuda os significados das vidas das pessoas em suas condições reais; representa opiniões e perspectivas dos sujeitos participantes; envolve o contexto de vida das pessoas; colabora com revelações a respeito de conceitos que podem favorecer a explicação de comportamentos sociais humanos; e busca empregar várias fontes.

Com base nesses fundamentos epistemológicos e metodológicos, abordaremos nos próximos tópicos as escolhas instrumentais, ponto fulcral para o desenvolvimento da pesquisa e para a geração de dados coerentes com todo o escopo investigativo, bem como para a produção de resultados fidedignos (ROSA e ARNOLDI, 2007).

1.1.1 Escolhas instrumentais

1.1.1.1 Pesquisa documental

Os documentos são importantes fontes de informação, por isso são parte de nossa persecução investigativa. Eles constituem, conforme Lüdke e André (1986), uma fonte natural de informação contextualizada, portanto agregam valor às análises do ponto de vista da realidade pesquisada. A pesquisa documental, por conseguinte, busca organizar e interpretar os documentos à luz dos objetivos da pesquisa (PIMENTEL, 2001).

Nesse sentido, realizamos o levantamento e a análise de dados dos seguintes documentos: normativos governamentais que expressam a política de formação de pedagogos no país, editais de concursos para identificar carreiras específicas de pedagogos no serviço público em entidades não vinculadas ao magistério do Distrito Federal, informações disponíveis em sites e outros meios acerca das finalidades precípua de cada instituição abrangida na pesquisa, assim como informações acerca das carreiras públicas e sobre a organização das entidades participantes da pesquisa.

1.1.1.2 Pesquisa bibliográfica

Além da pesquisa documental, empreendemos a costura textual destinada a elucidar as discussões teóricas de base a respeito das temáticas em foco nesta tese (Pedagogia, atuação profissional do pedagogo em espaços não escolares, currículo), por meio de pesquisas bibliográficas. Esse movimento de análise do referencial teórico, na visão de Alves-Mazzoti (2012, p. 47), é “[...] essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa”.

Desse modo, intencionando compreender a situação do objeto de pesquisa no universo acadêmico, bem como reunir elementos para subsidiar as nossas análises, efetuamos pesquisas bibliográficas que consolidaram, de um lado, o estado do conhecimento, e, de outro, a fundamentação teórica com obras referenciais da área educativa, permitindo-nos uma revisão crítica das “[...] teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos” (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 54-55).

1.1.1.3 Entrevistas

Considerando o mote de nossa investigação, entendemos que as entrevistas se apresentaram como a alternativa mais apropriada ao levantamento de dados empíricos. Isso porque, segundo nos inspiram Rosa e Arnoldi (2007), por meio das entrevistas, podemos nos aproximar de respostas mais profundas que somente os interlocutores podem emitir sobre o assunto em questão, tendo em vista o diálogo que com eles estabelecemos sobre as experiências vivenciadas em suas carreiras profissionais no serviço público.

Para orientar esse processo, diante da dinamicidade da comunicação entre pesquisadora e pesquisados, seguimos os desígnios da entrevista semiestruturada (ROSA e ARNOLDI, 2007) ou qualitativa (YIN, 2016). Nessa linha, elaboramos roteiro de entrevista (APÊNDICE B) com questões iniciais que direcionaram a interlocução no sentido dos propósitos de nossa pesquisa, porém mantemos a flexibilidade na condução, deixando o caminho aberto a adaptações em virtude do diálogo que foi sendo estabelecido durante a realização das entrevistas.

Relevante salientar que, em atenção aos aspectos éticos relacionados com as pesquisas qualitativas na área de educação, das quais derivam percepções pessoais e exposição de ideias particulares, todos os entrevistados consentiram com o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), no qual asseguramos que, na publicação dos resultados, a identidade de cada participante será mantida sob rigoroso sigilo.

Considerando o momento pandêmico que vivemos no percurso do doutorado (2020 – 2021, principalmente), no qual o distanciamento social configurou-se como medida preventiva em relação à disseminação do vírus da Covid-19, realizamos as entrevistas remotamente, entre os meses de agosto e novembro de 2021, utilizando a plataforma de videoconferência, tendo em vista a possibilidade de gravação das entrevistas em áudio e vídeo e de armazenamento dos dados que formaram o *corpus* empírico da pesquisa.

1.1.2 Sujeitos da pesquisa

Toda esta proposição de pesquisa somente ganhou significado com a presença de sujeitos históricos reais, pedagogos e pedagogas, que exercem atividades laborais em espaços educativos não escolares, no caso, em instituições públicas não vinculadas à carreira de magistério, localizadas no Distrito Federal.

A escolha desse contexto laboral, o serviço público, deve-se ao fato de a pesquisadora integrar uma dessas carreiras e perceber que, nos últimos anos, houve número significativo de editais de concursos públicos para carreiras específicas de pedagogo. A administração pública, portanto, é um locus relevante da atuação não escolar que tem investido na contratação de egressos do curso de Pedagogia, o que demonstra a valorização da presença desse profissional em seus quadros, denotando que o trabalho realizado pelo pedagogo não deve ser realizado ou substituído pelo de outros profissionais em atividades educativas.

Em termos de delimitação do grupo de pessoas envolvidas na pesquisa, consideramos pertinente iniciar os trabalhos selecionando as instituições para, em seguida, chegarmos aos sujeitos.

Nesse sentido, recorreremos a alguns dados capturados em nossa dissertação de mestrado (SOUZA, 2018), na qual identificamos órgãos federais e distritais, além de empresas públicas, que lançaram editais para cargos de pedagogos com lotação no Distrito Federal no interstício de 2006 a 2016. Além desses dados, consideramos necessário, agora no doutorado, ampliar o período até o ano de 2019, delimitando o recorte de 2006 a 2019⁴. O marco inicial tem por referência a edição das DCN de Pedagogia e o final, o ano anterior à pandemia da Covid 19

⁴ Um ponto relevante que observamos em relação aos concursos mais recentes para a delimitação das instituições foi a efetiva homologação e nomeação de servidores, para que fosse possível localizar os potenciais interlocutores.

(não avançamos para no ano de 2020, que seria nossa intenção inicial, pois foi o auge do período pandêmico, no qual foram suspensos muitos certames públicos). Com esse espectro temporal, abrangemos profissionais em momentos distintos da carreira, o que nos garante de diversificadas visões acerca do trabalho realizado.

Em que pese o recorte inicial alvo de nossas buscas por pedagogos, que enfatizou o ano de lançamento dos editais dos concursos, no percurso de contato com as instituições, tivemos acesso a um profissional cujo ingresso ocorreu no ano 2004. Considerando a disponibilidade desse sujeito, consideramos pertinente agregá-lo ao corpo de pesquisa. Dessa forma, conseguimos formar um conjunto de interlocutores que ingressaram efetivamente nos quadros das diferentes carreiras públicas no interstício de 2004 e 2021.

Considerando a lista de instituições decantada das pesquisas em editais de concursos públicos⁵, que nos serviu de guia inicial para a busca específica de profissionais pedagogos que foram convidados a participar da pesquisa⁶, conquistamos a adesão de 29 pedagogos e pedagogas de 14 instituições distintas, de acordo com as informações reunidas no Quadro 2:

Quadro 2 – Lista de instituições públicas do DF⁷/Número de pedagogos envolvidos na pesquisa/Nomes fictícios

Instituição pública	Número de participantes da pesquisa	Nomes fictícios utilizados ⁸
1. Secretaria de Justiça do Distrito Federal (SEJUS)	4	Pedagogo 1 SEJUS: Ivan Pedagogo 2 SEJUS: Caetano Pedagoga 3 SEJUS: Ivete Pedagoga 4 SEJUS: Alcione
2. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES)	4	Pedagoga 1 SEDES: Maysa Pedagoga 2 SEDES: Elis Regina Pedagoga 3 SEDES: Gal Pedagoga 4 SEDES: Nara
3. Secretaria de Estado da Mulher (SMDF)	1	Pedagoga SMDF: Nana
4. Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC)	1	Pedagoga SECEC: Ana Carolina

⁵ Nas pesquisas iniciais realizadas nas páginas eletrônicas do *Diário Oficial da União*, do *Diário Oficial do Distrito Federal* e em sites especializados na temática de concursos públicos, identificamos uma lista mais numerosa de instituições que contrataram pedagogos para os seus quadros, porém, após análise detida acerca da situação de cada uma delas em atenção ao nosso recorte, verificamos que algumas não atendiam aos critérios da pesquisa, portanto foram excluídas do escopo.

⁶ Realizamos contatos com os órgãos e contatos pessoais por e-mail/rede social.

⁷ Cabe asseverar que este corpo analítico não representa a totalidade de instituições públicas que possuem pedagogos em seus quadros. Em alguns casos, não obtivemos respostas das instituições ou dos próprios pedagogos acerca do convite para a participação na pesquisa, mesmo após reiterados contatos e tentativas.

⁸ No decorrer do texto, nos referiremos aos entrevistados com nomes fictícios, homenageando grandes expoentes da música popular brasileira.

5. Departamento de Trânsito do Distrito Federal (DETRAN/DF)	1	Pedagoga DETRAN/DF: Clara
6. Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF)	1	Pedagogo CLDF: Milton
7. Companhia do Metropolitan do Distrito Federal (METRÔ/DF)	2	Pedagoga 1 METRÔ/DF: Rita Pedagoga 2 METRÔ/DF: Elza
8. Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT)	3	Pedagogo TJDFT: Gilberto Pedagoga 1 TJDFT: Beth Pedagoga 2 TJDFT: Elba
9. Superior Tribunal de Justiça (STJ)	2	Pedagogo STJ: Djavan Pedagoga STJ: Marisa
10. Tribunal Superior Eleitoral (TSE)	2	Pedagoga 1 TSE: Roberta Pedagoga 2 TSE: Fafá
11. Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC)	1	Pedagoga ANAC: Maria Bethânia
12. Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO)	3	Pedagoga 1 INFRAERO: Sandra Pedagoga 2 INFRAERO: Ângela Pedagoga 3 INFRAERO: Jovelina
13. Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)	2	Pedagoga 1 INSS: Maria Rita Pedagoga 2 INSS: Adriana
14. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)	2	Pedagoga 1 ENAP: Carmen Pedagoga 2 ENAP: Marília
Total		29

Fonte: elaboração da autora (2022)

1.1.3 Tratamento e análise dos dados

A princípio, cabe registrar que as entrevistas realizadas com o suporte de plataforma de videoconferência foram gravadas e, posteriormente, transcritas, isto é, o material audiovisual foi decodificado para o formato de texto. Dessa forma, iniciamos o trabalho de análise do conteúdo gerado na interlocução com os 29 pedagogos e pedagogas não escolares, tendo por base os desígnios de Bardin (2016).

Conforme a sistemática proposta pela autora, na fase de *pré-análise*, organizamos todo o material em arquivos, ou seja, cada entrevista foi registrada em arquivo de texto com a devida identificação dos sujeitos e das instituições. Ainda nesta etapa, efetuamos a leitura “flutuante” dos documentos, com o objetivo de retomar os dados capturados no diálogo com os sujeitos e começar refletir acerca deles, tendo em vista os objetivos da pesquisa, além prepararmos o material (edição), enfatizando os dados de interesse da tese.

Assim, caminhamos para a *exploração do material*, momento em que nos dedicamos a examinar as particularidades de cada entrevista, bem como as aproximações entre os relatos dos sujeitos, para imergir no processo de “[...] *recorte de texto* em unidades comparáveis de

categorização para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados.” (BARDIN, 2016, p. 130).

Em nosso caso, escolhemos como unidade de registro temáticas relacionadas aos assuntos centrais que buscamos elucidar com as entrevistas, as quais nos conduziram a estabelecer categorias, isto é, agrupamentos de elementos coerentes entre os dados levantados com a intenção de favorecer a análise do conteúdo (BARDIN, 2016).

Com base nessas considerações, estabelecemos as seguintes categorias de análise a partir dos dados das entrevistas, assim detalhadas:

- a) **Categoria I – Perfil do grupo pesquisado**, na qual abordamos aspectos quantitativos e qualitativos que indicam as principais características dos sujeitos participantes, filtradas das respostas aos itens do roteiro de entrevista, que após análise, foram organizados nas **subcategorias**: gênero, instituição de ensino da graduação em Pedagogia, ano de conclusão do curso de Pedagogia, experiências não escolares na graduação, nível de escolaridade, experiências profissionais anteriores ao cargo atual e tempo de serviço no órgão de lotação.
- b) **Categoria II – Fazeres: trabalho desenvolvido pelos pedagogos**, que congrega a explanação, de início, da finalidade organizacional dos órgãos públicos a que estão vinculados esses profissionais, para a compreensão acerca da área de atuação macro dos pedagogos, e, depois, das atribuições nesses contextos peculiares, dando ênfase às temáticas envolvidas no trabalho realizado.
- c) **Categoria III – Saberes requeridos pelo trabalho**, delineada para congregar os principais saberes requeridos para o desenvolvimento do trabalho dos pedagogos, organizados em três **subcategorias**: saberes da graduação, saberes da prática laboral e saberes da área de educação laboral/EaD.
- d) **Categoria IV – Desafios do trabalho**, que enfatiza a análise dos relatos das entrevistas acerca de desafios encontrados pelos pedagogos na construção do percurso laboral nas diferentes instituições, na qual demarcamos duas **subcategorias**: desconhecimento do papel dos pedagogos nas instituições e exiguidade de referenciais teóricos sobre educação não escolar.

Diante disso, segue o esquema-síntese das categorizações definidas para a análise de dados das entrevistas realizadas (Figura 1):

Figura 1 – Esquema-síntese das categorias delineadas para o estudo com base nas entrevistas

Categoria I Perfil do grupo pesquisado	Categoria II Fazeres: trabalho desenvolvido pelos pedagogos	Categoria III Saberes requeridos pelo trabalho	Categoria IV Desafios do trabalho
Subcategorias a) Gênero b) IES da graduação c) Ano de conclusão da Pedagogia d) Experiências não escolares na graduação e) Nível de escolaridade f) Experiências profissionais anteriores g) Tempo de serviço	Instituições SEJUS, SEDES, SMDF, SECEC, DETRAN/DF, CLDF, METRÔ/DF, TJDFT, STJ, TSE, ANAC, INFRAERO, INSS, ENAP	Subcategorias a) Saberes da graduação b) Saberes da prática laboral c) Saberes da área de educação laboral/EaD	Subcategorias a) Desconhecimento do papel dos pedagogos nas instituições b) Exiguidade de referenciais teóricos sobre educação não escolar
Capítulo 1 – Tópico 1.1.4	Capítulo 3 – Tópico 3.1	Capítulo 3 – Tópico 3.2	Capítulo 3 – Tópico 3.3

Fonte: elaboração da autora (2022)

Na etapa final, referente ao *tratamento dos resultados e interpretações*, os dados, em seu estado bruto, foram trabalhados para ganharem significado e validade em função dos objetivos desta investigação (BARDIN, 2016), os quais encontram-se consolidados, especialmente, no Capítulo 3 desta tese.

1.1.4 Perfil do grupo pesquisado

Neste ponto, cabe-nos aludir os dados da **Categoria I – Perfil do grupo pesquisado**, com as suas respectivas subcategorias, que congrega informações relevantes para a caracterização do coletivo de interlocutores participantes da pesquisa, na qual discutimos aspectos quantitativos levantados na análise. As demais categorias serão exploradas adiante, no Capítulo 3, referente à Atuação e experiência profissional dos pedagogos não escolares.

a) Gênero

Em relação à categoria gênero, pretendemos mostrar os percentuais de mulheres e homens que foram envolvidos na pesquisa, uma vez que se percebe uma tendência de feminização dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Sem aprofundarmos as significativas discussões sobre a questão de gênero, pauta de outros estudos, cabe realçar que a forte presença feminina na docência infantil em nosso país acentuou-se a partir do século XIX, segundo explicita o trecho de Viana (2002, p. 85):

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no

mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil.

Essa formação predominante de mulheres nos cursos normais acabou migrando para os cursos de Pedagogia. Mesmo que não houvesse pesquisa específica a respeito, esse fato poderia ser observado nos corredores e salas das faculdades que ofertam o curso país a fora.

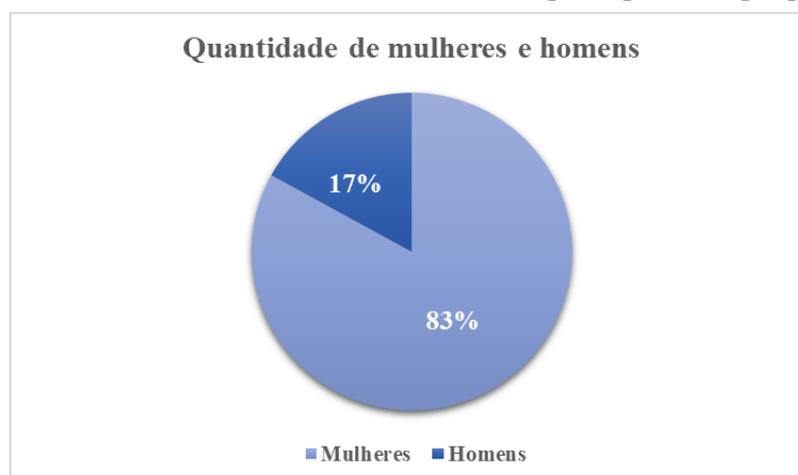
Existem raízes sociais e culturais na estrutura de nossa sociedade que reforçaram esse povoamento feminino dos cursos de Pedagogia, calcadas, notadamente, no “perfil feminino” compatível com os objetivos dessa formação:

Quando se considera as relações de gênero como construções sociais, identificamos que o conjunto de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas relaciona-se com a formação em Pedagogia, caracterizando-a como um espaço hegemônico de formação feminina, reiterado pelos discursos sociais e culturais que associam os cuidados e a educação de crianças às mulheres. (CASTRO e SANTOS, 2016, p. 59)

Se a hegemonia feminina é patente, a presença masculina nos cursos de Pedagogia, por conseguinte, é vista pelos autores como uma “forma de resistência”: “[...] a presença masculina no curso de Pedagogia poderia se caracterizar como uma forma de resistência, confrontando os discursos sociais e culturais – permeados pelas relações de gênero e poder –, que instituem a docência para crianças como uma opção (exclusivamente) feminina” (CASTRO e SANTOS, 2016, p. 59).

No caso de nossa pesquisa, os percentuais verificados espelham a tendência acima comentada. Isto é, conforme é possível notar no Gráfico 1, as mulheres representam 83% da amostra (24 pedagogas) enquanto os homens, a “resistência”, 17% (5 pedagogos).

Gráfico 1 – Percentual de mulheres e homens participantes na pesquisa



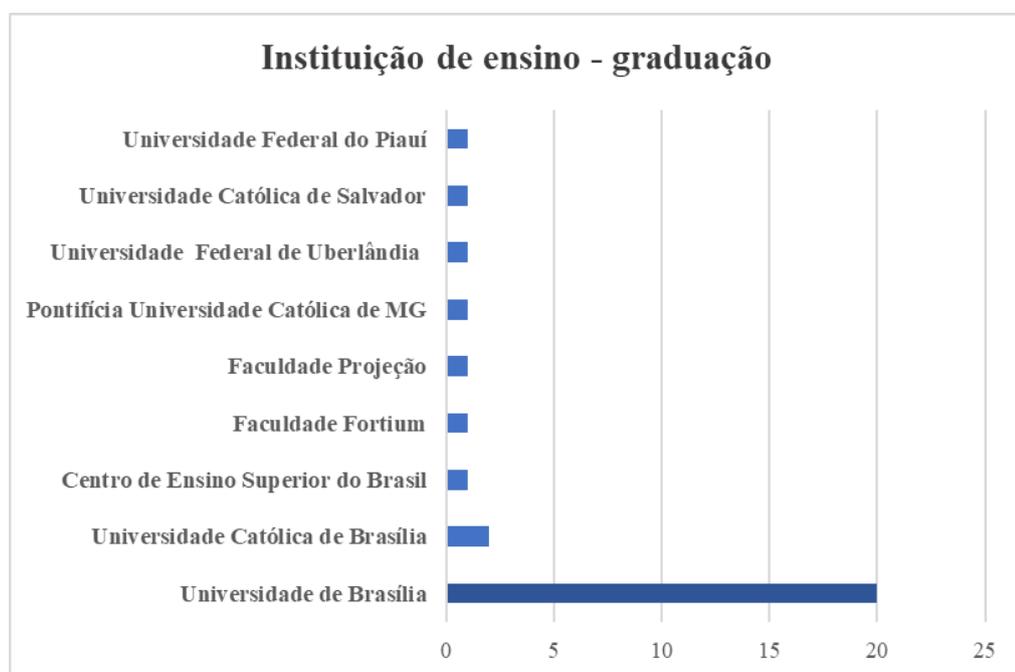
Fonte: elaboração da autora (2022)

b) Instituição de ensino da graduação em Pedagogia

Quanto à instituição de ensino superior em que os entrevistados cursaram Pedagogia, o Gráfico 2 aponta a preponderância da Universidade de Brasília, com 20 pedagogos, o que representa 69% do total de entrevistados, seguida da Universidade Católica de Brasília, com 2 egressos (6,9%). As demais instituições possuem somente uma incidência cada.

Esses dados reforçam a relevância acadêmica da UnB e, por conseguinte, da Faculdade de Educação, como espaço formativo de pedagogos no DF, assim como a potencialidade da formação que é ofertada, no sentido de contribuir com a inserção dos concluintes em vagas nos concursos públicos específicos para a área de Pedagogia.

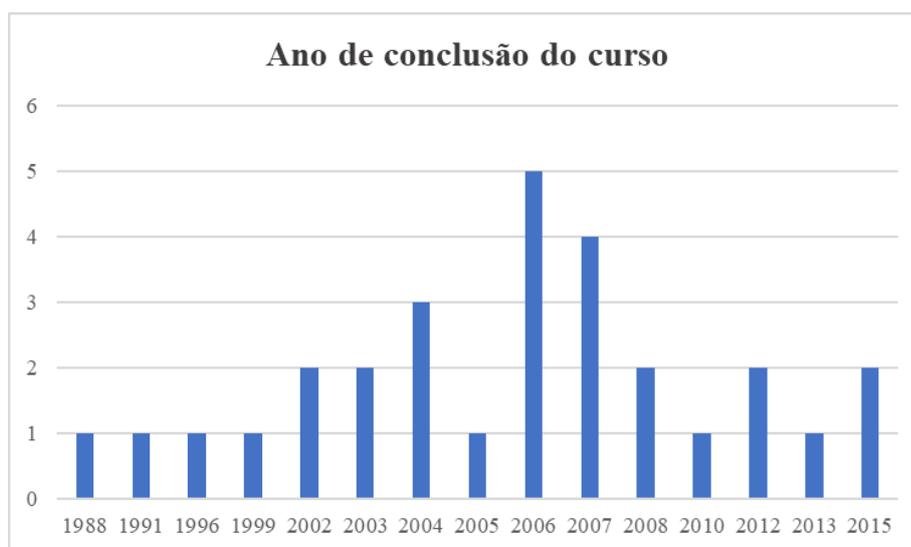
Gráfico 2 – Instituição de ensino da graduação



Fonte: elaboração da autora (2022)

c) Conclusão do Curso de Pedagogia

O ano de conclusão do curso é o aspecto destinado à identificação do tempo de formatura dos profissionais, cujos dados estão condensados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Ano de conclusão do curso

Fonte: elaboração da autora (2022)

Notamos do Gráfico 3 que há uma distribuição heterogênea em relação aos anos indicados, com maior incidência nos anos de 2006 e 2007, portanto há pedagogos formados sob a égide de diferentes estruturas curriculares.

Se consideramos o período que compreende 1988 a 2006, mostrado no gráfico, podemos concluir que a maioria dos entrevistados (59%) é oriunda da matriz curricular de licenciatura, com habilitações específicas de formação, pressuposta no Parecer CFE nº 252/1969; os demais advém do currículo de formação geral, preconizado pelas DCN/2006.

Os entrevistados cujos currículos foram balizados no Parecer CFE nº 252/1969 relataram as seguintes habilitações cursadas, com dominância da primeira: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Magistério das disciplinas pedagógicas, Magistério para as séries iniciais de escolarização, Psicologia da Educação, Gestão Escolar e Necessidades educacionais especiais.

Alguns concluintes de 2007 e 2008 experimentaram uma fase de transição curricular para conformação às DCN/2006, pois a norma estabeleceu o prazo de um ano para reformulação dos projetos pedagógicos na direção da formação geral no curso de Pedagogia, licenciatura, sem habilitações (art. 11, § 1º). Os interlocutores desse subgrupo confirmam essa percepção, porquanto uma parcela vivenciou a formação especializada e outra a formação generalista.

Os egressos de 2010 a 2015, como constatamos, foram inseridos na configuração curricular advinda das DCN/2006, que, no caso da UnB, se expressou, até recentemente (2018⁹), na proposta embasada em projetos.

d) Experiências não escolares na graduação

O caminho de estudos traçados no nível da graduação indica que, de 29 entrevistados, 17 (41%) não experimentaram, como estudantes do curso de Pedagogia, atividades curriculares ou não curriculares cuja temática central enfatizasse os contextos educativos além da escola formal como espaço de atuação profissional dos pedagogos, independentemente da matriz curricular percorrida (especialista ou generalista).

Das incipientes experiências relatadas nessa linha, destacaram-se, especialmente na UnB, a iniciativa de professores que levaram pedagogos não escolares para dialogar com os estudantes; a oferta das disciplinas Pedagogia Hospitalar, Economia Solidária, Introdução à Pedagogia e Metodologia Científica (que solicitou pesquisa com pedagogos não escolares) na Faculdade de Educação; e a participação em disciplinas optativas/módulo livre no curso de Psicologia.

Em algumas situações, conforme apurado na pesquisa, a aproximação com a discussão relativa aos ambientes não escolares ocorreu posteriormente à graduação, ou ainda, diretamente no mundo do trabalho. O comentário seguinte ilustra essa questão: “[...] senti uma grande falta de conhecimentos relativos à educação em outros contextos. Foi necessário buscar fora da graduação, pois durante a minha formação não foi ofertado” (RITA – METRÔ/DF).

Diante do exposto, inferimos que a construção do arcabouço de conhecimentos tangentes ao escopo da educação não escolar, em grande parte, foi constituído após o término da graduação, de acordo com as demandas que exsurgiram das realidades laborais nas quais os pedagogos foram inseridos.

Essa percepção apresenta pontos de contato com os achados da pesquisa realizada por Borges (2012). Em seu texto, a autora enfatiza que a falta de uma formação consistente no curso de Pedagogia culmina em “[...] sobrecarga na formação continuada e em serviço [...]” dos profissionais que atuam no campo não escolar, uma vez que o currículo da graduação não

⁹ Em 2018, foi aprovado o atual projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UnB. Disponível em: http://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

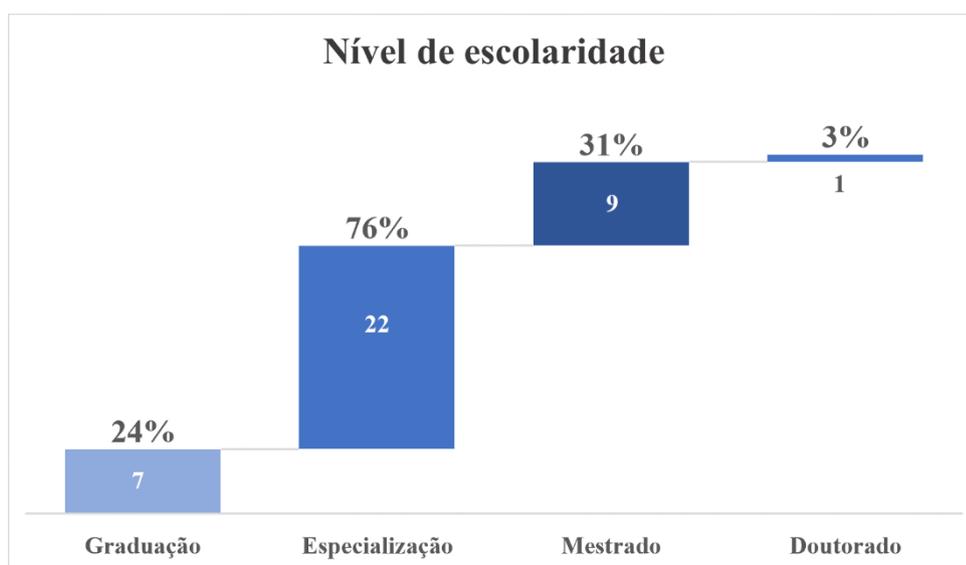
contempla “[...] conteúdos e metodologias que atendem às demandas efetivas do setor público e privado [...]” (p. 139).

Portanto, dez anos após da pesquisa de Borges (2012), os dados aqui levantados manifestam que o cenário formativo pouco foi modificado no que concerne à apropriação de conhecimentos acerca dos diferentes ambientes de aprendizagem em que os pedagogos podem atuar profissionalmente.

e) Nível de escolaridade

Além da formação inicial, consideramos pertinente aludir outros patamares de escolarização dos interlocutores. O Gráfico 4 ilustra os percentuais filtrados conforme os níveis: graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Gráfico 4 – Nível de escolaridade



Fonte: elaboração da autora (2022)

De início, vislumbramos que 24% dos entrevistados, portanto, 7 pedagogos, ainda não haviam enveredado pelos caminhos da pós-graduação, porquanto o maior nível concluído foi a graduação no curso de Pedagogia. Dado relevante desse grupo de graduados é que dois deles estavam cursando o segundo curso superior, em Direito e em História.

De outra sorte, percentual significativo, isto é, 76% dos pedagogos (22 interlocutores), possuía formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, alguns deles, inclusive, com mais de uma especialização concluída.¹⁰

Quanto às áreas de especialização listadas, preponderaram os cursos de Psicopedagogia Clínica; formações ligadas à Educação a Distância (Gestão Estratégica em EaD, Design instrucional e Inovações tecnológicas para a educação); Gestão Escolar; e Pedagogia Empresarial. As demais temáticas verificadas, com menor ocorrência, foram: Direito Civil, Gestão de Negócios, Gênero e Direito, Educação Inclusiva, Docência para o ensino superior, Orientação Educacional, Recursos Humanos, Gestão Pública e Trabalho com famílias e indivíduos.

Na seara da pós-graduação *stricto sensu*, notamos do Gráfico 4 que 31% do total de entrevistados (9 pedagogos) concluiu ou estava em vias de término do Mestrado; desse percentual, 67% (6) estudaram temas da área de educação, obtendo o título de mestre em Educação (esses pedagogos concluíram a formação de mestrado na UnB); o restante – 33% (3) – percorreu caminhos distintos, uma vez que se agregaram a programas de Psicologia (UnB), de Transportes (UnB) e de Gestão do Conhecimento e Tecnologias da Informação (Universidade Católica de Brasília), com as titulações de mestre nos campos correspondentes.

Ademais, do total de mestres, 22% (2) possuíam dupla titulação, ou seja, concluíram dois ciclos de programas de mestrados, sendo um deles em educação e o outro em áreas diversas – Transportes (UnB) e Engenharia de multimídia para a educação (*Université de Poitiers*).

No que tange ao nível de doutorado, apenas uma pedagoga (que representa 3% da amostra), no momento da entrevista, estava matriculada no Programa Pós-graduação em Transportes da UnB, a mesma interlocutora que cursou o mestrado em Transportes.

Por fim, observamos que algumas especializações/mestrados/doutorados cursados apresentaram correspondência com necessidades advindas do trabalho desenvolvido pelos pedagogos nos órgãos de lotação, por exemplo: ANAC (mestrado/doutorado em Transportes), Secretaria da Mulher (especialização em Trabalho com famílias e indivíduos), METRÔ/DF (especialização em Pedagogia Empresarial) e SEJUS (mestrado em Educação).

¹⁰ Importante observar que, nesse percentual, estão inseridos todos os pedagogos que apresentaram a especialização, inclusive, aqueles que possuem os dois níveis: *lato* e *stricto sensu*, por isso o somatório das porcentagens referentes aos níveis de escolaridade ultrapassa 100% no Gráfico 4.

f) Experiências profissionais anteriores ao cargo

Ao observarmos as experiências profissionais precedentes do grupo investigado, constatamos que a docência se encontra em primeiro plano, pois foi indicada por 59% (17) dos entrevistados como atividade exercida antes do ingresso no cargo ou em concomitância com ele.

Os sujeitos que representam esse percentual, em sua maioria, apontaram a realização do trabalho de professor em séries iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas, além da atuação como docentes em instituições de ensino superior e em cursos preparatórios para concursos públicos.

As demais áreas de atuação aventadas, com exceção dos cargos de Policial Militar do DF, de Militar da Aeronáutica, de Técnico Judiciário do TST e de Técnico Bancário, correspondem a atividades que orbitam o universo pedagógico, assim como é possível depreender das funções laborais exercidas outrora pelos entrevistados: Coordenador Pedagógico em escola, Coordenador Pedagógico em curso Pré-vestibular, Orientador Educacional, Técnico em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação, Monitor escolar, Supervisor escolar, Pedagogo no Ministério do Meio Ambiente, Profissional de Educação a Distância, Pedagogo em organização da sociedade civil, Gestor escolar, Pedagogo do IFB e Pedagogo da Aeronáutica.

Consideradas as limitações da amostra, essas vivências revelam indícios de que os egressos do curso de Pedagogia tendem a inserir-se profissionalmente em espaços que requerem a atuação calcada em conhecimentos pedagógicos; no caso pesquisado, a formação inicial consolidada foi privilegiada na busca de colocação no mercado de trabalho, com poucos desvios de rota para áreas distantes dos ambientes educativos.

g) Tempo de serviço no órgão de lotação

Ao pensarmos em tempo de serviço, nos reportamos às fases de desenvolvimento profissional dos pedagogos em suas carreiras no serviço público. Inspiram-nos, nesse mote, os pressupostos de Huberman (2000), quando descreveu o ciclo de vida dos professores a partir do ponto de vista da carreira, especificamente, a carreira pedagógica.

Sem pretender definir etapas rigidamente instituídas, mas buscando pistas de algumas fases pelas quais os professores passam no decorrer de suas vivências profissionais, o autor expõe que “O desenvolvimento da carreira é, assim, um processo e não uma série de

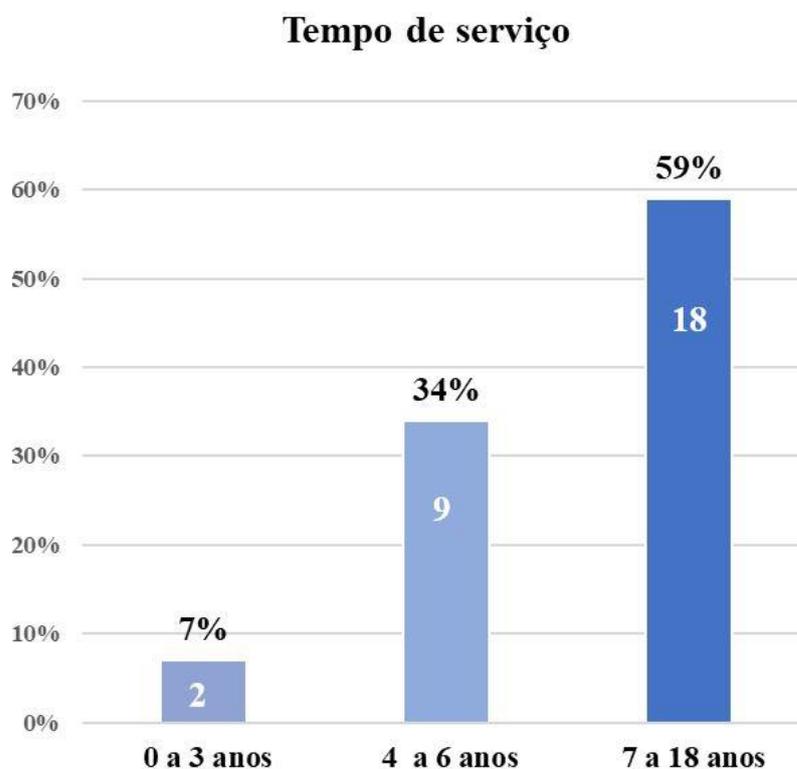
acontecimentos” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Portanto, não é um percurso linear homogêneo, há interferências do contexto que impactam essas experiências peculiares.

Em seus escritos, Huberman (2000) desenhou os seguintes estágios do ciclo de vida dos professores: entrada na carreira (1 a 3 anos de trabalho), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação/questionamento (7 a 25 anos), serenidade e distanciamento afetivo/conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos), e, por fim, desinvestimento (35 a 40 anos).

Impende alertar que a proposição evocada é fonte de referência para a nossa interpretação, uma lente para auxiliar a análise dos dados erigidos nesta subcategoria; não intencionamos, destarte, o estabelecimento de um paralelismo inflexível, mas um cotejo alusivo ao autor em tela.

Assim, baseando-nos nas contribuições de Huberman (2000), com adaptações, apresentamos o tempo de serviço dos interlocutores da pesquisa em três períodos intervalares: de 0 a 3 anos (havia uma pedagoga com menos de um ano de serviço), de 4 a 6 anos, e de 7 a 18 anos (em virtude das características da amostra, na qual o último tempo de serviço indicado são 18 anos), consoante sinalizado no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Tempo de serviço



Fonte: elaboração da autora (2022)

Na etapa de entrada na carreira (0 a 3 anos), estão os atores que ingressaram recentemente no serviço público – 7% (ALCIONE – SEJUS e MILTON – CLDF), ainda em fase de reconhecimento do espaço laboral e de consolidação das atividades.

Na proposição de Huberman (2000), este íterim seria de descoberta e de exploração, muitas vezes, limitada pelos parâmetros impostos pela instituição. Em nosso caso, depreendemos do diálogo com os sujeitos que a descoberta/exploração foi sendo vivenciada tendo em vista a cultura organizacional consolidada nos órgãos e pelas dinâmicas e processos laborais estabelecidos; nesses contextos, os pedagogos buscavam espaço para a atuação a partir dos processos postos, em trocas constantes com os pares mais experientes.

Quanto ao período intermediário da carreira (4 a 6 anos de serviço), que seria de estabilização, segundo Huberman (2000), encontravam-se 34% (9) dos pedagogos (RITA – METRÔ/DF, ANA CAROLINA – SECEC, ADRIANA – INSS, ROBERTA – TSE, DJAVAN e MARISA – STJ, ELBA – TJDFT, CARMEN – ENAP, IVAN – SEJUS), momento em que já alcançaram a estabilidade no serviço público¹¹.

O autor (HUBERMAN, 2000) revela que a estabilização representa o pertencimento a um corpo profissional, além de firmar o trabalho com mais independência e autonomia. Quando os servidores atingem a estabilidade, podem se considerar parte, de fato, da carreira pública. Ademais, da pesquisa, notamos que os pedagogos que integraram este percentual possuíam maior entendimento acerca dos processos de trabalho e das nuances institucionais que condicionavam a efetivação das atribuições, além de conseguirem agir com desenvoltura e criticidade em relação às demandas que lhes competiam.

Derradeiramente, a maior parcela dos entrevistados, 59% (18) (CAETANO e IVETE – SEJUS, SANDRA, ÂNGELA e JOVELINA – INFRAERO, FAFÁ – TSE, MARÍLIA – ENAP, BETH e GILBERTO – TJDFT, CLARA – DETRAN/DF, MARIA BETHÂNIA – ANAC, MAYSA, ELIS REGINA, GAL e NARA – SEDES, MARIA RITA – INSS, NANA – SMDF, ELZA – METRÔ/DF), compõem as carreiras dos respectivos órgãos públicos há mais de 7 anos (intervalo de 7 a 18 anos), correspondente à etapa de diversificação/questionamento na categorização proposta por Huberman (2000).

¹¹ Conforme o art. 41 da Constituição Federal de 1988, “Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm#art6. Acesso em: 8 de abril de 2022.

Para o autor (HUBERMAN, 2000), o trabalho docente, nesse período, envolve as experiências pessoais, no qual os professores buscam diversificar suas atribuições, com novos modos de agir e gerir o fazer pedagógico. Em nosso caso, mostrou-se patente, em especial, a diversificação do ponto de vista das diferentes áreas pelas quais os profissionais se movimentaram nas respectivas entidades, permitindo um aprofundamento do conhecimento das instituições e das possibilidades de trabalho abertas intrinsecamente aos pedagogos, expandindo a expertise laboral desses sujeitos, em que pese o caminho de busca por reconhecimento do trabalho.

Com isso, notamos a heterogeneidade em relação ao tempo em que os pedagogos exercem suas atribuições nos espaços não escolares. Essa variação denota momentos profissionais distintos nas carreiras, com experiências potenciais para contribuir com a consecução dos objetivos desta pesquisa.

1.2 MAPA DE ORGANIZAÇÃO DA TESE

Tendo em vista a proposta metodológica explicitada, apresentamos a Figura 2, que sintetiza o mapa geral de organização da tese:

Figura 2 – Mapa de organização da tese



Fonte: elaboração da autora (2022)

2 PEDAGOGIA E ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Este capítulo corresponde ao primeiro eixo de nosso estudo, firmado com o intuito de analisar, do ponto de vista teórico, as relações entre a epistemologia da Pedagogia e a perspectiva de formação no curso de Pedagogia no que concerne aos contextos não escolares de intervenção profissional dos pedagogos.

Ponto central desta incursão teórica, que apontamos desde já, é o reconhecimento de que a Pedagogia está situada em duas frentes distintas: campo científico e curso de formação inicial na graduação (LIBÂNEO, 2021; SAVIANI, 2012). O campo científico é a fonte epistemológica da qual emanam as diretrizes para a análise dos fenômenos educativos escolares ou não escolares; por sua vez, o curso é o *currere*¹², a pista de corrida que os estudantes devem percorrer para se graduarem como pedagogos, profissionais da prática pedagógica. Ambas as frentes se encontram quando a Pedagogia como ciência é elevada à centralidade da formação proposta no curso de Pedagogia. Essa é a espinha dorsal de toda a persecução teórica que empreendemos nesta tese.

O primeiro tópico concentra a edificação do estado do conhecimento, para o qual foram efetuadas pesquisas em diferentes bancos de dados com vistas a mapearmos os trabalhos publicados no tocante às temáticas fundantes de nosso estudo. O segundo tópico, por sua vez, reúne as análises baseadas no arcabouço de obras referenciais do cenário educativo, que nos permitiram adensar a discussão teórica.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para começarmos a trilhar a jornada científica que preza, em essência, pelo aspecto qualitativo, precisamos seguir os passos daqueles que, antes de nós, dedicaram-se arduamente à imersão reflexiva em direção à construção de conhecimentos.

Significa valorizar os esforços dos envolvidos na dissecção dos fenômenos educativos, assim como o tempo gasto em leituras e análises, ao forjar o pensamento, e reconhecer as descobertas e as “não descobertas” que os pesquisadores trouxeram à luz após investimento investigativo.

Nessa direção, consolidar o estado do conhecimento permite elucidar as produções teóricas existentes capazes de refinar o nosso olhar sobre o objeto perseguido; é um movimento

¹² “A palavra currículo vem do latim *currere*, o que significa ‘um caminho a ser feito ou o percurso de uma jornada’ [...]” (MCKERNAN, 2009, p. 23).

ativo e dinâmico que requer criticidade para nos conduzir ao encontro de pontos de interseção e de afastamento dos objetivos; assim, auxilia a direcionar nossas escolhas e decisões de pesquisa.

Com ele, o estado do conhecimento, afastamo-nos potencialmente da escuridão inicial que pode turvar a visão de muitos pesquisadores. Conseguimos nos localizar no tempo e no espaço, encontrar lugares ou não, nos posicionar diante das questões de pesquisa e nelas nos aprofundar com a convicção de que não estamos no caminho da tergiversação.

Esse percurso bibliográfico necessário à pesquisa já foi elucidado por alguns autores e, de suas contribuições, podemos extrair pontos marcantes que sintetizam, com propriedade, os significados do estado do conhecimento:

- Ferreira (2002): mapeamento de produções acadêmicas, metodologia inventariante e descritiva, realizada à luz de categorias.
- Alves-Mazzoti (2012): busca de pontos de consenso e controvérsia, regiões de sombra e lacunas.
- Morosini e Fernandes (2014): identificação, registro, categorização que levem à reflexão tangente às produções científicas de um campo do saber; contribuição para a presença do novo.
- Silva e Borges (2018): ventilar debates sobre as temáticas, pistas sobre como as categorias foram pensadas no decorrer do tempo; observar avanços e o que ainda pode ser explorado.

Com esses autores, observamos que o estabelecimento de categorias é fator primordial para orientar as buscas por trabalhos acadêmicos que comporão o estado do conhecimento, as quais não podem acontecer sem a definição de parâmetros iniciais coerentes com o arcabouço temático da proposição científica, seja ela uma dissertação ou uma tese.

Alves-Mazzoti (2012, p. 46) nos auxilia, desse modo, a assentar os fundamentos do estado do conhecimento:

Em resumo é a familiaridade como o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas. [...] É ainda a familiaridade com a literatura produzida na área que permite ao pesquisador selecionar adequadamente as pesquisas que são utilizadas, para efeito de comparação na discussão dos resultados por ele obtidos.

Diante desse conjunto de informações, o foco deste tópico será a formação de corpo bibliográfico relativo ao estado do conhecimento em vista das categorias de análise que nortearão a tese, a saber: pedagogia, educação não escolar, atuação profissional, diretrizes curriculares nacionais.

Em relação ao recorte temporal, optamos por produções compreendidas no período de 2006 a 2020. O ponto inicial remete à edição das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia que inscreveram no ordenamento legal a formação do pedagogo para atuar nos contextos não escolares. O ponto final foi delimitado na expectativa de agregarmos trabalhos atuais sobre os assuntos, observando-se que as pesquisas para a formação do estado do conhecimento foram realizadas no ano de 2020.

O percurso foi iniciado com a análise de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que integram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³, reconhecido banco público e gratuito que congrega textos de todo território nacional. Na sequência, examinamos artigos científicos constantes da rede *Scielo*¹⁴, que reúne publicações de revistas nacionais e internacionais. Finalmente, embrenhamo-nos nas comunicações escritas publicadas nos anais de eventos acadêmicos nacionais com significativa expressão no cenário educativo – Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

2.1.1 Pesquisas BDTD

No caso da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, além das palavras-chave que orientam o estudo, as pesquisas foram realizadas com diferentes termos de busca correlacionados a elas com o objetivo de ampliar o alcance do rastreamento. É relevante observar que este banco de dados admite a união de palavras, podendo mostrar resultados concatenados com as diferentes categorias temáticas envolvidas.

Ao empregarmos diferentes combinações de termos a partir das palavras-chave de nosso estudo nos campos de pesquisa da biblioteca, captamos 469 produções acadêmicas. Embora a união de expressões indutoras tenha retornado considerável quantidade de material bibliográfico, a primeira análise demonstrou a predominância de investigações atinentes à atuação dos pedagogos no espaço escolar.

¹³ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁴ Disponível em: <https://scielo.org/>.

Do universo de trabalhos localizados, após o exame detido dos títulos e resumos retornados pelo sistema, mapeamos 8 trabalhos cujas abordagens aproximaram-se de nosso objeto de pesquisa. Registramos os principais pontos dessas produções no Quadro 3¹⁵.

Quadro 3 – Mapa geral de trabalhos da BDTD analisados

¹⁵ Para uma melhor apresentação dos dados no Quadro 3, optamos pela organização das informações em sentido horizontal.

Tipo de produção Título	Autor(a) Ano IES	Ênfases teóricas	Instrumentos de pesquisa/ Amostra	Dados relevantes da pesquisa	Conclusões
<p>Tese</p> <p>Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional</p>	<p>SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima</p> <p>2015</p> <p>Universidade Federal da Paraíba</p>	<p>Fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência da educação para compreensão do fenômeno educativo não escolar.</p> <p>Destaca-se a conceituação de educação não escolar proposta pelo autor: “[...] categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola” (p. 84).</p> <p>Nessa linha, desenvolve reflexão acerca da educação não escolar e da profissão pedagógica.</p> <p>Desenvolve os conceitos de educação laboral ou organizacional, educação sociocomunitária e educação especializada em contextos de saúde, relacionando-os com a atuação do pedagogo.</p>	<p>Questionários</p> <p>Análise documental</p> <p>38 pedagogos que atuam ou atuaram em instituições não escolares de vários estados brasileiros.</p> <p>20 IES que ofertam o curso de Pedagogia.</p>	<p>Destaques da pesquisa com pedagogos: áreas de atuação evidenciadas na pesquisa: educação sociocomunitária (55%), educação laboral ou organizacional (23%) e educação especializada em contextos de saúde (22%).</p> <p>Principais saberes da formação em Pedagogia na visão dos entrevistados: fundamentos da educação, metodologias de pesquisa, didática, orientação psicoeducativa, gestão educacional (o mais expressivo), educação de jovens e adultos, educação e movimentos sociais.</p> <p>Principais habilidades diante do trabalho pedagógico nos variados contextos: habilidades intelectuais associadas às práticas pedagógicas, relacionadas com a capacidade de atuação crítica diante dos desafios; habilidades aplicativas, referente a ações estratégicas no trabalho concreto do pedagogo; e habilidades socioafetivas, aquelas que enfatizam as relações interpessoais saudáveis.</p>	<p>Ainda não havia nitidez quanto ao espaço que a educação não escolar deve ocupar no currículo do curso de Pedagogia.</p> <p>A organização do processo pedagógico não escolar é contextualizado.</p> <p>A Pedagogia deve ser reconhecida como a ciência da educação e o pedagogo como profissional cuja atuação não se restringe à escola.</p> <p>Além disso, é preciso que os diferentes contextos não escolares se constituam como eixos investigativos específicos na Pedagogia, o que, por conseguinte, demanda a reorientação do currículo da formação de pedagogos.</p>

<p>Dissertação</p> <p>O trabalho do pedagogo na instituição não escolar</p>	<p>FIREMAN, Maria Derise</p> <p>2006</p> <p>Universidade Federal de Alagoas</p>	<p>Evidencia-se o caráter ampliado da educação e sua efetivação em variados ambientes na sociedade além da escola. Nesse sentido, reforça que a formação do pedagogo precisa propiciar a base teórico-científica necessária para que ele possa atuar em diversos espaços educativos.</p> <p>Especificamente no que tange à educação não formal, destaca-se a incipiente produção de literatura; quando foram localizadas referências, estas restringiam-se a área empresarial.</p>	<p>Pesquisa de campo (Entrevistas)</p> <p>9 pedagogos atuantes em instituições não escolares (governamentais e particulares, cooperativas, ligadas ao comércio, indústrias e sindicatos).</p>	<p>As atividades desenvolvidas pelos pedagogos nos espaços pesquisados eram todas de cunho educacional: desenvolvimento de cursos de formação para professores, voltados para a educação de jovens e adultos, planejamento educacional e acompanhamento do processo de aprendizagem de crianças em situação de risco e para a formação de cidadãos e conscientização da comunidade, cursos para gestores educacionais, atividades de coordenação e atividades ligadas ao setor de gestão pessoas.</p> <p>Em alguns cenários não escolares, é necessário o trabalho com diferentes faixas etárias e realidades sociais distintas.</p> <p>Os entrevistados ressaltaram que a formação vivenciada na graduação, por sua ênfase nos processos educativos escolares, não forneceu corpo de conhecimentos teóricos concernentes à educação não escolar, por conseguinte, dificultou a inserção profissional em ambientes diversos.</p>	<p>Entende-se que conceber a Pedagogia como ciência da educação, que compreende a educação como fenômeno que se materializa na escola e fora dela, pode colaborar para uma formação no curso de Pedagogia mais abrangente.</p>
<p>Dissertação</p> <p>A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola</p>	<p>SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da</p> <p>2009</p> <p>Universidade Federal do Maranhão</p>	<p>Discorre acerca das políticas públicas brasileiras no contexto de crise do capital, bem como da contribuição da sociedade civil nas implementação de políticas sociais.</p> <p>Ademais, aborda a contribuição do pedagogo nas diferentes concepções pedagógicas brasileiras até as DCN/2006,</p>	<p>Entrevistas</p> <p>3 pedagogas atuantes na execução de políticas de assistência social desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social de São Luís, no Maranhão.</p>	<p>As pedagogas entrevistadas atuavam na gestão de programas, projetos e ações de combate à violência com vistas à proteção das famílias assistidas, articulação de parcerias, fomento de ações voltadas à qualificação e inserção profissional de jovens, planejamento de eventos educativos, elaboração e acompanhamento de atividades, supervisão de estagiários.</p>	<p>Os espaços sociais como os da pesquisa apresentam potencialidades de transformação, assim é relevante que os pedagogos compreendam a dimensão política e pedagógica de sua contribuição aos sujeitos beneficiados.</p>

		situando a Pedagogia Social no percurso.	10 assistentes sociais		
Dissertação As responsabilidades do pedagogo em programas socioeducativos: novas exigências profissionais	MELO, Simone Paz 2010 Universidade Tuiuti do Paraná	Apropriou-se de referencial tangente à educação popular e educação social, além da formação e atuação do pedagogo com ênfase no social, remetendo a conhecimentos da Pedagogia social. Remete aos conceitos de educação não formal e informal trabalhados na perspectiva de Libâneo e Gohn; evidencia, assim, a educação além da escola que acontece com foco nos projetos sociais, educação popular.	Estudo de caso (entrevistas e análise documental) Pedagogos que atuam no programa que desenvolve ações aos finais de semana, que buscam integrar a escola com a comunidade, parceira do município com agências como a UNESCO.	Atribuições da pedagoga na função de Professor Coordenador Local do Programa: gerenciamento das ações, contato com a comunidade do entorno da escola, desenvolvimento de plano de ações, elaboração de cronograma das atividades semanais, gerenciamento de recursos financeiros, busca de redes de colaboração local, acolhimento das pessoas que trabalham no projeto, realização de reuniões e orientação a estagiários. Ademais, existem atividades semelhantes à da educação regular, como sistematização de atividades, acompanhamento de frequência, atividades de reforço escolar, lidando com questões como evasão, indisciplina, conflitos e abandono das atividades. O público é diversificado quanto à faixa etária, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos.	A autora ressalta que, no contexto investigado, além de desenvolver saberes que permitam ao pedagogo planejar, executar, orientar e acompanhar o trabalho educativo, um aspecto que marcante é o relacionamento com a comunidade. Em sua perspectiva, os cursos de Pedagogia ainda não vislumbram de maneira significativa esses âmbitos educativos relacionados com a área social.
Dissertação A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES	PEREIRA, Pâmela Rodrigues 2013 Universidade Federal do Espírito Santo	Reportou-se à institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil em perspectiva histórica. Além disso, destacou os pressupostos da Pedagogia Social, campo destinado a responder demandas emergentes por meio de práticas educativas e políticas públicas mais	Estudo de caso (observação, entrevista e questionários) 1 pedagoga que atendia 5 abrigos do município de Vitória. Estudantes dos momentos finais do curso de Pedagogia da	Focaremos na atuação da pedagoga, que relatou a dificuldade inicial da instituição em que trabalha em descrever o papel do pedagogo nesses espaços, pois apenas sabiam expressar o que não poderia ser cobrado desse profissional. Destacou-se a atuação com educadores sociais, principalmente nos processos de formação continuada e de planejamento, pois esses atores auxiliam as crianças nas tarefas escolares.	É importante discutir a atuação dos pedagogos em diferentes campos de trabalho no curso de Pedagogia, assim como elucidar o campo de atuação do pedagogo nos abrigos que atendem crianças e adolescentes.

		humanizadas que atendem às questões sociais como a pobreza, o uso de drogas, o abandono, a violência.	Universidade Federal do Espírito Santo.	Além disso, foi mencionado o trabalho em equipe interdisciplinar com psicólogos e assistentes sociais. A entrevistada ressaltou a importância de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano para o planejamento de ações para as diferentes faixas etárias.	
Dissertação Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político	CABRAL, Angela Ninfa Mendes de 2013 Universidade Federal da Paraíba	A ênfase está na formação do pedagogo no decorrer da história, remetendo ao pensamento de Paulo Freire concernente à educação permanente. Discute as diferentes formas de nomeação da educação e busca as interfaces entre os espaços não escolares e o currículo da Pedagogia, remetendo à busca de uma educação no contexto social.	Análise documental Projeto pedagógico do curso de Pedagogia da autarquia municipal de ensino superior de Goiana, Pernambuco.	Como se trata de pesquisa documental, os dados interessam particularmente à IES. O que salientamos da análise é que a instituição apresenta diferentes componentes curriculares atinentes à formação e atuação de pedagogos em espaços não escolares.	Defende que a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares deve aprofundar o debate acerca do papel social da Pedagogia e da educação como fenômeno que respeita as diferenças, a cultura e a diversidade.
Dissertação Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos(as) na Região dos Inconfidentes	LAPADULA, Maria Florentina 2017 Universidade Federal de Ouro Preto	Fundamenta o conceito de educação não formal e suas relações com a Pedagogia Social, bem como discute a formação inicial e continuada do pedagogo e os campos de atuação no Brasil. A perspectiva da educação não formal (escolha terminológica da autora para se referir aos ambientes estudados na pesquisa) tem forte marca da	Entrevistas e questionários 8 pedagogas em atuação em projetos educacionais desenvolvidos com crianças e jovens nas cidades de Mariana e Ouro Preto (MG) nas áreas de educação especial, educação	Em termos de atribuições das pedagogas pesquisadas, as funções centravam-se na coordenação pedagógica, acompanhamento de educadores, funcionários, crianças e jovens, relacionamento com a comunidade atendida, planejamento e execução dos projetos sociais, formação continuada dos educadores, elaboração de relatórios de aprendizagem dos alunos, coordenação de reuniões, organização de eventos e festas, coordenação de trabalho com estagiários. Verificou-se que há atividades	Os saberes experienciais são de suma importância para a profissão do pedagogo, considerando que é na práxis, na reflexão crítica sobre a prática, com o fim de transformá-la, que se constroem os saberes necessários para se atuar em espaços de educação não formal.

		<p>educação popular, projetos sociais, coletividade, meta de formação cidadã; trabalho do educador social.</p> <p>Ressaltou que, embora a escola seja o principal espaço de atuação dos pedagogos, há novos campos de atuação.</p>	<p>artística, biblioteca, casa lar e centro de recreação.</p>	<p>pedagógicas e administrativas, como produção de edital de seleção de estagiários e busca por financiamento; também cumprem funções do serviço social, quando não há profissional dessa área na equipe.</p> <p>Nesse contexto, chama atenção a indefinição da função das pedagogas, o que a autora atribui ao fato de o campo estar em construção e a atuação das pedagogas ser recente nesse espaço.</p>	<p>Afirma que as instituições de ensino superior não conseguem contribuir de maneira efetiva, por meio dos seus currículos, com a formação inicial dos pedagogos para atuar nesses espaços.</p>
<p>Dissertação</p> <p>Formação do/a pedagogo/a no Distrito Federal: o lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia</p>	<p>SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de</p> <p>2018</p> <p>Universidade de Brasília</p>	<p>Explicita o conceito de educação não escolar, a partir da análise das tipologias de educação.</p> <p>Enfatiza as teorias curriculares críticas.</p> <p>Discorre sobre o histórico do curso de Pedagogia no Brasil e sobre a abordagem na dimensão não escolar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.</p> <p>Reconhece a dimensão científica da Pedagogia.</p>	<p>Análise documental</p> <p>10 projetos pedagógicos do curso de Pedagogia do DF e 10 editais de concursos públicos para o cargo de pedagogo em carreiras não docentes.</p>	<p>A maioria das IES aborda, de alguma maneira (disciplinas, trabalho de conclusão de curso, estágios), a temática da educação não escolar nos seus currículos. Porém, a inserção é isolada e desconectada da engrenagem geral da formação.</p> <p>Os projetos, de maneira geral, não explicitam a concepção epistemológico-conceitual das instituições sobre a educação não escolar.</p> <p>Quanto aos editais, é esperada uma atuação profissional vinculada, na maioria dos casos, a atividades da área de “treinamento” das organizações públicas, bem como são requeridos conhecimentos desse tema nas provas.</p>	<p>As linhas diretrizes da formação inicial do pedagogo previstas nas DCNs (docência) e as expectativas de atuação do campo de trabalho no serviço público em instituições de natureza não escolar não se mostram plenamente coincidentes.</p> <p>A educação não escolar tem lugar nos currículos da Pedagogia analisados, contudo essa presença parece mais uma imposição das DCNs que uma apropriação curricular pensada para favorecer a ampliação do escopo formativo dos pedagogos, isso, devido ao isolamento dos componentes que figuram no percurso.</p> <p>Assim, a educação não escolar carece de espaço consistente no curso de Pedagogia.</p>

Das informações do Quadro 3, observamos a dominância de pesquisas em nível de mestrado (7) em relação às de doutorado (1) no que concerne à discussão acadêmica acerca da intervenção profissional dos pedagogos em ambientes são escolares, o que pode reafirmar a relevância da investigação a que nos propusemos em nossa tese.

Além disso, na maioria dos estudos, foram retratados contextos em que os pedagogos desenvolviam projetos e ações de cunho social, portanto os autores remeteram às formulações teóricas da educação social, das políticas sociais ou da Pedagogia Social (SILVA, 2009; MELO, 2010; PEREIRA, 2013; CABRAL, 2013; LAPADULA, 2017).

Nessas produções acadêmicas, encontramos os seguintes espaços de intervenção profissional na esfera social: a execução de políticas de assistência social, projeto de integração social com a comunidade do entorno escolar, abrigos de acolhimento de crianças à espera por adoção, educação especial, educação artística, biblioteca, casa lar e centro de recreação.

Quanto às atividades desempenhadas pelos pedagogos desse grupo cuja ênfase é a área social, despontam a gestão de programas e projetos, o planejamento, a coordenação pedagógica, a formação continuada dos colaboradores e o relacionamento com a comunidade. Ademais, destaque do trabalho nesse setor é a diversidade etária dos atendidos.

Nas considerações finais das dissertações que retrataram o cenário social restou nítida a preocupação com a incipiência desse aspecto no trajeto formativo do curso de Pedagogia e a necessidade de se evidenciar o debate a esse respeito na graduação. Disso, depreendemos que os pedagogos da área social acabam engendrando caminhos de atuação profissional sem o diálogo com possíveis referenciais pedagógicos que discorram acerca da prática educativa vivenciada nesses espaços particulares.

O trabalho de Souza (2018) se propõe a estabelecer o lugar da educação não escolar no currículo da Pedagogia; nesse bojo, a autora procura as conexões entre a formação em Pedagogia (projetos de cursos) e as demandas de trabalho não escolar ofertadas em concursos públicos (editais de concursos públicos). Conclui, com o estudo, que a dimensão não escolar ainda precisa de espaço para figurar, consistentemente, na engrenagem curricular do curso de Pedagogia.

Finalmente, direcionamo-nos aos dois primeiros trabalhos acadêmicos constantes do Quadro 3, a tese de Severo (2015) e a dissertação de Fireman (2006). O ponto de contato entre eles está, notadamente, na fundamentação teórica que reafirma a essência científica do campo da Pedagogia; nesse ponto, a abordagem de Souza (2018) também se aproxima. Em todos os

casos, a compreensão do fenômeno da educação não escolar perpassa o reconhecimento da ampliação do conceito de educação e sua disseminação em variados âmbitos da sociedade.

Por conseguinte, os autores reforçaram que a formação do pedagogo precisa calcar-se em base teórico-científica que concebe a Pedagogia como ciência da educação e o pedagogo como profissional não restrito à docência escolar (SEVERO, 2015; FIREMAN, 2006; SOUZA, 2018). Na ótica desses autores, a formação inicial não pode prescindir da discussão sobre os variados espaços de atuação profissional dos pedagogos além da escolarização básica. Salientamos que nessa linha de pensamento repousa a nossa proposta teórica nesta tese.

2.1.2 Pesquisas na rede *Scielo*

A princípio, cabe registrar que as pesquisas na plataforma *Scielo* operadas com a combinação das palavras-chaves do estudo, de maneira direta, não retornou massa documental significativa, sendo necessário desenvolvermos outras estratégias de busca, aplicando diferentes termos relacionados aos centrais, com vistas à localização de artigos científicos capazes de agregar substância teórica às nossas análises nesta consolidação de estado do conhecimento¹⁶.

O resultado do rastreamento de publicações indicou a supremacia das análises que abordam a educação escolar e a atuação docente de pedagogos em variados nichos, o que sinalizou a aridez do terreno quanto às publicações tangentes, especificamente, aos espaços não escolares, semelhante ao que detectamos nas pesquisas por produções acadêmicas na BDTD.

A título de ilustração, os dados reunidos na Tabela 1 nos auxiliam a demonstrar numericamente, a partir dos diferentes descritores empregados, a reduzida quantidade de artigos indicados pelo sistema quanto à atuação profissional além da escola. Por exemplo, ao conjugarmos as palavras “atuação” e “pedagogia”, localizamos 69 trabalhos no total; desses, em termos percentuais, 21% representavam discussões tangentes à docência e, somente 1,4%, à atuação do pedagogo não escolar.

¹⁶ O processo de busca foi efetivado entre os meses de abril e maio de 2020 e revisado em 2021. Diante da dificuldade para localizarmos artigos tangentes ao nosso escopo, efetivamos pesquisas sem indicação de recorte temporal, justamente, na tentativa de ampliar o resgate de artigos na rede *Scielo*.

Tabela 1 – Dados numéricos consolidados sobre as pesquisas com diferentes descritores na plataforma *Scielo*

Descritores	Trabalhos retornados	Trabalhos sobre docência	Trabalhos sobre ENE (temas gerais)	Trabalhos sobre atuação do pedagogo em ENE	Trabalhos que abordam teorias de currículo
Egresso Pedagogia	3	1	0	0	0
Pedagogo Egresso	1	1	0	0	0
Pedagogia Educação não escolar	3	0	3	1	0
Educação não formal	258	0	3	0	0
Atuação do pedagogo	10	3	0	0	0
Atuação Pedagogia	69	15	1	1	0
Atuação profissional Pedagogia	17	7	0	1	0
Pedagogia Trabalho	255	1	0	1	0
Pedagogia Não formal	10	0	0	1	0
Currículo Educação não escolar	113	0	0	1	0
Currículo Pedagogia	173	11	0	1	3
Teorias curriculares Pedagogia	0	0	0	0	0

Fonte: elaboração da autora (2022)

Com o exame dos títulos e resumos do corpo documental levantado, identificamos 4 artigos com potencial para colaborar com o nosso estudo. A descrição sintética da abordagem de cada um deles encontra-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos da rede *Scielo* analisados

Artigo	Síntese do texto
<p>Pedagogia: identidade e formação o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares</p> <p>SÁ, Ricardo Antunes de</p> <p>2000</p> <p>Educar em Revista</p>	<p>O objetivo do artigo é caracterizar a dimensão pedagógica dos processos educativos não escolares.</p> <p>O autor questiona qual a dimensão pedagógica implícita no trabalho educativo não escolar? Qual conhecimento produzido? Qual concepção pedagógico-política que sustenta as atividades nesses espaços?</p> <p>Com essas indagações, conduz o leitor a refletir sobre a dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido em variados contextos. Na sua visão, apreender essa dimensão está relacionado com o entendimento das possibilidades históricas de transformação social através do trabalho.</p> <p>O autor apoia-se na perspectiva do trabalho como princípio educativo (base das discussões de Saviani) para evidenciar o papel epistemológico da Pedagogia como ciência da e para a prática educativa e, nesse bojo, discute os espaços educativos não escolares.</p> <p>Nesse meio, compreende ser imprescindível a demarcação da identidade epistemológica da Pedagogia e as possibilidades de atuação do pedagogo. Reafirma que a Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a prática educativa, compreendendo a escolar e a não escolar.</p>
<p>Pedagogia: concepções e práticas em transformação</p> <p>PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira</p> <p>MACHADO, Érico Ribas</p> <p>2009</p> <p>Educar em Revista</p>	<p>No fluxo analítico da abordagem, os autores traçaram uma reflexão sobre a história do curso de Pedagogia, a inserção da Pedagogia Social e o advento da educação não formal nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.</p> <p>Quanto à regulamentação do curso de Pedagogia, apontaram que, a partir da LDB de 1996, abriu-se espaço para a discussão de diretrizes curriculares em substituição ao currículo mínimo que dominava até então. O parecer que subsidiou a elaboração das DCN levantou a demanda da educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais como campo de atuação também para os pedagogos.</p> <p>Destacaram que, embora exista nas diretrizes a previsão para inserção de formados em outros espaços além da escola, não se mostra evidente a finalidade desse profissional para atuar nesses possíveis contextos. Ademais, segundo os autores, as diretrizes ressaltam o alargamento do campo de atuação, todavia não estabelecem caminhos para a consolidação de uma formação nesse sentido. Questionam se a base na docência não limita o potencial de atuação profissional dos pedagogos.</p> <p>Nessa esteira, evocam os postulados da Pedagogia Social para fazer frente às demandas sociais e à formação do educador social. Essa perspectiva teórica, na visão dos autores, vem assumindo o caráter pedagógico de organização e condução do trabalho educativo a ser realizado nesses contextos.</p>
<p>Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas</p> <p>SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima</p> <p>2015</p>	<p>A discussão se atém aos pressupostos da compreensão da educação não escolar como campo de reflexão da Pedagogia, apontando para a necessidade de reconhecermos a dinâmica social contemporânea.</p> <p>Aponta que “As práticas educativas se tornam pedagógicas quando passam a ser objeto de ação e reflexão no âmbito da pedagogia” (p. 572). Assim, segundo o autor, a educação não escolar assume o caráter pedagógico quando as suas intencionalidades são explicitadas a partir de uma concepção pedagógica. Entendida dessa maneira, as práticas de</p>

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	<p>educação não escolar podem figurar no campo de investigação, formação e prática da Pedagogia.</p> <p>Para o autor, a Pedagogia deve assumir o protagonismo na construção de referenciais teórico-metodológicos relacionados com essa educação, que se identifica com a aprendizagem ao longo da vida.</p>
<p>Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar</p> <p>SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima</p> <p>2018</p> <p>Educação em Revista</p>	<p>No texto, são discutidos elementos da formação atual de pedagogos no que tange à atuação profissional em contextos de educação não escolar. Nesse sentido, o autor apresentou dados de sua pesquisa de doutoramento referentes ao exame de projetos pedagógicos de vinte universidades públicas do Brasil.</p> <p>Os resultados apontaram a abordagem inexpressiva de saberes específicos correlacionados com a educação não escolar nos currículos analisados, por conseguinte, o autor observa que há desafios para a estruturação de trajetórias formativas que dialoguem na direção da inserção profissional do pedagogo nesses contextos.</p> <p>Por isso, ressalta a necessidade de reorientação do currículo, para que, além dos fundamentos da docência, sejam inseridas as problemáticas da educação não escolar em eixo mais substancial, com disciplinas teórico-práticas específicas, pois é preciso o reconhecimento curricular desse campo.</p>

Fonte: elaboração da autora (2022)

Com a imersão nos artigos do Quadro 4, notamos que a perspectiva de Sá (2000) e de Severo (2015) são convergentes quanto à intenção de discutir a educação não escolar como prática pedagógica. O primeiro, levanta argumentos sobre a dimensão pedagógica das práticas educativas não escolares e, o segundo, aprofunda a análise teórica nesse sentido, ao registrar que a intencionalidade sustentada em uma concepção pedagógica torna as práticas educativas pedagógicas.

Ademais, os dois autores (SÁ, 2000; SEVERO, 2015) se encontraram no caminho epistemológico da Pedagogia, isto é, ambos se posicionaram a favor de sua cientificidade, entendendo que essa ciência se dedica a estudar a educação em sentido ampliado, tanto o escolar quanto o não escolar. Deprendemos das considerações dos autores que, em sendo as práticas educativas não escolares compreendidas como práticas pedagógicas, elas encontram respaldo para manterem-se sob a tutela teórico-reflexiva da Pedagogia.

Em outra toada, os trabalhos de Paula e Machado (2009) e de Severo (2018) reverberaram debates acerca de aspectos curriculares do curso de Pedagogia. Nessa linha, a pauta dos autores iniciais (PAULA e MACHADO, 2009) é a análise das DCN/2006 de Pedagogia e suas incoerências quanto à formação proposta, cujo texto não revela caminhos para a consolidação da formação que perpassa o cenário não escolar. Por sua vez, a proposta de Severo (2018), ao analisar projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, confirmou a

dificuldade de se estabelecer percursos curriculares que privilegiem os contextos não escolares, aventando a premência de redirecionamento dessa formação para além dos princípios da docência.

Relevante observar do artigo de Paula e Machado (2009) a abordagem do trabalho no campo social, setor em evidência nas produções em nível de *stricto sensu* avaliadas por ocasião das pesquisas na BDTD, em tópico anterior.

2.1.3 Pesquisas no repositório da ANPED

Iniciamos este tópico com as observações constantes do portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, área da biblioteca¹⁷, as quais pronunciam que os documentos das reuniões científicas disponíveis estão incompletos. A associação está em processo de organização e unificação dos dados das reuniões nacionais e regionais, contudo relata dificuldades na formação do acervo. Em que pese o fato de não representar a totalidade, o volume de documentos disponível é significativo, chegando a quase quatro mil itens.

Conforme notamos no processo de pesquisa por materiais bibliográficos, a base de dados da ANPED permite somente a inserção de uma palavra-chave por vez no campo de busca, inadmitindo a aplicação de filtros temporais. Considerando as restrições impostas, aplicamos diferentes descritores de pesquisa no repositório relacionados às palavras-chave da tese.

Os dados capturados, a princípio, nos remeteram a um amplo espectro de subcategorias temáticas, revelando as variadas abordagens teóricas associadas aos estudos da Pedagogia no evento em tela no período compreendido entre 2006 e 2020: psicologia, expansão da oferta do curso, história da pedagogia, educação ambiental, formação continuada, filosofia, currículo, pós-graduação e pesquisa, estágio de docência na graduação, pesquisa na graduação, formação de profissionais da educação, avaliação, evasão escolar na graduação, ensino de língua pomerana, sistema prisional, ensaio sobre pensamento de autor, fetichização da pedagogia, inclusão, egressos e história da educação cubana.

Especificamente na linha da dimensão não escolar, encontramos apenas dois trabalhos nas bases da ANPED compatíveis com o nosso escopo de investigação, o primeiro com o

¹⁷ Realizamos as pesquisas no site em 2020 e retomamos em janeiro de 2021 e em maio de 2022, momento em que o aviso ainda figurava no site: <http://www.anped.org.br/biblioteca>.

emprego do termo “pedagogo” e, o segundo, com o termo “pedagogia”; ambos constam do Quadro 5, com as respectivas sínteses textuais.

Quadro 5 – Trabalhos da ANPED analisados

Trabalho	Síntese do texto
<p>A construção de um saber pedagógico na esfera do judiciário paraense: o contexto histórico-social</p> <p>FREITAS, Riane Conceição Ferreira</p> <p>37ª Reunião Nacional (2013)</p> <p>GT – Trabalho e Educação</p>	<p>Segundo a autora, o ingresso de pedagogos no Tribunal investigado adveio de exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente, que demandou a formação de equipes multidisciplinares para a análise de casos das varas da infância e adolescência, tendo em vista aperfeiçoar a análise dos casos de maior complexidade.</p> <p>Em sua perspectiva, os pedagogos podem colaborar com as decisões dos juízes em assuntos diversos como: guarda, alimentos, curatela, adoção, crimes de ameaça, lesão corporal, homicídio, execução penas, etc.</p> <p>Segundo a autora, o trabalho desenvolvido resulta em relatório de estudo, que representam uma espécie de parecer pedagógico qualificado, com opiniões tecnicamente fundamentadas, que auxilia as decisões de juízes, especialmente, contribuindo com o viés social na análise das situações.</p> <p>Por fim, essa autora registra que a abertura de novos espaços interventivos para os pedagogos pode colaborar com o reconhecimento da Pedagogia como ciência.</p>
<p>Educação popular na pedagogia hospitalar: práticas e saberes em construção</p> <p>PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de</p> <p>7ª Reunião Nacional (2015)</p> <p>GT – Educação Popular</p>	<p>A análise vislumbra as conexões entre a educação popular e a pedagogia hospitalar, tendo como base documental os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED entre 2000 e 2014, especificamente no GT – Educação Popular. Diante de apenas dois textos localizados em 14 anos, a autora salientou lacunas nessa área de pesquisa. Ainda, destacou que esse tipo de trabalho é pouco reconhecido, embora já ocorra desde 1950.</p> <p>Como possibilidades de atuação, a autora apontou o atendimento em escolas, brinquedotecas e em ambulatórios nos hospitais, os atendimentos domiciliares para alunos com doenças crônicas, os atendimentos em Casas de Apoio, em clínicas psiquiátricas e em clínicas de recuperação de dependentes químicos.</p> <p>Das contribuições pinçadas em relação ao pedagogo, a autora expõe que inserir a Pedagogia Hospitalar no campo não escolar seria insuficiente para classificar as ações realizadas nas escolas dos hospitais e nos atendimentos pedagógicos domiciliares, por exemplo, pois existe um “entre lugar” entre a educação regular e a educação que complementa a escola.</p> <p>Finalmente, evidencia que a área da Pedagogia Hospitalar é recente no Brasil, campo a ser explorado em termos de pesquisa. Nos cursos de Pedagogia, entende que as discussões a respeito emergiram com as diretrizes curriculares, as quais acabam restringindo-se a disciplinas isoladas, projetos de extensão, grupos de estudo e trabalhos de conclusão de curso, contando com o empenho dos docentes.</p>

Fonte: elaboração da autora (2022)

Como é possível depreender dos textos explicitados no Quadro 5, o ponto de confluência entre eles é a atuação profissional de pedagogos em ambientes extrínsecos à escola, porém são espaços de trabalho distintos. Em cada um deles, o pedagogo desenvolve atribuições correspondentes às demandas emergentes da realidade laboral, o que pode corroborar a percepção de que os saberes demandados desse profissional são contextuais, isto é, o trabalho empreendido depende das demandas das instituições em atenção às suas finalidades organizacionais, visão que se aproxima da posição de Severo (2015, p. 573), expressa no artigo que analisamos por ocasião das pesquisas na rede *Scielo*: “[...] o processo pedagógico de organização e execução de uma prática educativa não escolar é fortemente contextualizado [...]”.

Especificamente no caso de Freitas (2013), desperta nossa atenção a ampliação de possibilidades interventivas para os pedagogos no âmbito do Tribunal, pois a visão pedagógica e educativa desses profissionais acerca dos fenômenos levados à justiça apresenta potencial para contribuir com a análise socialmente situada dos fatos e da condição dos sujeitos implicados nos processos para além da simples interpretação das leis nas decisões judiciais. Essa produção endossa as reflexões do campo da Pedagogia Jurídica que vem sendo gestada academicamente, em obras como a de Bernardes (2021).

Diante do panorama de resultados da pesquisa na biblioteca da ANPED, observamos a escassez de trabalhos relacionados com a atuação do pedagogo em diferentes espaços sociais nos eventos promovidos pela instituição, o que reforça a relevância de serem submetidas e acolhidas produções acerca da matéria em reuniões futuras da entidade.

2.1.4 Publicações do ENDIPE

Quanto ao Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino (ENDIPE), evento bianual, mostraremos os resultados do rastreamento no íterim dos anos de 2006 a 2020 (mais recente edição), com o alvo direcionado para a temática da atuação profissional do pedagogo em contextos não escolares.

A princípio, cabe advertir, em relação aos anos de 2006, 2012 e 2016, que as páginas eletrônicas referentes não se encontravam disponíveis para consulta no período das buscas¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em: 8 maio. 2022.

Portanto, perscrutamos as publicações constantes das edições: XIV ENDIPE – 2008¹⁹, XV ENDIPE – 2010²⁰, XVII ENDIPE²¹ – 2014, XIX ENDIPE²² – 2018 e XX ENDIPE²³ – 2020.

Nesse sentido, o Quadro 6 consolida os resultados das pesquisas concernentes ao foco de nosso estudo nas diferentes edições do ENDIPE:

Quadro 6 – Trabalhos do ENDIPE analisados

Edição do ENDIPE	Trabalhos localizados	Comentários/Observações
<p>XIV ENDIPE (2008)</p> <p>Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas</p> <p>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p>	<p>Não foram localizados.</p>	<p>–</p>
<p>XV ENDIPE (2010)</p> <p>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais</p> <p>Universidade Federal de Minas Gerais</p>	<p>Livro 5 - PARTE III: Educação em espaços não-escolares: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente</p>	<p>Nessa parte específica, foram reunidas elaborações concatenadas com a educação não escolar, porém a centralidade dos capítulos é o ambiente educativo dos museus, sendo que nenhum deles articulou reflexões quanto à atuação profissional de pedagogos nesse espaço.</p>
<p>XVII ENDIPE (2014)</p> <p>A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade</p> <p>Universidade Estadual do Ceará</p>	<p>Comunicação individual</p> <p>A atuação do pedagogo no campo jurídico</p> <p>Autora:</p> <p>ARAÚJO, Lilian Cristina Santos</p>	<p>Segundo o estudo, realizado com quatro pedagogas da Vara do Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher do Tribunal de Justiça do Pará/PA.</p> <p>Nesse contexto, as principais atribuições dessas profissionais estavam relacionadas a estudos de casos sobre violência doméstica, palestras em escolas e centros comunitários, encaminhamento de usuários, participação em audiências quando solicitado pela autoridade judiciária, além de atividades administrativas internas do órgão.</p> <p>O texto é curto e não desenvolve detalhadamente a perspectiva. De todo</p>

¹⁹ Disponível em: <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>. Acesso em: 2 de abr. 2020.

²⁰ Disponível em: <http://endipe.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 3 de abr. 2020.

²¹ Disponível em: <http://uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>. Acesso em: 7 de abr. 2020.

²² Pesquisas realizadas em 5 de maio de 2020 no site:

http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_anais_download.asp

²³ Disponível em: <http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual#anais>. Acesso em: 6 fev. 21.

		modo, a autora finaliza enfatizando que ainda há muitos campos de atuação a serem conquistados pelo pedagogo e que, no espaço investigado, o campo jurídico, caminha-se passo a passo para a construção de uma identidade profissional.
<p>XIX ENDIPE (2018)</p> <p>Para onde vai a Didática?</p> <p>O enftretamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade</p> <p>Universidade Federal da Bahia</p>	<p>Painel</p> <p>Perspectivas pedagógicas da atualidade: conexões entre pedagogia, pedagogia social e educação não escolar</p> <p>Autores:</p> <p>MACHADO, Erico Ribas</p> <p>ORZECOWSKI, Suzete Terezinha</p> <p>SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima</p>	<p>Desse painel, salientamos a análise curricular do curso de Pedagogia desenhada pelo professor José Leonardo Rolim de Lima Severo, o qual ratificou que essa graduação responde timidamente à demanda das diretrizes curriculares no que se refere ao desenvolvimento de saberes profissionais ligados aos processos pedagógicos não escolares. Esse fator impacta a consolidação da educação não escolar como campo de formação e prática profissional do pedagogo, devido à carência de teoria e à incipiência dessas abordagens nos estudos pedagógicos.</p>
<p>XX ENDIPE (2020)</p> <p>Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas</p> <p>Totalmente online</p>	<p>Comunicação individual</p> <p>A concepção da Pedagogia Social e a formação do pedagogo para atuar em contextos não escolares: uma análise da formação inicial no programa curricular da UNICENTRO/PR</p> <p>Autoras:</p> <p>ZBUINOVICZ, Kauana de Fatima</p> <p>ORZECOWSKI, Suzete Terezinha</p> <p>Livro 1 (volume 1) – Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente.</p>	<p>Nesse estudo, as autoras intencionavam entender como a formação de pedagogos para os contextos não escolares vem se constituindo. De início, já reforçam a perspectiva de Pedagogia como ciência e, com ela, assentam que o campo pedagógico vai além da escola. Na esteira dessa visão, entendem que a formação proporcionada pela Pedagogia deve abranger a Pedagogia Social. Analisaram o currículo do curso de Pedagogia da UNICENTRO/PR, mantendo a abordagem no nível da formação; desse modo, não imergiram em reflexões sobre a atuação dos pedagogos nos espaços extrínsecos à escola.</p>
	<p>Comunicação individual</p> <p>O fazer pedagógico em espaços de educação não formal</p> <p>Autoras:</p> <p>CARVALHO, Cristina;</p> <p>NASCIMENTO, Cristiane Bomfim do;</p> <p>SANTOS, Caroline dos;</p>	<p>Trata-se de um painel que integrou três pesquisas sobre o espaço educativo dos museus e atividades de ciência, tecnologia e educação ambiental. Portanto, igualmente, não há discussões tangentes à intervenção do pedagogo nesses contextos.</p>

	<p>SILVA Dayane Vieira da</p> <p>Livro 5 – Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre educação, comunicação e tecnologias.</p>	
--	---	--

Fonte: elaboração da autora (2022)

Quando vislumbramos os dados do Quadro 6, percebemos que, mesmo de forma incipiente, inicia-se o fomento de discussões relacionadas à educação não escolar no ENDIPE a partir do ano de 2010, portanto é recente essa inserção temática, considerando o período compreendido nas pesquisas.

Ainda do Quadro 6, notamos que apenas um trabalho centra-se, com efeito, na atuação do pedagogo nos espaços educativos além da escola: “A atuação do pedagogo no campo jurídico” (ARAÚJO, 2014), no XVII ENDIPE. Esse texto retrata a intervenção de pedagogos no Tribunal de Justiça do Pará, em particular, na Vara de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, destacando-se a realização de atividades como estudos de casos, palestras em escolas e centros comunitários, e a participação em audiências judiciais.

Esse artigo de Araújo (2014) discute o papel do pedagogo no campo jurídico, semelhante aos achados da pesquisa na base da ANPED, com o texto de Freitas (2013), revelando uma tendência de submissão e de aceitação de trabalhos acadêmicos que vislumbram esse espaço laboral, que nos remete à Pedagogia Jurídica.

Destacamos que, na edição de 2010 do ENDIPE, apesar da dedicação de uma parte específica do Livro 5 à congregação de textos que discutiam a seara não escolar, o enfoque fixou-se no espaço do museu e, nele, não se considerou a atuação do pedagogo.

Nessa linha dos museus, aliando a discussão sobre tecnologia e educação ambiental, consolidou-se, no mesmo evento de 2010, o painel “O fazer pedagógico em espaços de educação não formal”. Esse movimento de admissão de práticas não escolares no ENDIPE, a nosso ver, poderia ser estendido, de modo a serem erigidas discussões acerca de outros espaços em que a educação não escolar se consolida, inclusive, abordando o saber pedagógico deles emanado e as ações dos pedagogos.

Por fim, do painel “Perspectivas pedagógicas da atualidade: conexões entre pedagogia, pedagogia social e educação não escolar”, enfatizamos apenas a abordagem de Severo (2018), que discorreu sobre a dificuldade que o curso de Pedagogia apresenta em relação à apropriação

da dimensão não escolar em seu currículo. Essa dificuldade também é apontada em estudos que mencionamos anteriormente, como os de Fireman (2006), Lapadula (2017), Severo (2015), Melo (2010), Paula e Machado (2010) e Souza (2018).

A participação de Severo, inclusive, é demarcada na maioria das pesquisas por trabalhos que empreendemos até este ponto: na BDTD, na rede *Scielo* e, agora, no ENDIPE. Esse aspecto revela, de um lado, a relevância dos estudos do autor no sentido de fomentar as discussões a respeito do campo da Pedagogia e de seu relacionamento com a educação não escolar; de outro, a necessidade de se capitanearem novas investigações, com vistas à ampliação da visibilidade da linha de pensamento e de outros autores em relação às reflexões que circundam esse campo.

2.2 REPERTÓRIO DE OBRAS BIBLIOGRÁFICAS

Selecionar as peças do repertório teórico de maneira coerente com o objeto de estudo é primordial para o trabalho, tendo em vista a imensidão da produção intelectual afeta ao campo educativo. É como reger uma sinfonia com diferentes nuances rítmicas e melódicas. A finalidade é deixar fluir os sons que, em conjunto, conforme o ritmo e a cadência impressa pelo regente, revelarão a coesão, a harmonia e a particularidade da obra.

Nesse sentido, Luna (2010, p. 35) ressalta que: “O referencial teórico de um pesquisador é o filtro pelo qual ele enxerga a realidade [...]”. O pensamento de Severino (2012, p. 85) reforça essa perspectiva ao assentar a proeminência da lente teórica na condução dos estudos científicos:

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica.

Dessa maneira, para a consolidação de nossa base teórica nesta tese, recorreremos aos autores que nos ajudaram a construir profícuo debate a respeito de questões atinentes ao campo epistemológico Pedagogia, ao curso de Pedagogia e à atuação do pedagogo em ambientes não escolares.

2.2.1 A essência científica da Pedagogia e a educação não escolar

O respaldo de que precisamos para afirmar que o espaço profissional do pedagogo não está adstrito somente ao contexto escolar, embora este seja reconhecido como principal local de suas intervenções, apoia-se no entendimento de que a Pedagogia é a Ciência da educação,

antes de ser um substantivo que nomeia o curso de graduação. Como tal, se ocupa do fenômeno educativo em suas variadas manifestações, não somente aquele evidenciado no seio escolar.

Mas, de qual ciência estamos falando? O primeiro fator a assinalar nesse sentido é que a teleologia da Pedagogia assume determinados contornos dependendo da concepção de ciência adotada, a qual é influenciada pelos condicionantes históricos e conjunturais da sociedade em diferentes momentos e acabam incidindo na reflexão acerca da problemática educativa.

Sabemos que as práticas educativas acontecem na sociedade desde os primórdios, pois a necessidade humana de aprendizagem sempre se mostrou como questão primordial para a sobrevivência e, conseqüentemente, para a perpetuação de nossa espécie. Considerando essa premissa, em breve – e não exaustivo – resgate histórico ocidental, registramos aspectos relevantes do processo educativo e do processo de produção de conhecimento, no decorrer do tempo, para traçar uma linha (não linear) que nos conduzirá ao marco em que a Pedagogia começa a ser vista como ciência, seguindo até os entendimentos mais atuais a esse respeito.

Começamos com os povos tribais mais antigos, que ensinavam os seus pares, basicamente, por meio da oralidade e da prática diária de atividades corriqueiras, numa sociedade apegada a rituais sagrados (CAMBI, 1999; ARANHA, 2006). Até esse ponto, podemos entender que a Pedagogia “[...] identifica-se com a própria prática educativa definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui (SAVIANI, 2007, p. 21).

Na Antiguidade, com os filósofos gregos, a razão ganha espaço e, com ela, a formação humana buscava a integralidade do ser humano, muito além de apenas a subsistência, consolidando o ideal educativo da *Paideia* (CAMBI, 1999; ARANHA, 2006). A partir desse ponto, começamos a pensar em ciência e em epistemologia, baseadas na racionalidade clássica. A Filosofia, nessa fase, emerge ao se buscar a explicação racional dos fenômenos do mundo (*episteme*), distanciando-se do senso comum (*doxa*); portanto, a Filosofia é vista como ciência, consolidada por meio do saber enciclopédico, erudito. O conhecimento é considerado verdadeiro por se pautar na evidência lógica, por isso a educação grega reforçava o aprimoramento dessa capacidade (OLIVEIRA, 2016).

Com a queda do Império Romano, já no período medieval (Idade Média), entra em cena, com vigor, a educação cristã e os princípios da moralidade. Na sociedade estamental, a educação vinculada à Igreja Católica se fortalece, dando origem às primeiras escolas, com público restrito (CAMBI, 1999; ARANHA, 2006). Aqui, floresce a racionalidade teológica,

vinculando-se ao divino, na qual o conhecimento verdadeiro estava contido nas Escrituras Sagradas, afastando-se as explicações racionais. Assim, tanto a teologia, quanto a filosofia e a ciência encontravam-se subordinadas à Igreja. O discurso racional teológico entendia que a Filosofia daria suporte para o conhecimento racional sobre Deus. Pelas características dessa era, na qual o saber erudito foi empregado para a manutenção do feudalismo, considera-se que a ciência foi ofuscada quando comparada com o período antecedente (OLIVEIRA, 2016).

A fase histórica posterior, a Modernidade capitalista, é um período de ruptura e, como tal, efervescente de ideias, uma etapa de transição em diferentes setores da sociedade, inclusive, o educativo. É nessa época peculiar que a Pedagogia começa a ser engendrada como ciência: “Com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo” (CAMBI, 1999, p. 199).

Ergue-se, nesse ínterim, a racionalidade moderna, que rompe com a racionalidade teológica medieval ao vislumbrar o homem como autor e produtor do conhecimento, cujo discurso científico é sustentado, principalmente, pela subjetividade, no sentido de compreender o homem como sujeito pensante; a investigação filosófica e científica passa estudar a natureza e o ser humano como objetos da ciência; a razão retoma seu lugar de destaque e, com ela, o conhecimento científico tido como verdade; a racionalidade técnica é estabelecida, manifestando-se como domínio técnico da natureza; assim, o conhecimento passa a ser objetivado com o paradigma positivista (Auguste Comte), a partir do método experimental de ciência, que se apresenta como “neutra”, pois não sofreria intervenções subjetivas, distanciando-se da filosofia; por fim, o poder ideológico passa da Igreja ao Estado (OLIVEIRA, 2016).

O esteio para a assunção do estatuto científico da Pedagogia veio dessa ciência, baseada em novos modelos cognitivos totalmente diversos da era medieval, que, segundo Cambi (1999), trouxe uma nova visão de mundo e de saber, com mudanças significativas na forma de se conceber a natureza (de forma objetiva), calcada na matemática, principalmente, com impactos na astronomia – heliocentrismo de Copérnico, aperfeiçoado por Kepler –, e na física – mecânica de Galileu e gravitação de Newton –, cujo foco experimental desembocou em áreas como a biologia e a química, entre outras; transformações que, em conjunto, culminaram na gênese do método científico.

Com esses princípios, houve a persecução pela construção de leis universalizantes sobre os fenômenos pesquisados, com base na empiria e na racionalidade, o que consubstanciou a

revolução científica, incidindo robustamente sobre os processos educativos. Dessa forma, a aprendizagem

[...] se logiciza e se organiza segundo um método orgânico e rigoroso, caracterizando-se sobretudo como aprendizagem intelectual ligada à formação da mente, que encontra na instituição-escola, com suas regras disciplinares, suas práticas de ensino, seus programas estruturados e bem definidos, o lugar de sua própria realização. (CAMBI, 199, p. 304)

Franco (2021, p. 131) adverte que “Na lógica modernista, só é considerada prática educativa aquilo que é empiricamente observável. No entanto, as práticas são mais que o visível da prática”. Envolve os sujeitos, as circunstâncias, a intencionalidade, por isso essa visão é considerada reducionista no que tange à análise das problemáticas educativas.

Comenius é importante visionário dessa perspectiva moderna em educação, ao pensar, de acordo com Cambi (1999, p. 284), que a Pedagogia precisava receber tratamento “[...] rigoroso e exaustivo, elaborado sob critérios e princípios gnoseológica e epistemologicamente fundados”, o que iniciaria uma reflexão mais orgânica acerca da educação e da Pedagogia como autônoma em relação à Filosofia e à Teologia.

Um pouco mais adiante, entre os séculos XVII e XVIII, entendemos, com Franco (2008) e Cambi (1999), que Herbart foi o expoente que se engajou em fomentar os fundamentos científicos e epistemológicos da Pedagogia, que tinha por mote o governo das crianças, recorrendo, para esse mister, aos pressupostos da Psicologia e da ética (Filosofia), elementos estruturantes de sua concepção científica. Consoante Favoreto e Galter (2018), Herbart entendia que a Pedagogia deveria se preocupar em estabelecer os seus próprios conceitos, no sentido de consolidar um pensamento independente em relação a outras áreas, mantendo-se as contribuições da Filosofia e da Psicologia.

Herbart foi influenciado pela conjuntura social mais ampla de seu tempo: a fase de transição em que a Alemanha buscava a sua unificação, ao passo que experimentava os reflexos das Revoluções Francesa e Industrial, que também incidiram nas esferas filosófica, política e educacional (FAVORETO; GALTER, 2018). As bases da educação, nesse contexto, estavam fincadas na instrução, na disciplina e na moralidade, por isso, formata-se uma proposta pedagógica ancorada na Filosofia (especialmente na ética) e na Psicologia (LIBÂNEO, 2021). A proposta de Herbart, portanto, se difundiu “[...] pondo no centro do problema educativo o papel do professor e um ordenamento preciso do problema educativo” (CAMBI, 1999, p. 436).

Saviani (2012) salienta que, com Herbart e seu sistema que unificou fins (a partir da ética) e meios (com base na Psicologia) da educação, abriu-se caminho para a Pedagogia se consolidar como disciplina universitária, assim com campo acadêmico de estudos e pesquisas educacionais.

Após Herbart, já em meados do século XIX, marcado pela industrialização e pela renovação econômica e social, com a sociedade de massa, observamos que a epistemologia ganha relevância para “[...] uma fundação rigorosa da Pedagogia como saber, ligada aos estatutos da cientificidade elaborados em disciplinas avançadas”, com “[...] um método mais controlado do discurso pedagógico”, totalmente atrelada à reorganização técnica da escola, instituição que ganhou centralidade na vida contemporânea (CAMBI, 1999, p. 412-413).

Nesse interstício, fortaleceu-se, consoante Franco (2008), o pensamento positivista, cujos princípios conduziram diversos pedagogos a imergir na pesquisa experimental, especialmente a psicologia experimental, dando passos significativos para consolidar a concepção científica de Pedagogia, assumindo a identidade epistemológica de produtora de tecnologia, calcada, principalmente, na racionalização das ações pedagógicas.

Nessa linha, a denominação utilizada passa de Pedagogia Geral a Ciências da Educação, associada à tradição francesa, na qual a Pedagogia e a Didática são consideradas meios para se operacionalizar as Ciências da Educação. Na perspectiva inglesa e norte-americana, a designação do termo Pedagogia desaparece, dando espaço para a Ciência da Educação, diluindo o caráter ético-normativo relacionado com a Pedagogia em sua origem em Herbart, o trouxe para o cenário educativo a concepção pragmática de educação e, por conseguinte, a tecnologia educacional (LIBÂNEO, 2021).

Assim, foi forjado

[...] um novo modelo de pedagogia, radicalmente inovador no seu estatuto epistemológico [...] como o das ciências empíricas [...] pondo em surdina (mas sem eliminá-los) os aspectos mais filosóficos e políticos que tinham orientado o seu resgate na modernidade. Para a Pedagogia, trata-se agora de executar um ‘salto’ posterior: habituar-se com a metodologia científica e redescobrir-se como saber científico autônomo. Será no século XX que os problemas levantados por essa reviravolta (ligados ao seu dogmatismo, ao seu ideologismo e à sua conseqüente acrisia) virão decididamente à tona (CAMBI, 1999, p. 501-502).

Franco (2008) complementa que, ao estabelecer o positivismo por coluna, esse modelo de Pedagogia acabou reduzindo a educação ao instrucionismo, ou seja, pensava-se que a instrução seria o ponto de partida para se organizar a prática educativa, ângulo diametralmente

oposto a uma visão de educação como projeto social global e de uma Pedagogia que fosse articuladora desse projeto. Essa dinâmica descortinou uma contradição: a Pedagogia, na tentativa de se tornar científica, afastou-se da possibilidade de se tornar ciência, pois calcou-se nos pressupostos da ciência moderna, positiva, portanto, inadequada à sua epistemologia (FRANCO, 2008). Esse reducionismo, consoante a autora, revela uma questão epistemológica nevrálgica: quando a educação é vista sob o prisma da instrução, “[...] caberá à pedagogia um papel menor, mais diretivo, menos dialético e, por certo, pouco transformador” (p. 35).

Influenciado por esse paradigma científico, mas revestindo-se de olhares renovadores, emerge o pensamento da educação nova no início do século XX, período de afirmação do capitalismo, que migra da indústria para o setor de serviços, intensificando a expansão econômica mundial. Essas mudanças repercutiram na prática educativa e nos seus novos protagonistas; assim, a escola nova se abriu para as massas e centrou-se na criança, impondo-se como instituição-chave da sociedade democrática ao passo que se desenvolveu sob os pilares do ideal libertário, ativista, primando pelo fazer (CAMBI, 1999).

John Dewey é o maior expoente dessa concepção escolanovista. Sua visão pragmatista enfatizava que o fazer do aluno deveria se tornar o momento central da aprendizagem; além disso, atribuía significativo valor às pesquisas das ciências experimentais, aproximando-se, nesse ponto, do método científico da ciência moderna (CAMBI, 1999). Em síntese, a premissa de Dewey foi assim descrita por Libâneo (2021, p. 159): “[...] a prática educativa deve centrar-se em situações de experiência na qual a reflexão é ativada por meio do método de solução de problemas. O caráter científico da Educação consuma-se com a utilização do método científico para o desenvolvimento da inteligência.”

Com o transcorrer do tempo, surgiram outras propostas na Pedagogia, que se inseriram “[...] historicamente no quadro de ruptura com o modo de organização da sociedade capitalista [...]” (LIBÂNEO, 2021), em vista de processos de transformação social, com destaque para duas vertentes: a pedagogia dialética e a cognitiva.

De acordo com Franco (2008), a primeira, dialética, assume caráter social, político e vê o homem coletivo, que produz a sua existência tendo em vista suas condições sócio-históricas. Em termos epistemológicos, evocamos, nesse ponto, a razão histórico-dialética, que se contrapõe às visões idealistas, racionalistas e positivistas de ciência, pois enfatiza os aspectos históricos e políticos, analisados em suas contradições, em sua totalidade, considerando a ciência isenta de neutralidade, portanto permeada por ideologias (OLIVEIRA, 2016).

Vários autores são identificados nessa linha por Franco (2008), como:

- Marx e Engels (educação ligada à realidade socioeconômica e à luta de classes);
- Bourdieu e Passeron (escola como reprodutora cultural);
- Althusser, Baudelot e Establet (escola como aparelho ideológico do Estado); e
- Gramsci (relações de hegemonia são relações pedagógicas, educação com papel político).

Já a cognitiva, instrucional ou tecnológica, preponderante no pós-segunda guerra, apresentou percurso diferente quanto às premissas fundantes. A base estava na proposta pragmatista-utilitarista de Dewey, a respeito da qual já comentamos. Aos seus estudos, foram agregados novos aportes sobre a cognição humana, evolucionismo, tecnicismo, behaviorismo, entre outros (FRANCO, 2008).

Toda essa trajetória da Pedagogia mostra os movimentos históricos que influenciaram o processo de construção epistemológica do campo, com seus diferentes contornos e concepções. Nessa direção, destacamos as explanações de Gauthier e Tardif (2014, p. 425):

[...] A história da pedagogia não é um trem de ideias que avança em linha reta; tampouco uma longa caminhada mecânica para o Progresso sem fim da Educação. Em vez disso, ela é um espaço cultural, intelectual, institucional e pragmático que é colocado constantemente em tensão por diferentes ideias (ou ideologias) que esbarram entre si, se misturam, se opõem e se imbricam umas nas outras, como se tratasse de um mosaico movente. Essas ideias também não flutuam no vazio: em cada época e em cada sociedade, elas são carregadas por pessoas, grupos, instituições, práticas educativas; suscitam paixões, debates, lutas, às vezes, latentes, outras abertas. [...]

No caso brasileiro, a Pedagogia sofreu impacto da perspectiva deweyana, mentor de Anísio Teixeira, mostrando que a visão instrucional-tecnicista esteve presente em muitas práticas escolares e em legislações nacionais em diferentes momentos.

Essa influência de Dewey também foi notada por Saviani (2004) no currículo do curso de Pedagogia que inaugurou a organização dessa graduação no Brasil em 1939. Saviani (2004) ressalta, ainda, que a dificuldade de a Pedagogia ser identificada como ciência no Brasil é coincidente com a gênese do curso em nosso país, que acabou enfatizando a perspectiva de curso de formação de professores e técnicos da educação, distanciando-se da pesquisa, área que poderia trazer, ao propor estudos e investigações acerca dos temas e problemas da educação nacional, o caráter científico para esse processo formativo.

Acrescenta Franco (2021) que o curso de Pedagogia no Brasil, até os dias atuais, não conseguiu se desvincular dessa concepção pragmática-tecnológica que o revestiu em sua

gênese. Portanto, entendemos com a autora que, no momento da criação do curso, perdeu-se a oportunidade de fomentar um espaço concreto de reflexões, pesquisas, propostas e políticas sobre a educação.

Ademais, a construção epistêmica da Pedagogia nacional, de cunho positivista, ao empregar aportes inadequados, como separar sujeito e objeto, desprezar as subjetividades, prescindir da apreensão dos sentidos das práticas, acabou gerando interpretações fragmentadas dos fenômenos educativos analisados; as consequências dessa concepção são sinalizadas por de Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 68-69):

Essa situação da inadequação histórica dos suportes científicos da Pedagogia produziu muita dificuldade na interpenetração da teoria com as práticas educacionais, impedindo a fertilização mútua entre os dois polos da atividade educativa, reafirmando a esterilidade de muitas teorias e a inadequação de muitas práticas.

Não podemos deixar de registrar que o pensamento pedagógico brasileiro foi influenciado também por duas tessituras significativas apontadas por Libâneo (2021), totalmente resistentes ao pensamento instrumental, pragmatista, tecnológico: Paulo Freire e Saviani.

Na visão Franco (2021), a Pedagogia do oprimido de Paulo Freire representa um rompimento epistemológico e político que se levanta em oposição à lógica liberal e tecnicista que predominava no Brasil naquele período histórico, meados de 1960. Uma educação que enfatizava as massas, a libertação dos oprimidos e a superação das desigualdades, a qual reverbera, até os nossos dias, na atuação de educadores pelo país.

Saviani, por sua vez, elaborou a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual, conforme Libâneo (2021), o papel da educação é produzir a humanidade no próprio homem. Saviani (2012) ressalta que essa Pedagogia é sedimentada no materialismo histórico dialético e na psicologia histórico cultural, assim são considerados aspectos históricos e outros condicionantes na análise da questão educativa. Nela, a educação é vista como processo de mediação em relação à prática social.

Percebemos, dessa forma, que a reflexão acerca dos fundamentos epistemológicos da Pedagogia precisa ser contextualizada historicamente. Isso significa que não basta apenas requerer o estatuto de ciência à Pedagogia; é necessário compreender de qual ciência estamos falando, isto é, qual paradigma epistemológico é evocado para a constituição do seu campo científico, o que denota entender, como nos auxilia Gamboa (2010), como o objeto de estudo é

concebido e quais as relações estabelecidas com o sujeito (pressupostos gnosiológicos), além da visão de mundo tácita no modelo de referência (pressupostos ontológicos).

Ademais, de maneira coerente com a perspectiva teórica em que nos apoiamos nesta tese, a epistemologia pode ser compreendida como “[...] uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico”, visto como processo histórico; como tal, perpassa o ato de conhecer – relação do homem com o objeto do conhecimento – e o saber – produção do sujeito em relação a outros sujeitos. Ela, a epistemologia, envolve relações de poder e aspectos políticos, os quais incidem na visão que se tem sobre o processo educativo (OLIVEIRA, 2016, p. 18). Desse modo, “A dimensão epistemológica da Pedagogia refere-se à definição do seu objeto, de seus procedimentos investigativos, dos requisitos que a constituem como ciência.” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 62).

No correr da história, observamos que a visão de Pedagogia como ciência da educação não se mostrou unânime quanto aos parâmetros epistemológicos invocados e quanto ao seu relacionamento com outras áreas do conhecimento. Diferentes arquétipos foram desenhados, em boa parte, influenciados pela visão de ciência predominante. Saviani (2012), nos apresenta dois modelos pelos quais a Pedagogia pode ser vista em relação a outras ciências: a) Pedagogia do ponto de vista das Ciências da educação – ciências com objetos externos à educação, que a estudam; seus pontos de chegada e partida estão fora da educação; b) Pedagogia como Ciência da educação – a educação é o ponto de partida e chegada, centro das preocupações, as demais áreas contribuem com a análise dos fenômenos. Para o autor, somente por meio do segundo caminho podemos chegar à concepção de Ciência da educação autônoma e unificada (SAVIANI, 2012).

Na contemporaneidade, embora ainda se mostrem insistentes os reflexos das vertentes epistemológicas relacionadas com a Pedagogia de base pragmatista nas legislações educacionais brasileiras, vários estudiosos coadunados com a visão de Saviani (2012), como Libâneo (2021), continuam advogando a favor da dimensão epistemológica da Pedagogia como ciência “[...] autônoma, no entanto em articulação com as demais Ciências da educação, cujos objetos de estudo dependem da Ciência da Educação”. Com esse paradigma, “[...] a Pedagogia busca aportes nas Ciências da Educação na clarificação de seu objeto sem perder autonomia epistemológica” (LIBÂNEO, 2021, p. 165).

Nesse sentido, Franco, Libâneo e Pimenta (2011) desenvolveram argumentação que amplifica os princípios e fins da Pedagogia, erigindo elementos que fundamentam a sua proposta epistemológica de Ciência da educação, tendo em vista a perspectiva crítico-

emancipatória. No entendimento dos autores, “A Pedagogia assim assumida permite vislumbrar a construção de passarelas articuladoras entre as teorias educacionais e as práticas educativas” (p. 64).

Ao centrarmos nosso foco na articulação entre as teorias e as práticas educativas, não há espaço para concebermos paradigmas que enfatizam somente o exame da prática ou do fazer, como preconizado nas perspectivas pragmatistas ou tecnológicas, pois o esquema analítico ficará desequilibrado. A relação entre a teoria e a prática é condição fundante para compreensão dos fenômenos educativos à luz da Ciência da educação. Nessa linha, Saviani (2012, p. 119) salienta que “[...] a pedagogia se afirma como uma construção teórica em função da prática, sendo, porém, enganador definir uma ciência e, portanto, definir a pedagogia e as ciências da educação apenas pela vertente prática, isto é, como ciência da intervenção”.

Diante disso, a perspectiva epistemológica de Pedagogia crítico-emancipatória, com a qual assentimos, é delineada da seguinte maneira:

Assumimos a Pedagogia como um **campo de estudos sobre o fenômeno educativo**, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas. Assim, a Pedagogia é a ciência que **tem por objeto a educação humana nas várias modalidades** em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que **investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos**. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Em síntese, o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja **natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana**, e a Didática, o ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 60-61, grifos nossos)

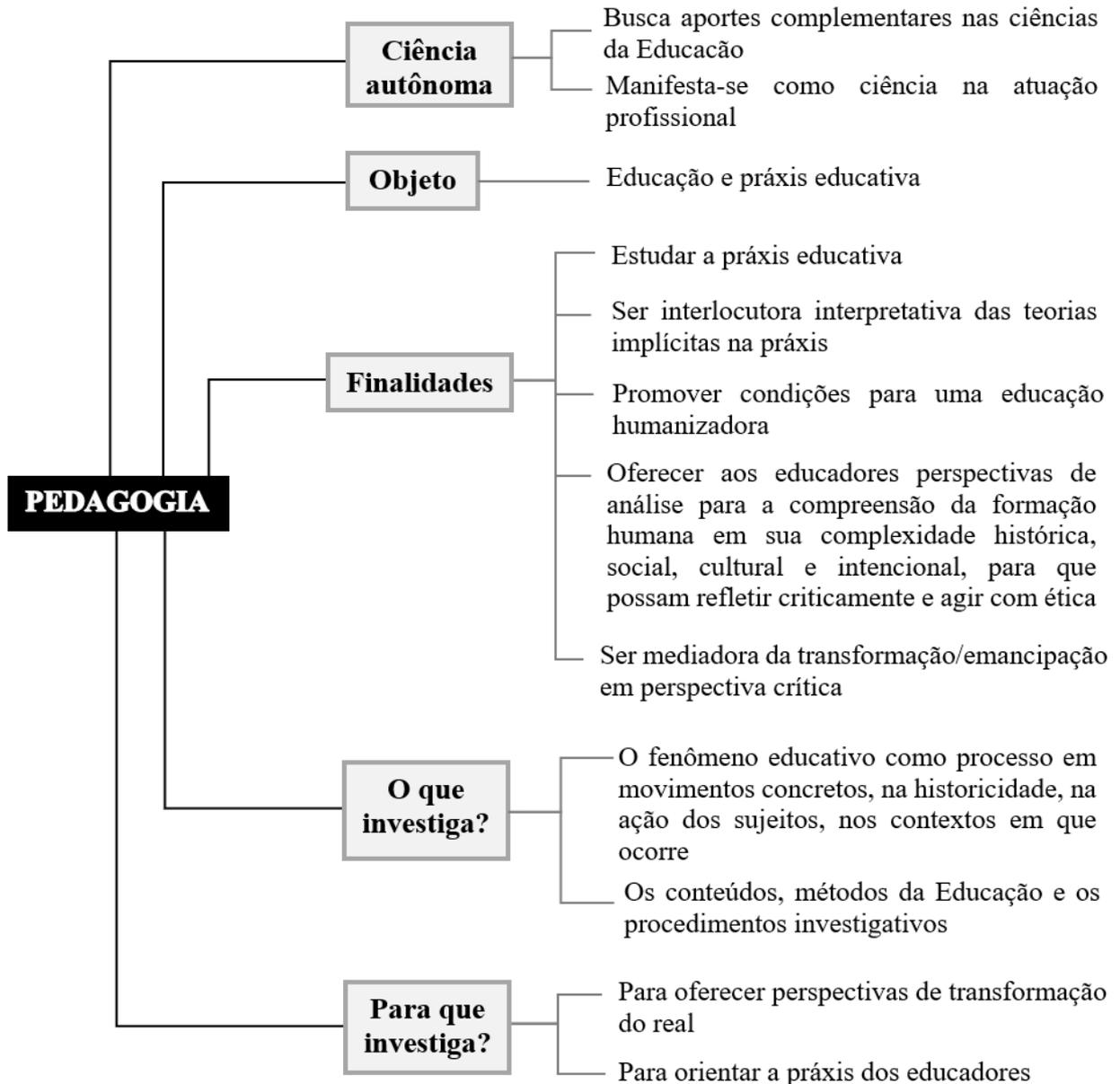
A Pedagogia, sob essa lente, constitui-se como “[...] campo de conhecimento ‘na’ Educação ao materializar-se nas práticas educativas que estão em movimento, que estão acontecendo; e ‘sobre’ a Educação, por teorizar, sistematizar, rever e ampliar as práticas educativas já experimentadas historicamente” (PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2021, p. 50).

Com essa concepção, a análise do fenômeno educativo ganha contornos mais robustos e menos simplistas quando comparado com os princípios da racionalidade técnica, pois essa enfatiza o fazer da sala de aula, a tecnologia, desprezando a reflexão crítica, o compromisso político. Diferente disso, o pressuposto crítico-emancipatório enfatiza os processos educativos, a prática educativa intencional em movimento, os sujeitos implicados no contexto real vivido, os condicionantes pluridimensionais subjacentes às problemáticas da educação, a articulação

da teoria e da prática, de modo a auxiliar os educadores a compreender criticamente as situações educativas, com vistas a elaborar estratégias de intervenção que repercutam na formação humana, promovendo transformações.

Em síntese, relacionamos os princípios-chave da visão de Pedagogia como ciência na concepção denominada crítico-emancipatória (Figura 3):

Figura 3 – Síntese da visão epistemológica da Pedagogia na perspectiva crítico-emancipatória



Fonte: elaboração da autora a partir dos postulados de Franco (2008), Franco, Libâneo e Pimenta (2011) e de Pimenta, Pinto e Severo (2021)

Como podemos observar da Figura 2, o objeto da Pedagogia como campo científico é a educação e a práxis educativa. Desse objeto, desvelamos, inicialmente, que a semântica do termo educação não é una, dependente da visão de mundo a ele associada. Tendo em vista a concepção crítico-emancipatória, que se aproxima do materialismo histórico dialético, a educação, é assim definida, sinteticamente, por Libâneo (2021, p. 172), “[...] se refere à formação humana pela qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida social.” Como tal, a educação e as práticas educativas vinculam-se à prática social global, por isso “[...] qualquer análise de uma prática educativa requer identificar intencionalidades e interesses engendrados na dinâmica de relações de poder entre grupos e classes sociais.” (p. 168).

No que concerne à práxis educativa, esse conceito está diretamente vinculado à prática, porém, qualificado pela intencionalidade, como assentam Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 48): “E por que caráter prático e não caráter prático da educação? Ao empregarmos a expressão prático, identificamos a potência da educação como uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade”.

A práxis educativa, objeto da Pedagogia, “[...] ocorre prioritariamente em locus formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, entre muitos, onde houver uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 65).

Por meio dos fundamentos da perspectiva epistemológica crítico-emancipatória conseguimos abstrair que a educação e a práxis educativa estão no centro das análises, tendo em vista as ações educativas intencionalmente estruturadas, as quais serão estudadas e interpretadas de maneira dinâmica, para que delas sejam captadas as teorias subjacentes e, assim, o fenômeno educativo seja apreendido em sua complexidade para além da simples e irrefletida aplicação de técnicas; além de uma perspectiva individual. Extrapolando-se, dessa forma, o olhar estático do fazer operacional, deslocando-se a visão para os condicionantes mais abrangentes das práticas educativas, para os porquês, para a reflexão acerca do que pode ser realizado no contexto histórico em atenção às demandas dos sujeitos reais envolvidos, pensando-se dialética e criticamente acerca das questões sociais que circundam o universo educativo, como as ideologias e as relações de poder que o permeiam, para que os conteúdos, os métodos e os procedimentos sejam meios e não fins da educação, para que sejam orientadores das práticas e não seus ordenadores.

Vislumbrada dessa maneira, a Pedagogia “[...] poderá superar a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser a ciência que transforma a arte da educação, o saber fazer prático intuitivo em ação educativa científica, planejada, intencional (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 66).

Esse movimento impacta a profissão, uma vez que não se pretende que o pedagogo seja somente o profissional da técnica pedagógica, pelo contrário, espera-se que seja um profissional com recursos (conhecimentos sólidos, teoricamente fundamentados) suficientes para agir com autonomia nos espaços educativos, capaz de decidir estrategicamente sobre as demandas educativas, a partir da análise dos elementos que gravitam o contexto laboral no qual está inserido, com o objetivo primordial de favorecer a humanização dos sujeitos.

Toda essa construção, que pretende afirmar os pressupostos científicos da Pedagogia, é medular quando reconhecemos que os processos educativos ocorrem em variados âmbitos da sociedade. Portanto, a Pedagogia, como a Ciência da educação, que se ocupa da práxis educativa, nos dá suporte para concatenar as práticas educativas que são materializadas no espaço escolar e fora dele.

Ainda nessa linha que compreende a Pedagogia como ciência, Ferreira (2010, p. 235) afirma que, sendo a educação objeto fulcral da Pedagogia, “[...] não há Pedagogia somente na escola, mas em todo contexto social”. Acrescenta Rodrigues (2011) que as práticas educativas são múltiplas na sociedade; vão além da escola e da docência; a educação escolar, portanto, é uma dessas práticas educativas, não a única.

Relevante ressaltar que optamos por empregar o termo **educação não escolar** para nos referirmos à educação realizada nas diferentes instâncias sociais, que não se configuram como escolas propriamente ditas (destinadas a ofertar o ensino sistematizado a partir da regulação do poder público, em atenção à LDB).

Nessa esteira, o escopo da educação não escolar são as práticas educativas situadas fora do cenário escolar. Essas práticas são caracterizadas pela pluralidade, cujas demandas são fortemente impactadas pelos contextos específicos em que estão inseridas (SEVERO, 2015).

Além do mais, Severo (2019, p. 108) acresce algumas informações ao conceito de educação não escolar que nos auxiliam a firmar o entendimento a respeito:

Em síntese, a ENE não demarca especificidade de práticas educativas quanto à grau de formalidade, elementos de organização didática, conteúdos, sujeitos ou contextos preconizados por modelos de ação, mas **define um campo de experiências sociais disposto à intervenções pedagógicas para além das fronteiras dos espaços e**

tempos escolares e das políticas que produzem a identidade social da escola.
(grifos nossos)

Essas peculiaridades observadas no trecho citado reiteram a necessidade de se desvelar as conexões entre educação não escolar e Pedagogia (campo científico) e, por conseguinte, aclamar o lugar da dimensão não escolar na formação dos pedagogos no curso de Pedagogia, especialmente quando consideramos que a Pedagogia se manifesta como ciência na atuação profissional, assim como pontuamos na Figura 2.

Na concepção de Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 41): “Contemplar tais processos na formulação e no desenvolvimento curricular da formação inicial de pedagogos(as) exige uma ruptura de compreensão do que constitui a Pedagogia como campo de conhecimento, deslocando-a do sentido de tecnologia da ação docente para o sentido de Ciência da Educação”.

Em caminho convergente a esse, Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 61), registram que

[...] a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, **toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente.** (grifos nossos)

O excerto grifado na citação acima, ao alertar que existem diferenças entre atividade docente e atividade pedagógica, nos conduz a um ponto nevrálgico do campo não escolar: esse é um “[...] território de práticas pedagógicas plurais, associadas a modelos metodológicos, fundamentos ético-políticos e educacionais distintos”, “[...] que demanda aportes transdisciplinares para a reflexão acerca de como se situa na conjuntura da sociedade” (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021, p. 327).

Isso significa que, como as demandas dos espaços não escolares são plurais, a atuação dos pedagogos não se vincula, apenas, a atividades docentes; seria mais apropriado afirmar que se relacionam com atividades pedagógicas, que denotam maior cobertura em termos de escopo de atuação; portanto, os parâmetros da docência, embora relevantes, não são suficientes, ou universalmente abrangentes, para contemplar as peculiaridades profissionais requeridas dos pedagogos nos espaços não escolares, o que “[...] requer uma formação mais específica no que tange ao domínio de saberes e técnicas necessárias ao seu engajamento em espaços de ENE” (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021, p. 336).

Em outras palavras, ratificamos, dentro desse panorama em que a Pedagogia é concebida como campo científico da práxis educativa, dedicada ao estudo sistemático da

educação compreendida em dimensão ampliada, que a formação do pedagogo deve contemplar um arcabouço crítico-reflexivo que o permita atuar autonomamente nos variados contextos em que a prática educativa se concretiza, para que seja agente da práxis educativa e, nela, consiga transitar no sentido de promover processos emancipatórios e transformadores.

Alguns trechos textuais colaboram conosco na sedimentação dessa ótica. A começar por Franco (2008, p. 110), a qual afirma que o curso de Pedagogia deve se preocupar com

[...] a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas.

Por sua vez, Ferreira (2010, p. 245) realça que:

Se a Pedagogia é uma ciência “específica para tratamentos de assuntos correlatos à prática educativa e à dinâmica educacional” (Bello, 2008, p. 2), exige que os profissionais da área sejam amplamente preparados para agir relativamente ao fenômeno educacional. Isto inclui pensar que os processos educativos para a constituição dos pedagogos precisam abranger conhecimentos variados relativos às áreas afins e à práxis pedagógica nos diferentes cotidianos educacionais.

Destarte, a formação no curso de Pedagogia precisa considerar a complexidade do fenômeno educativo, bem como o terreno de atuação profissional, além das escolas, que se apresentam para os pedagogos em nossa sociedade, o que será tangível com o reconhecimento do campo de conhecimento da Pedagogia como centralidade desse percurso formativo, tema que estará no cerne de nossa discussão no tópico 2.2.3, quando analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

2.2.2 Cenários de atuação profissional do pedagogo não escolar

Entendemos, por meio dos estudos empreendidos, que os cenários de intervenção do pedagogo além das escolas se encontram em processo de consolidação. Ao pesquisarmos na literatura produções específicas que explanassem detalhadamente a atuação profissional dos pedagogos em espaços extrínsecos à escola, algumas áreas despontaram: empresas, projetos sociais, hospitais, museus. Essa predominância diz respeito à catalogação de textos e livros acerca das temáticas encontradas nas buscas; não denotam, portanto, a totalidade das produções ou dos espaços em que o pedagogo vem desenvolvendo atividades profissionais. Essas ênfases podem reforçar que outros campos de atuação não escolar ainda necessitam de divulgação, requerendo investimento em pesquisas que contribuam nesse sentido.

Entre as frentes de trabalho aludidas, Severo e Zucchetti (2021, p. 339) apontam que a mais expressiva se encontra na *Educação Laboral* ou *Organizacional*, que: “[...] se estrutura como resultado da relação entre a prática educativa e os processos de formação para o desenvolvimento de saberes e habilidades em contextos de trabalho”. A atuação do pedagogo na educação organizacional, na visão dos autores, [...] pode significar a possibilidade de promoção de processos formativos comprometidos com o aprofundamento da capacidade de reconhecer, ativar e aperfeiçoar o modo de consciência e ação do indivíduo no contexto de trabalho” (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021, p. 340).

Algumas publicações referem-se à pedagogia empresarial, que se relaciona com a educação organizacional em certa medida, porém é mais restritiva em termos de alcance, pois os processos educativos relacionados podem ser efetivados em outros espaços além das empresas, como, por exemplo, em instituições públicas de outras naturezas.

Além disso, há críticas ao modelo de pedagogia empresarial quando este enfatiza uma concepção simplista relacionada com programas de capacitação e treinamento com o objetivo de ajustamento dos trabalhadores aos interesses do capital, portanto sem espaço para reflexões ou para favorecer a emancipação dos sujeitos (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021).

Registrada essa ponderação, consoante Oliveira (2020), geralmente, os pedagogos que atuam em empresas realizam atividades ligadas à gestão de pessoas, notadamente em processos de formação continuada, sendo o condutor da prática educativa dessas instituições. Quanto às funções específicas dos pedagogos nessa área, Pascoal (2007, p. 91) elenca as seguintes:

Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; Diagnosticar a realidade institucional; Elaborar e desenvolver projetos, buscando o conhecimento também em outras áreas profissionais; Coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; Planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; Assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais.

Cabe mencionar ainda que as atividades empreendidas no âmbito da educação laboral podem ocorrer presencialmente ou “[...] mediadas por tecnologias com duração breve até cursos mais estruturados em ambientes organizacionais especificamente educativos que compreendem um maior tempo de realização, como também podem envolver atividades contínuas de gestão de pessoas” (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021, p. 340).

Outro campo de atuação vislumbrado é a *Educação Sociocomunitária*, que se relaciona com atividades cujo mote é o exercício da cidadania, com a aprendizagem de direitos e deveres, e a inclusão social. As intervenções têm caráter integrador e emancipatório, pois afetam sujeitos

que vivenciam problemáticas socioeconômicas e culturais. Pela natureza do trabalho, tem forte marca de processos que buscam a transformação das condições postas. O pedagogo, nesse contexto, pode atuar na assessoria, gestão e execução de projetos educativos, de modo a organizar os processos tendo como esteio o aumento da consciência e da participação social dos sujeitos envolvidos (SEVERO e ZUCCHETTI, 2021).

Em relação aos projetos sociais, localizamos, reiteradamente, estudos que os associam à Pedagogia Social, pela interface da área com programas de assistência às populações menos favorecidas em termos econômicos, vulnerabilizados socialmente, promovendo a educação social (CALIMAN, 2010). Inclusive, quando pesquisamos aportes tangentes à educação não escolar, boa parte dos materiais retornados promovia essa ligação com a Pedagogia Social, como mostramos no estado do conhecimento.

Especificamente quanto ao trabalho do profissional formado em Pedagogia nesses contextos, ressaltamos algumas atribuições a eles destinadas em projetos sociais, segundo Lapaluda (2017) e Melo (2010): coordenação pedagógica, acompanhamento de educadores, funcionários, crianças e jovens, atendimento à comunidade, planejamento e execução dos projetos sociais, gerenciamento de recursos financeiros, busca de redes de colaboração local, formação continuada dos educadores, elaboração de relatórios de aprendizagem dos alunos das pessoas em processo formativos, coordenação de reuniões, organização de eventos e festas e coordenação de trabalho com estagiários.

Além da educação sociocomunitária, cabe-nos referenciar a *Educação em Contextos de Saúde*, aludida, principalmente na literatura, sob a denominação de Pedagogia Hospitalar. Porém, a educação inserida nos contextos de saúde, além dos hospitais em si, pode ocorrer em esferas de gestão da saúde, em casas longa permanência, em centros de reabilitação e de saúde mental. Nesses espaços, as atividades enfatizam o processo de recuperação dos indivíduos em perspectiva global, segundo Severo e Zucchetti (2021).

Particularmente quanto aos hospitais, em que trafegam mutuamente aspectos relacionados à enfermidade e ao direito à educação das crianças e jovens internados, Rolim (2019) considera que o ambiente educativo é fundamental, como elemento sociocultural, para a continuidade da vida desses sujeitos, marcados pelo adoecimento que os alija do convívio social, afastando-os de vivências próprias da infância e da adolescência. Encontramos, no seio das atividades educativas efetivadas em hospitais, pelo menos duas frentes de atuação para os pedagogos: as classes hospitalares e as brinquedotecas.

Na primeira vertente, tendo em vista o direito à escolarização formal das crianças e jovens hospitalizados, pretende-se a manutenção dos estudos dos pacientes impossibilitados de frequentar as aulas regulares, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/2001) (ROCHA e PASSEGGI, 2010).

Já nas brinquedotecas hospitalares, que buscam proporcionar um ambiente lúdico para os frequentadores e compõem as estratégias de humanização desse sistema de saúde (OLIVEIRA, 2019, p. 174), o pedagogo atua principalmente com

[...] a seleção, a organização e a classificação dos brinquedos, a manutenção e higienização do acervo lúdico, a organização de grupos de estudos, atendimento, capacitação, e supervisão de estagiários e voluntários, elaboração do cronograma de atividades anual, relatórios etc. [...] a organização e a realização de cursos e eventos.

Ainda no rol de espaços de intervenção de pedagogos, encontramos os museus, cujos processos educativos veiculados constituem a educação museal – termo em processo de construção e afirmação – uma modalidade própria que “[...] toma a mediação como elemento metodológico central, enquanto possibilidades de leituras de mundo, apropriação, resignificação e produção de uma cultura viva” (SOARES, 2019, p. 92).

Aliada a essa visão, Marandino (2005, p. 1) reforça o caráter educativo dos museus:

[...] Neles, as experiências vivenciadas se projetam para além do deleite e da diversão. Programas e projetos educativos são gerados, com base em modelos sociais e culturais. Seleções de parte da cultura produzida são realizadas com o intuito de torná-la acessível ao visitante. Como em qualquer organização educacional, processos de recontextualização da cultura mais ampla se processam possibilitando a socialização dos saberes acumulados.

O trabalho do pedagogo, nesse meio, está relacionado principalmente à coordenação e ao acompanhamento de visitas de estudantes aos museus, bem como às ações de educação patrimonial, isto é, ações de conscientização junto à comunidade acerca da conservação do patrimônio e da importância dos bens e da identidade cultural, de acordo com o estudo de Vilasboas e Souza (2018).

Em atenção aos propósitos da tese, buscamos também referências teóricas relacionadas à atuação profissional do pedagogo em órgãos públicos de natureza institucional precípua não ligada às atividades educativas escolares ou ao magistério. Nessa busca, identificamos textos que versavam acerca da atuação do pedagogo no ambiente jurídico, especialmente em Tribunais de Justiça, o que tem tecido as linhas da “Pedagogia jurídica”. Esse termo, de acordo com Severo e Zucchetti (2021), demarca o trabalho dos pedagogos em equipes interprofissionais no

Poder Judiciário, principalmente nas Varas da Infância e Adolescência, Juizados de Violência Doméstica, Familiar e contra a mulher, para subsidiar os processos relacionados a esses temas, além de atendimentos individuais, estudos de campo e participação em audiências.

De maneira complementar, Pereira, Acioly, Baptistella (2010, p. 14) apontam atribuições dos pedagogos nesses espaços jurídicos:

[...] os pedagogos desenvolvem múltiplas funções dentro de cada núcleo, elaboram projetos e materiais educativos, fiscalizam locais que possam trazer algum dano ou risco para crianças e adolescentes que estejam presentes, trabalham com o apadrinhamento emocional e financeiro de crianças e adolescentes que estão em abrigos, analisando e fazendo coleta de informações sobre os candidatos a adoção, conhecendo os abrigos e as crianças e adolescentes que esperam ser adotadas.

Sem pretender limitar ou exaurir a discussão, sopesamos que todos os espaços singulares que mencionamos até aqui são exemplos encontrados na literatura que nos ajudam a consolidar a perspectiva de atuação profissional diversificada existente no mundo do trabalho para os pedagogos além dos muros escolares. São relevantes para mostrar que essas experiências precisam ser sistematizadas, problematizadas e divulgadas de modo abarcar também outras vertentes de atuação, para que o campo não escolar seja reconhecido no cenário acadêmico da Pedagogia.

Diante do exposto, algumas questões ainda se apresentam para nós nesse processo de reflexão que busca encontrar lugar na Pedagogia para as discussões atinentes aos diferentes espaços sociais em que se efetivam práticas educativas além dos escolares formais. Entre elas: como tornar as práticas educativas não escolares visíveis e pertencentes ao campo pedagógico, à teoria educativa, assim como os conhecimentos que delas exsurgem, se a Pedagogia não adentrar esses territórios em termos investigativos, científicos, para analisar seus percursos, se apropriar e deixar-se apropriar de suas ações, em trocas mútuas dialéticas em relação às vivências educativas consolidadas?

Para fazer frente a esse questionamento, o ponto de partida já foi dado por alguns pesquisadores que, assim como nós, têm procurado erigir discussões sobre o tema. Nesse processo, entendemos que dialogar com os sujeitos das variadas práxis, interpretando os saberes e fazeres a partir da perspectiva da Ciência da educação, é um caminho relevante a ser seguido, o qual estará no centro de nossa investigação no segundo eixo de estudo. Sabemos que algumas pontes precisam ser construídas no sentido de articularmos as teorias educacionais às práticas educativas efetivadas em espaços não escolares. Para isso, precisamos ter nosso olhar voltado para o trabalho desenvolvido em conjunto com os profissionais neles inseridos.

Por fim, entendemos que a reflexão sobre a atuação profissional não deve estar dissociada da discussão acerca da epistemologia do campo pedagógico, pois essas são dimensões que requerem mútua sustentação. Essa postura vai em direção oposta ao que observamos na trajetória formativa do curso de Pedagogia no Brasil, marcado pela ênfase no campo de atuação profissional, como assenta Portelinha (2021, p. 202): “Ao longo da trajetória da configuração e reconfiguração do curso de Pedagogia, o espaço de discussão sobre a tradição epistemológica foi subsumido pelas discussões relativas ao campo de atuação do profissional pedagogo”.

Por isso, resistimos em afirmar que a Pedagogia é a ciência da educação e, como tal, precisa figurar como protagonista nos debates tangentes à formação dos pedagogos, apesar das ondas contrárias a essa visão no percurso histórico das normas que regulamentaram e regulamentam o curso no país. Somente assim, os espaços de educação não escolar poderão compor o escopo curricular do curso de Pedagogia de maneira articulada com os demais elementos da formação inicial.

2.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia: formação inicial e os contextos não escolares de atuação profissional

Historicamente, observamos variações no que diz respeito à finalidade da formação proposta no curso de Pedagogia no Brasil desde sua origem em 1939 (SAVIANI, 2012). Começando como bacharel, técnico em educação (com possibilidade de se tornar licenciado), passando por licenciado especialista, até chegar à licenciatura generalista, tendo por base a docência (em visão ampliada – gestor, pesquisador), nenhuma legislação conseguiu articular uma trajetória cristalina na graduação capaz de afastar discordâncias entre legisladores e atores da comunidade científica.

A análise histórica detalhada do curso de Pedagogia e sua trajetória de caminhos nada aplainados foi contemplada por diversos autores, portanto não é nossa intenção discorrer de maneira pormenorizada a respeito; todavia, reconhecemos a imprescindibilidade dessa lente sobre os acontecimentos educativos, assim pontuaremos aspectos fundamentais para a compreensão do escopo formativo do curso no decorrer do tempo.

Iniciamos com a criação legal do curso de Pedagogia no Brasil, que ocorreu por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939, coincidente com a gênese da Faculdade Nacional de Filosofia (SAVIANI, 2012). O texto, no que tange à Pedagogia, é restrito, pois legislou, notadamente, acerca da duração do curso (3 anos) e da organização das disciplinas curriculares em cada ano

da formação do bacharel, destacando que o egresso poderia atuar, após a graduação, em cargos técnicos do Ministério da Educação. Além disso, regulou a concessão do grau de licenciado ao estudante que participasse também do curso de Didática (1 ano), o que consagrou o conhecido esquema 3+1.

Conforme ressaltam Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 565):

Em resumo, o Curso de Pedagogia tinha como objeto central, quando criado, a formação de técnicos em Educação e, após sua conclusão, na seção especial de Didática, formavam-se os professores para lecionar nas disciplinas concebidas como pedagógicas nas escolas normais, espaços responsáveis, à época, pela formação de docentes para o Ensino Primário (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental).

De acordo com Sokolowski (2013, p. 85):

O objetivo principal do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da educação, o que fica manifesto no Art. 51. “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia”.

Entendemos, com essas observações, que o curso de Pedagogia, em sua origem, mostrou-se, no mínimo, reducionista quanto ao campo de atuação profissional, pois, em primeira instância, destinava-se a formar o bacharel para uma carreira específica e restrita quanto ao acesso.

Ademais, o curso foi concebido como um rol de disciplinas no Decreto-Lei nº 1.190/1939, especialmente, aquelas vinculadas às denominadas Ciências da Educação – por exemplo: Psicologia Educacional, História da Educação, Estatística Educacional, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, em um currículo estático, árido, sem qualquer menção a aspectos político-filosóficos dessa formação, sem promover qualquer registro acerca da natureza epistemológica do campo da Pedagogia e sobre as finalidades do curso.

Com essa ênfase, segundo Saviani (2012), desvinculada da pesquisa e da investigação tangentes às problemáticas da educação, o currículo mostrou-se fechado, por ser concebido à semelhança dos demais cursos: Filosofia, Ciências e Letras. Percebemos que não foram discutidas questões peculiares sobre o campo educativo: “[...] em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar.” (p. 36). Assim, identificamos um vício de origem na concepção do curso de

Pedagogia, a saber, a ausência de reflexão acerca das problemáticas educativas e do perfil profissional desejado.

Em certa medida, em termos epistemológicos, a fundação do curso de Pedagogia sofreu a influência da escola nova deweyana, que efervesceu no país a partir dos anos de 1920, com os pensamentos de Anísio Teixeira, notadamente, consoante Saviani (2012), devido às disciplinas elencadas na formação; porém, a estrutura organizativa, na visão do autor, distanciava-se do ideal renovador.

A letra dessa prescrição de 1939, apesar de ressequida pela evidente inconsistência quanto a questões curriculares fundamentais, como a ausência de objetivos da formação e a carência de um perfil do egresso coadunada com uma perspectiva mais ampliada de educação, perdurou por longos anos no cenário educativo nacional.

Entre as décadas de 1940 e 1950, não foram lançadas legislações a respeito do curso de Pedagogia. Naquele ínterim, conforme analisa Silva (2006), as discussões questionavam a existência ou não de conteúdo próprio para o curso de Pedagogia e, por conseguinte, a sua manutenção ou extinção; portanto, não foram identificados debates acerca da Pedagogia como campo de conhecimento, “[...] mas, sim, quanto à alocação da preparação de determinados profissionais em educação no curso enquanto tal.” (p. 51).

Somente em 1962 tivemos nova regulamentação, por meio do Parecer CFE nº 251/1962, elaborado por Valnir Chagas, para ajustar o curso de Pedagogia aos regramentos da Lei nº 4.024/1961, que configurou a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional em nosso país. Porém, nesse Parecer, praticamente, não há alterações no que concerne à estrutura do curso de Pedagogia em comparação ao texto inaugural de 1939, mantendo-se o esquema 3+1, mas, agora, com sete disciplinas obrigatórias para o bacharelado e duas de livre escolha das instituições de ensino (SOKOLOWSKI, 2013).

Destaca-se, do Parecer CFE nº 251/1962, a identificação (reducionista) do pedagogo como técnico em educação, especialmente, formado por meio do bacharelado, que se ajustaria às tarefas não docentes das atividades vinculadas ao contexto educativo (SILVA, 2006). Apesar dessa linha identitária, inteligimos, com a mesma autora, que o desenvolvimento curricular não se mostrava coadunado plenamente nesse sentido, gerando insatisfações, pois “Esse currículo era geralmente visto como ‘enciclopédico’, ‘teórico’, ‘generalista’ por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico da educação.” (SILVA, 2006, p. 52).

No mesmo ano de 1962, o Parecer CFE nº 292, também de autoria de Valnir Chagas, modificou a configuração do curso, que passou a congregiar tanto o bacharelado quanto a licenciatura na Pedagogia, com duração total de 4 anos de graduação, extinguindo-se, nessa toada, o esquema 3+1. Nesse ponto, as disciplinas que estavam vinculadas ao curso de Didática, passaram a integrar a parte destinada à licenciatura. Por conseguinte, notamos a coexistência do bacharelado e da licenciatura no mesmo curso, cujos percursos poderiam ocorrer concomitantemente.

Em termos de campo de atuação profissional para os egressos do curso de Pedagogia, não verificaram-se significativas modificações nos Pareceres CFE nº 251 e nº 292/1962:

Para o bacharel, existia a possibilidade de atuação como técnico em Educação, como administrador escolar ou Especialista em Educação. Para o licenciado, continuou a possibilidade de atuação como professor das disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais. Essa perspectiva de formação profissional perdurou no Curso de Pedagogia até o ano de 1969. (MEDEIROS, ARAÚJO e SANTOS, 2021, p. 569)

Em relação à abordagem da dimensão epistemológica nas prescrições curriculares correspondentes a esse período (ano de 1962), mais uma vez, o silêncio é a marca nas orientações legais. A preocupação dos pareceristas deteve-se à reorganização curricular de disciplinas, definindo um currículo mínimo, estabelecendo as disciplinas denominadas pedagógicas – Didática; Prática de Ensino em Psicologia da Educação; Adolescência e Aprendizagem; Elementos da Administração Escolar – e no arranjo da destinação da formação, ao estabelecer a dualidade bacharelado/licenciatura na mesma graduação.

Outro aspecto que continuou indefinido é a identidade do curso, conforme observam Brandt e Hobold (2019, p. 15):

b) a identidade do CPe continuava carente de definição e, de igual modo, a atuação dos egressos formados no bacharelado e/ou na licenciatura, reforçando, muitas vezes, a proposição de Valnir Chagas referente à extinção do CPe; enfim, poucos avanços foram constatados no período entre 1939 e 1962, e a formação do técnico em educação, obrigatória para o exercício das atividades administrativas da educação em lugares como o MEC por força de lei, continuava a figurar como um dos principais objetivos da formação do egresso desse curso.

Logo após, ingressamos no regime de ditadura militar, iniciado em 1964. Nesse interstício, a influência de organismos internacionais para o financiamento da educação se fez notar nos processos formativos da educação básica e da educação superior (SOKOLOWSKI, 2013), consubstanciadas em legislações de regulação como a Lei nº 5.540/68 (educação superior – Reforma Universitária) e a Lei nº 5.692/71 (ensinos primário e médio).

A perspectiva tecnicista perpassou todas as legislações e ideários governamentais desse momento ditatorial no que concerne à educação, evidenciando-se, cristalinamente, a epistemologia fundante das prescrições: a racionalidade técnica, marcada pelo “[...] domínio da razão e do saber-fazer técnico pelo indivíduo [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 124-125). Em vista dessa base conceitual, enfatizava-se, de acordo com Saviani (2012, p. 174), a “[...] reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional.” Assim, “A organização do processo educativo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2012, p. 175).

Todo esse arcabouço incidiu sobre a configuração prescritiva do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a Lei nº 5.540/68 trouxe alterações significativas na arquitetura curricular, momento em que a formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas é firmada, unificando-se o grau licenciado: “[...] o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares [...]” (art. 30).

Em decorrência da Lei nº 5.540/68, foi editado o Parecer CFE nº 252/69, que firmou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Pedagogia. Conforme as orientações do Parecer, a organização curricular do curso foi estruturada em duas partes:

Na primeira, denominada de parte comum, se encontravam disciplinas que prescreviam conhecimentos e conteúdos curriculares do âmbito da sociologia, da psicologia, da filosofia e da história associados à Educação, além da disciplina de didática. A segunda, nomeada de parte diversificada, se referia às habilitações do Curso. Para cada habilitação, existiam componentes curriculares específicos da área que se pretendia formar e três disciplinas comuns (a maior parte delas), quais sejam: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Estágio Supervisionado. (MEDEIROS, ARAÚJO e SANTOS, 2021, p. 572).

Na ótica de Saviani (2012), o grande problema encontrado nesse direcionamento da formação com base em habilitações residia na subordinação da educação à lógica de mercado, que reduzia a educação à sua dimensão técnica, diminuindo, por consequência, a necessidade de embasamento científico na abordagem da graduação. Com esse entendimento, supunha-se que “[...] a escola já estava devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade.” (SAVIANI, 2012, p. 45).

Esse modelo sofreu inúmeras críticas, entre as quais salienta-se a fragmentação da formação, a especialização do trabalho pedagógico, e a precarização do trabalho dos profissionais da educação (MEDEIROS, ARAÚJO e SANTOS, 2021). Não obstante as ponderações e repercussões da proposta, essa matriz formativa calcada em habilitações, conforme áreas distintas do trabalho pedagógico, mostrou-se longeva, perdurando até o ano de 2006.

Somente a partir dos anos de 1980, com a abertura democrática em nosso país, depois de mais de quarenta anos de existência do curso de Pedagogia oficialmente, emergem discussões mais contundentes acerca do campo de conhecimento da Pedagogia e da identidade do curso, que se estenderam pelos anos posteriores, notadamente nos anos de 1990, com debates promovidos por entidades como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), além do fomento de debates acadêmicos com estudiosos a respeito do tema e estudantes, que caminhavam por diferentes vias no que tange ao entendimento medular de como deveria ser composta a graduação em Pedagogia (SILVA 2006; BRANDT e HOBOLD, 2019; MEDEIROS, ARAÚJO e SANTOS, 2021).

Encontrando dificuldades para firmar caminhos unívocos na construção da identidade do curso de Pedagogia, os movimentos começaram a perceber que o elemento central das discussões acerca da estrutura da formação em debate seria a perspectiva da Pedagogia como campo de conhecimento e investigação, porém, naquele momento, apesar da pauta ser aventada, não houve registro de avanços quanto ao enfrentamento, de fato, da questão epistemológica (SILVA, 2006).

Especificamente na década de 1990, Sokolowski (2013) registra que houve a intensificação da premissa neoliberal nas políticas educativas em nosso país, devido à imposição de organismos internacionais de financiamento, que evidenciaram os princípios empresariais no setor da educação, tornando-a um produto do mercado. Com essa visão, firmada por meio de acordos internacionais, o Brasil assumiu compromissos que incidiram na formação dos profissionais da educação, o que foi consubstanciado na promulgação da LDB, Lei nº 9.394/1996.

Nesse texto legal, foram criados os Cursos Normais Superiores para a formação em nível superior dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como uma resposta às recomendações dos organismos de financiamento para uma formação mais aligeirada, pondo em xeque a finalidade do curso de Pedagogia que estava sendo gestado pelas entidades científicas que se movimentavam em paralelo.

Relevante salientar que a proposta dos Cursos Normais Superiores foi alvo de contestação pela comunidade acadêmica devido à desconsideração da trajetória do curso de Pedagogia como espaço formativo de professores, o que poderia prejudicar a qualidade dessa formação, notadamente, por privilegiar a atuação de instituições de ensino superior do setor privado, muito interessado economicamente com essa configuração curricular (SCHEIBE e AGUIAR, 1999). Após inúmeros debates, a perspectiva dos Cursos Normais Superiores foi rebatida até culminar em sua extinção.

As discussões acerca do curso de Pedagogia continuaram intensas, mobilizando diferentes atores sociais na formulação de uma proposta que representasse avanços em relação às prescrições anteriores. Contudo, não havia unanimidade quanto aos preceitos formativos a serem delineados: de um lado, vislumbramos a concepção fundante do curso na docência, liderada pela ANFOPE; de outro, a visão de intelectuais como José Carlos Libâneo (2006), Selma Garrido Pimenta (2011), Maria Amélia Santoro Franco (2011), Acácia Kuenzer e Marli Rodrigues (2007), para os quais a concentração somente na docência representa o reducionismo da Pedagogia: “b) a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia” (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Após quase 30 anos de discussões entre diferentes posicionamentos das associações de pesquisa e de estudiosos do tema, além de movimentações intensas no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, emergiram no regramento legal brasileiro, como norma regente da formação superior no curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN/2006 (Resolução CNE/CP nº 1/2006), em cujo texto sobressaiu a concepção formativa da ANFOPE: curso de Pedagogia, licenciatura, tendo a docência como premissa basilar da graduação.

Perpassando as legislações e normativos que regeram a estrutura e o currículo do curso de Pedagogia desde a sua gênese em 1939 até às DCN/2006, verificamos que o enfrentamento substancial da premissa epistemológica da Pedagogia como campo de conhecimento não se

mostrou assertiva ou propositiva a ponto de se materializar como elemento curricular central do qual deveriam emanar os demais direcionamentos da formação almejada. Como consequência, até os nossos dias, nos deparamos com dificuldades, incertezas e indefinições que prejudicam a constituição identitária do curso e acabam fragilizando esse percurso.

O fato é que, com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, temos uma direção em nível de *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2017), para a formação inicial no curso de Pedagogia que passou dos 15 anos de vigência. As DCN/2006 são, portanto, a orientação da política curricular oficial do país que sujeita todas as instituições de ensino superior que abrigam o curso em suas organizações acadêmicas, sejam elas públicas ou privadas, com ou sem autonomia universitária.

Sacristán (2017, p. 109) registra que “Em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa [...]”. Essa perspectiva é endossada por Saviani (2012) ao analisar o texto das DCN/2006 de Pedagogia; para ele, as diretrizes são restritas naquilo que é essencial, isto é, na abordagem da Pedagogia como campo teórico-prático, e extensivas no acessório, especialmente, na linguagem corrente no campo educativo.

De todo modo, se pensarmos nos condicionantes históricos, não podemos deixar de considerar que o texto publicado em 2006 é uma tentativa de organizar uma formação que, durante muitos anos, sofreu interferências legais, muitas vezes, unilaterais, desprovidas de discussões sobre a natureza essencial do percurso formativo desejado para o curso de Pedagogia no Brasil. Além disso, a aprovação das DCN 2006 colaborou para enfrentar uma série de anomalias geradas por legislações impostas como, por exemplo, a criação dos Cursos Normais Superiores, em 1999, que coexistiram em determinado período com os cursos de Pedagogia.

Cabe mencionar que as DCN/2006, como todo documento curricular vislumbrado à luz da teoria crítica (SILVA, 2010), refletem intenções, ideologias, culturas e o tipo de sujeito que se deseja formar. São expressão do posicionamento governamental que, em alguma medida, exerce seu poder de regular e influenciar caminhos e destinos dos indivíduos que se submetem a essa formação.

As grandes orientações curriculares, amplas e gerais, de caráter compulsório, consolidadas por meio do currículo prescrito (as DCN/2006), são interpretadas pelas instituições de ensino, por meio dos planos curriculares (projetos pedagógicos), e modeladas pelos docentes delas integrantes, seguindo o entendimento de Sacristán (2017).

Percebemos que o currículo, em qualquer nível da sistemática proposta pelo autor (SACRISTÁN, 2017), é marcado pela dinamicidade; sua letra reverbera em várias instâncias e sujeitos implicados no processo educativo. As leituras, as visões de mundo, a experiência do corpo docente, as finalidades e interesses das mantenedoras são alguns dos aspectos que incidirão nas decisões materiais sobre o currículo.

Assim, embora o ordenamento legal do Estado estabeleça linhas indutoras da formação, haverá interpretação em cada contexto particular em que o curso de Pedagogia for ofertado, ainda mais quando consideramos a diversidade geográfica, cultural e socioeconômica peculiar de cada região do Brasil.

Nesse ponto, inclusive, vale mencionar um aspecto diferencial das DCN/2006 quando cotejada com as legislações precedentes: o fato que não haver a nomeação de disciplinas específicas no corpo do documento, mas áreas de conhecimentos a serem abordadas, o que deixa a formulação do currículo, com a seleção de disciplinas, sob a responsabilidade das instituições de ensino superior, conforme os projetos pedagógicos construídos.

Diante disso, podemos dizer que as diretrizes são o documento oficial de formalização da trajetória curricular que o curso de Pedagogia deve seguir. Porém, elas não possuem o condão de uniformizar os percursos, o que não seria profícuo de fato, dadas as especificidades dos plúrimos espaços de oferta e da intervenção de diferentes atores na prática social educativa. Isso ratifica o caráter movente do currículo, pressuposto que encontra esteio na teoria crítica (SILVA, 2010; SACRISTÁN, 2017).

Em nosso caso, interessa-nos compreender as linhas-mestras que direcionam a formação proposta no curso de Pedagogia em território nacional no que tange, especialmente, aos espaços educativos existentes na sociedade além da escola, pois reconhecemos que o texto das DCN/2006, nesse aspecto, representam a inserção oficial do tema em nível de política curricular do país, aspecto não identificado em regulamentações anteriores.

Ao iniciarmos a análise acerca da Resolução CNE/CP nº 1/2006, reiteramos que a base da formação da licenciatura é a docência e a ela agregam-se finalidades formativas como a pesquisa e a gestão, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, o que Sheibe (2007) registrou como docência polivalente. Dessa maneira, o principal objetivo do curso é formar professores que também sejam capazes de participar da organização e gestão de sistemas de ensino (art. 4º, parágrafo único).

Em relação ao descrito no parágrafo supramencionado, cabem alguns pontos de ponderação. O primeiro deles é que não há uma correspondência direta entre ensinar, gerir e pesquisar, o que, na visão de Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 42), configura uma imprecisão conceitual no texto das diretrizes: “[...] ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, que lembram as de um ‘novo salvador pátria’ [...]”.

O segundo ponto a ser observado que é, embora a formação dos pedagogos concentre-se na docência,

[...] existem demandas formativas e de atuação dos profissionais da educação para além da docência e da escola que precisam ser pautadas, debatidas e materializadas no âmbito das políticas públicas educacionais e das instituições formadoras, conquanto que esses espaços de formação e de atuação não secundarizem a docência em ambos os contextos. (BORGES, 2014, p. 1183)

Além disso, a perspectiva formativa de base docente descortina um dos assuntos mais sensíveis da norma, a questão epistemológica do campo da Pedagogia, cuja relevância tem sido alvo de debate no decorrer de nossa argumentação teórica. Nas palavras de Libâneo (2006, p. 845), compreendemos essa preocupação quanto à constituição do arcabouço lógico e teórico das DCN/2006:

[...] a insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da pedagogia originou uma Resolução cheia de imprecisões acerca da natureza da atividade pedagógica, do campo científico da pedagogia e seu objeto, das relações entre ação educativa e ação docente, entre atividade pedagógica e atividade administrativa, comprometendo todo o arcabouço lógico e teórico da Resolução. (LIBÂNEO, 2006, p. 845)

Convergente com esse pensamento de Libâneo (2006), Severo (2015, p. 133) explana que a base epistemológica da Pedagogia deveria ter sido o pilar fundante de concepção e de organização curricular do curso nas DCN/2006:

O documento estabeleceu a finalidade do curso de Pedagogia e o perfil profissional do seu egresso – não há referência à figura do pedagogo – sem considerar pressupostos epistemológicos que embasam uma concepção de Pedagogia, a qual deveria ter servido de matriz para a construção de princípios para a organização do currículo do curso.

Nesse bojo, Rodrigues e Kuenzer (2007) nos dizem que as DCN/2006 evidenciam a epistemologia da prática, privilegiando, por conseguinte, a prática em desfavor da teoria, dessa forma não conseguem promover a articulação entre os dois preceitos. Essa é uma das contundentes críticas das autoras ao texto aprovado, especialmente devido aos pressupostos

subjacentes a essa concepção: é como se fosse possível formar os profissionais da educação com base essencialmente na questão prática, nos conhecimentos da experiência do mundo do trabalho, prescindindo de robusto aporte teórico capaz de fomentar o desenvolvimento intelectual do estudante.

Na visão das pesquisadoras:

A pedagogia, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência. (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 55)

Uma das consequências da situação gerada pelas DCN/2006, nessa linha, é a “[...] dificuldade de aprofundar aspectos dos fundamentos da educação e as especificidades didáticas e metodológicas de cada segmento [...]”, o que “[...] direcionou a formação para os anos iniciais em cursos teórico-práticos, com ênfase na prática pedagógica em sala de aula e foco nas metodologias de ensino das áreas específicas” (PORTELINHA, BORSSOLI, SBARDELOTTO, 2021, p. 102/103).

Scheibe (2007) acreditava que a sólida formação teórica e a resistência à racionalidade técnica advinda da epistemologia da prática seriam importantes desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino com a publicação das DCN/2006 de Pedagogia:

[...] estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Em sintonia com a questão, Saviani (2007, p. 18) nos diz que “[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Portanto, não se pode desprezar, de forma alguma, a sustentação teórica capaz de embasar e potencializar, criticamente, as intervenções dos estudantes nos contextos da prática educativa.

Inclusive, quando o autor discutiu a natureza e a especificidade da educação (SAVIANI, 2015), nos apresentou argumentação que encontra abrigo na discussão que agora empreendemos. Em sua análise, “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p. 288).

Considerando a palavra “escola” em sentido *lato*, parafraseando o autor (SAVIANI, 2015), é possível afirmar que as entidades dedicadas à educação superior são as instituições cujo papel consiste na socialização do saber científico sistematizado. Esse saber sistematizado

corresponde ao conhecimento elaborado; não é, portanto, conhecimento espontâneo e, por extensão, não se constitui, apenas, como conhecimento da prática. Se a escola, para Saviani (2015), deve se preocupar com a ciência, com o saber metódico, sistematizado, como pode o curso que pretende formar os profissionais para atuar nas escolas desprivilegiar a teoria que advém dos estudos científicos? É uma incoerência patente.

Tendo em vista as questões prolatadas e as demais incongruências apontadas, evidencia-se que diretrizes de 2006 não conseguiram contribuir para firmar a questão identitária e epistemológica da Pedagogia que historicamente assolam esse campo de estudos. Ainda é espaço a se colmatar. É uma arena de debates que não pode sucumbir diante das normas governamentais publicadas a despeito de todo esse percurso reflexivo, entre elas, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a respeito qual teceremos discussões adiante, por seus impactos na formação do pedagogo.

Nas DCN/2006, especificamente quanto aos aspectos da formação atinentes à dimensão não escolar, foco desta investigação, as imprecisões são manifestas: “Outros nichos de exercício pedagógico são citados como um tipo de possibilidade secundária e sem identidade específica”, sendo o texto normativo “[...] completamente omissos quanto aos saberes necessários a essa formação” (SEVERO, 2015, p. 133).

Esse fato, relacionado com a sensação de esvaziamento dos sentidos e significados do “não escolar” no texto das DCN/2006, pode ser notado nas menções a esse contexto nos dispositivos legais, conforme pontuado no Quadro 7:

Quadro 7 – Dispositivos das DCN/2006 da Pedagogia que mencionam o termo não escolar

Contexto	Dispositivos da Resolução CNE/CP, nº 1/2006
Atividades docentes	Art. 4º, caput - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
	Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: Art. 4º, parágrafo único, II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares ;
	Art. 4º, parágrafo único, III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares .

Perfil do egresso	Art. 5º, IV - 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;
	Art. 5º, XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares ;
Núcleo de estudos básicos	Art. 6º, I, b - aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares ;
	Art. 6º, I, c - observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares ;
	Art. 6º, I, k - atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares , articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Art. 6º, II, a - investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais : escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
Núcleo de estudos integradores	Art. 6º, III, b - atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional , assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
Atividades complementares	Art. 8º, III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;
Estágio curricular	Art. 8º, IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.

Fonte: elaboração da autora a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 – grifos nossos (2022)

A fim de entendermos como se deu a apropriação da perspectiva não escolar no texto das DCN/2006, perpassaremos, ponto a ponto, os dispositivos da norma elencados no Quadro

7.

Acerca do artigo 4º, os dados nos revelam que a perspectiva de formação do pedagogo encerrada nas diretrizes, no que concerne a outros ambientes além da escola, está diretamente associada à docência, pois o texto do *caput*, explicitamente, dispõe que o curso tem por objetivo a formação de professores, incluindo, nessa seara, outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essa abordagem, entretanto, pode induzir à uma compreensão restrita quanto às possibilidades de atuação dos pedagogos em contextos não escolares, uma vez que não se pode afirmar, categoricamente, que todos os pedagogos inseridos nesses ambientes desenvolvem atividades docentes, mesmo considerando a semântica de docência ampliada emanada das DCN/2006.

Além disso, o parágrafo único do artigo 4º menciona que as atividades docentes envolvem a “organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” e, nesse bojo, especifica a atuação não escolar em atividades de gestão de projetos e na difusão do conhecimento científico-tecnológico (incisos II e II). O aspecto problemático, nessa análise que tangencia os contextos não escolares, é pressupor que os pedagogos atuarão somente na gestão de sistemas e instituições de ensino, pois temos evidenciado que o campo de intervenção profissional transcende entidades cuja missão precípua é o ensino.

As considerações referentes ao artigo 4º são endossadas por autores como Severo e Zucchetti (2021) e Libâneo (2010), ao pronunciarem que a atuação profissional do pedagogos ocorre em variados espaços sociais:

[...] reconhecemos que a atuação desse(a) profissional se dá de forma plural conforme a especificidade dos diferentes espaços de atuação, distinta do trabalho docente e requer uma formação mais específica no que tange ao domínio de saberes e técnicas necessárias ao seu engajamento em espaços de ENE. (SEVERO e ZUCCHETTI (2021, p. 336)

[...] É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto à escola e muito menos à docência [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 51)

No art. 5º, IV, ao enfatizar o perfil do egresso, a análise acurada do texto nos desvela uma possível imprecisão. Malgrado seja de suma importância o pedagogo formado reunir as condições para atuar na promoção da aprendizagem de diferentes sujeitos, em diferentes fases de desenvolvimento, quando as diretrizes registram que isso ocorrerá “em diversos níveis e modalidades do processo educativo” encaminha o nosso entendimento para os níveis e modalidades de educação e de ensino preconizados na LDB, devido à proximidade dos termos – a) *níveis escolares*: educação básica, ensino médio, educação superior (art. 21, LDB); e b)

modalidades de educação: educação especial (art. 58) e educação bilíngue de surdos (art. 60-A, LDB).

Com isso, percebemos que, embora a expressão não escolar figure no art. 5º, IV, a sua presença parece não se encaixar coerentemente na redação, pois não é possível afirmar que os espaços de atuação profissional do pedagogo além da escola estejam inseridos semanticamente nos níveis e modalidades atrelados ao sistema educativo nacional. Pelo contrário, “[...] o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

Quanto ao art. 5º, XIII, ainda referente ao perfil do egresso, ao tratar da participação na gestão das instituições, mais uma fragilidade é observada no texto das DCN/2006. Conforme Libâneo (2006), quando se enfatiza a “participação” não se evidencia que o curso deve, de fato, promover uma formação que preconize e prepare o estudante para assumir funções relativas à gestão no contexto escolar, visão que pode ser estendida para os contextos não escolares.

Em relação ao **núcleo de estudos básicos**, responsável por sedimentar o alicerce teórico do curso, promovendo o “estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais” (art. 6º, I), localizamos a expressão “não escolares” em três momentos: relacionada à gestão democrática (alínea *b*), à organização do trabalho pedagógico (alínea *c*) e à articulação entre saber acadêmico, pesquisa, extensão e prática educativa (alínea *k*).

O primeiro deles diz respeito à gestão democrática, ponto fulcral da alínea *b*; este é um tema efervescente no espaço escolar, com investimento teórico de significativa massa de autores. Ele busca examinar as relações de poder existentes na escola, preconiza a ampla participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão e se identifica com a descentralização das decisões (LUCK, 2000).

Tangente à gestão democrática nos contextos não escolares, embora o assunto também precise ser aludido teoricamente na formação dos pedagogos, segundo as DCN/2006, por ser uma temática com aportes fincados, precipuamente, no espaço escolar, é possível que as IES encontrem dificuldades para a abordagem não escolar. A título de informação, quando investigamos as referências teóricas de base constantes das disciplinas curriculares relacionadas à dimensão não escolar em cursos de Pedagogia no Distrito Federal (SOUZA, 2018), não

localizamos qualquer alusão a materiais bibliográficos relativos à gestão democrática nos espaços não escolares²⁴.

O segundo momento, refere-se à alínea “c”. Cada um dos itens da lista de substantivos elencados em sequência nos remetem ao processo de organização do trabalho pedagógico (OTP), o qual exige robusto aporte teórico da docência e da área escolar, centralidade da formação. Nesse sentido, a diversidade dos espaços não escolares e o fato de compreendemos que o trabalho desenvolvido pelos pedagogos nesses cenários é plural, nem sempre coincidente com a docência, nos indica que, em alguns pontos, uma simples transposição de conceitos tangentes à OTP escolar para o contexto não escolar pode se mostrar inapropriada, revelando mais um equívoco das DCN/2006.

O imbróglio causado pelo texto das diretrizes (DNC/2006) em relação ao aporte teórico referente aos diferentes ambientes em que ocorrem práticas educativas poderia ser amenizado se a redação delineasse explicitamente que devem constar dos currículos teorias e metodologias referentes aos processos não escolares, como é feito com a Didática, por exemplo: “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente” (art. 6º, I, *h*). Isso porque, a nosso ver, os conhecimentos consolidados a respeito da docência, embora de suma relevância para a formação proposta, ao serem puramente abordados nessa direção, sem atentar-se para outras possibilidades pedagógicas de intervenção, não contribuem para a compreensão do trabalho realizado pelos pedagogos nos espaços de educação não escolar.

Assim, entendemos com Severo e Zucchetti (2021, p. 331):

À Pedagogia, como campo de saberes e práticas, cabe a decantação das possibilidades educativas decorrentes da interpretação das lógicas e dispositivos culturais em diferentes contextos de socialização. Nesse processo, a Pedagogia forjada nos territórios socioculturais se exprime como um *puzzle*, incorporando saberes e linguagens múltiplas que se articulam em torno das ferramentas necessárias para a leitura e a proposição de estratégias educativas nesses territórios, circunstância que impacta diretamente um trabalho pedagógico investigativo-operativo inventivo e que, por isso mesmo, se revela de modo complexo, fluido e transdisciplinar.

O terceiro momento do art. 6º, I, (alínea *k*) ressalta a articulação do saber acadêmico, da pesquisa, da extensão e da prática educativa, em vista dos princípios éticos, estéticos e lúdicos no contexto profissional. Pela intenção do dispositivo, a dimensão não escolar, de pronto,

²⁴ Em nível de país, esse é um possível território de investigação, isto é, realizar um levantamento das obras indicadas nas disciplinas curriculares para verificar quais as ênfases teóricas aportadas quanto à educação não escolar, com vistas a desvelar a situação do tema nos fluxos curriculares e as possíveis lacunas a preencher tendo em vista os direcionamentos das diretrizes da Pedagogia.

mostra-se prejudicada, pois os elementos da articulação proposta (saber acadêmico, pesquisa, extensão e prática educativa) não são contemplados na totalidade da formação; dessa maneira, como articular elementos inexistentes? Esse fator desvela mais uma imprecisão gerada pela redação das DNC/2006.

Já o núcleo de **aprofundamento e diversificação de estudos** (art. 6º, II) é destinado às áreas de atuação profissional que poderão ser priorizadas pelas instituições de ensino. Apesar de a norma, em nenhum dos dispositivos subjacentes, empregar especificamente o termo “não escolar”, sinalizam essa possibilidade profissional na alínea *a*, ao dispor que poderão ser realizadas “investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras”. Tudo dependerá do projeto pedagógico, portanto, o texto nos conduz a inteligir que a inserção dos ambientes além da escola entre as áreas de atuação profissional do pedagogo será uma decisão institucional discricionária, o que pode colaborar para a sua invisibilidade nos currículos.

Por meio do **núcleo de estudos integradores** (art. 6º, III), pretende-se proporcionar o enriquecimento curricular do estudante. Na alínea *b*, as “diferentes áreas do campo educacional” são citadas em relação às atividades práticas. Sopesamos, contudo, que a falta de base teórica poderá se configurar como problemática relevante, pois a prática, por si só, não garante o movimento crítico-reflexivo necessário aos processos educativos transformadores; a teoria precisa iluminar a prática e a prática ser referência para as teorias, em trocas ativas, como temos discutido no decorrer deste texto.

Quanto às atividades complementares (art. 8º, III), o trabalho de curso e as atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, precisam de conexão com os demais componentes da formação para proporcionar a vivência de modalidades e experiências; entre as experiências, o “não escolar” figura como opcional. Esse caráter reforça a secundarização dos outros espaços educativos além da escola nos meandros da formação inicial.

A respeito do estágio curricular (art. 8º, IV), observamos que, apesar de, no *caput* do inciso, constar a expressão “não-escolares”, as alíneas *a*, *b*, *c*, *d* e *f* descrevem que esse estágio ocorrerá nas modalidades e níveis de ensino do sistema escolar oficial e nas reuniões de formação pedagógica; não há menção específica às possibilidades de estágio em espaço fora da escola. Deduzimos, pelo texto da alínea *e*, que os possíveis estágios em espaços extrínsecos ao escolar poderão ser efetivados na área de gestão de processos educativos, pois essa temática, na redação, não está vinculada às modalidades e níveis de ensino. Com a ênfase na gestão, restringem-se as possibilidades de exploração do campo não escolar por meio dos estágios

curriculares, que seriam o componente curricular mais fecundo para o conhecimento dos espaços profissionais do pedagogo além da escola.

Em certa medida, a inserção de estágios curriculares em áreas distintas da docência e do cenário escolar no curso de Pedagogia pelas DCN/2006 poderia ser considerada positiva. Ponderamos, todavia, que se o estudante não conseguir se apropriar de uma base teórica consolidada sobre outros contextos educativos, que, como vimos, não está prevista no núcleo básico de estudos do curso, dificilmente transitará de forma consistente no terreno da prática, pois não terá os subsídios teóricos-metodológicos para embasar criticamente a sua experiência nesses estágios, situação semelhante à exposta no núcleo de estudos integradores.

Percebemos, assim, que encontrar o lugar da educação não escolar na composição prescritiva do curso de Pedagogia exarada pelas DCN/2006 configura-se como um esforço interpretativo de decantação dos seus dispositivos. Isso porque as inserções textuais não são contundentes nem suficientemente nítidas para nos revelar o panorama formativo almejado, para que o estudante consiga vivenciar um caminho curricular que permita a compreensão crítica e reflexiva dos significados do não escolar em sua constituição como profissional pedagogo.

Ainda podemos compreender que, embora alguns excertos das diretrizes expressem textualmente a existência de espaços não escolares no contexto geral da norma, na organização curricular articuladora da formação não se mostra patente como essa dimensão deve integrar o currículo: em nenhum ponto da norma é registrado com precisão o que os estudantes precisam estudar, conhecer, experienciar, praticar, refletir e o perfil deles esperado para a atuação em espaços não escolares. É como se a educação não escolar estivesse subsumida na educação escolar em termos de materialização dessas demandas no currículo da Pedagogia, caminhando junto com a docência, não em sua companhia, mas escondida atrás dela.

O texto das DCN/2006 nos direciona a entender que a educação não escolar é uma vertente curricular figurante. Ela figura no texto, participa da cena, compõe o cenário, tem relevância no enredo, mas não foi destinado a ela discurso significativo na trama curricular quando comparado à protagonista, a docência, nem no nível de coadjuvante, pois seu espaço é diluído, segmentado; não há integração da personagem na história que revele os sentidos de sua existência e a amplitude de suas possibilidades no universo da formação.

Nosso objetivo, com esta analogia, não é o deslocar o posicionamento cênico da docência no curso de Pedagogia, mas alertar que a incorporação dos processos educativos

tangentes aos diferentes espaços sociais se deu de maneira inconsistente nas diretrizes, dificultando a sua materialização nos percursos da formação inicial.

Essa visão encontra abrigo na explanação de Severo (2019, p.107), que, ao analisar projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de várias instituições de ensino superior do país, concluiu que a proposta das DCN/2006, no que concerne à inserção do não escolar na formação inicial, pouco repercutiu no cenário nacional:

Ocorre que essa orientação, até hoje, não impactou, no cenário nacional, um modo mais consistente e orgânico de inserção da ENE na formação inicial de pedagogos(a), pois os processos curriculares se centram no magistério escolar e ignoram as especificidades dos diferentes saberes e práticas em ENE, subsumindo-as a disciplinas genéricas e pouco articuladas aos demais componentes e atividades curriculares.

Não obstante as considerações e ponderações, temos um campo de atuação profissional para os formados que se desenvolve além do prescrito nas diretrizes curriculares da Pedagogia. O movimento do real que se constrói é indelével. Há contextos educativos, além da instituição escolar típica, que merecem atenção, justamente para que possamos promover debates acerca das possibilidades que a profissão de pedagogo apresenta na conjuntura social contemporânea, marcada pela necessidade de aprendizagem constante.

Nesse sentido, entendemos que as DCN/2006, pelas imprecisões expostas por estudiosos da área da educação e pelas inconsistências quanto à abordagem dos sentidos do não escolar na formação inicial, precisariam ser revisadas em sua totalidade, de modo que o texto curricular conseguisse estabelecer conexões mais refinadas sobre esse percurso formativo, integrando o escolar e o não escolar, inclusive, considerando as experiências das instituições de ensino nesses mais de 15 anos de vigência das diretrizes e dos estudos relacionados, no caminho do aperfeiçoamento de suas diretivas.

Em vista disso, cabe-nos aduzir proeminente observação de Borges (2012, p. 138) acerca da apropriação do “não escolar” nos currículos de formação de pedagogos:

As instituições que se ocupam da formação acadêmica e profissional do futuro pedagogo ao implantarem novas propostas curriculares ou realizem reestruturações curriculares dos respectivos projetos acadêmicos dos cursos, necessitam compreender que a assimilação do não escolar recorrentemente decantados nas diretrizes curriculares nacionais do curso demandam a configuração de espaços curriculares disciplinares e não disciplinares que de fato contemplem temáticas atinentes à magnitude do mundo do trabalho, observando as dimensões locais, regionais e nacionais, procurando abarcar plenamente uma sólida formação teórica e técnico-profissional do pedagogo.

Ao considerarmos que “O currículo é a pedra fundamental de qualquer sistema educativo” (MACKERNAN, 2009, p. 30), vislumbramos que as DCN de Pedagogia são a pedra fundamental do sistema de formação de pedagogos no Brasil e, como tal, embora necessitem de estabilidade, podem ser retiradas de seu lugar de apoio para rolar na direção do aprimoramento, em vista das questões urgentes que pulsam no contexto em discussão. Afinal, o currículo é um constructo dinâmico, é “[...] uma práxis antes que um objeto estático [...]” (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

No movimento de reformulação que aventamos, a essencialidade da relação teoria-prática no curso de Pedagogia requer espaço no currículo, pois o texto encerrado nas DCN/2006 não tem sido capaz de fomentar uma formação abrangente no que tange à compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade, comportando-se com um curso prático de formação de professores, que, como tal, dificulta o aprofundamento crítico acerca a realidade social e sobre o impacto dos condicionantes históricos no processo educativo, fragilizando o relacionamento mútuo da teoria com a prática.

Ademais, questão primordial a ser evocada, novamente, é a discussão da perspectiva epistemológica da Pedagogia, na qual o fenômeno educativo precisará ser abordado, nas matrizes curriculares, de maneira a articular a complexidade subjacente aos processos educativos em vista da humanização dos sujeitos, buscando-se a centralidade “[...] nas práticas pedagógicas em diferentes cenários de atuação profissional do(a) pedagogo(a)” (PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2021, p. 51); com isso, os significados do não escolar poderão ser apropriados consistentemente nessa formação.

Frente ao cenário educacional preocupante que se apresenta no país, com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Resolução CNE/CP nº 2/2017, e seus desdobramentos, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020, nosso posicionamento em favor da Pedagogia como espaço de formação do pedagogo e como Ciência da Educação configura-se como um ato de resistência, que se apoia nas premissas dos educadores e intelectuais que lutam para que o curso não pereça, ainda mais, diante das ofensivas de descaracterização que assolam a formação inicial em nível normativo.

Cabe salientar que os pressupostos subjacentes à BNCC têm sido fortemente questionados. Nesse sentido, a reflexão proposta por Borges (2018), apoiando-se em Apple (2006), nos permite vislumbrar que esse tipo de solução curricular de base nacional, que ocorreu em nosso país sem a participação, de fato, da comunidade acadêmica, é parte do pensamento neoliberal e neoconservador instalado nos espaços políticos nos últimos anos. Contudo, essa

base não representa a voz dos estudiosos da educação calcados em pilares democráticos. Por isso, na perspectiva de Borges (2018, p. 22):

É preciso encontrar referenciais curriculares em outras bases, que não sejam nacionais, nem comuns, mas que sejam construídas e solidificadas no respeito à diversidade, aos conhecimentos locais, sem desprezar os conhecimentos globais naquilo que interessa a uma sociedade democrática, inspirados em experiências educacionais alternativas, que nos proporcionem uma releitura das instituições educativas para atender às demandas cotidianas e candentes da sociedade dos tempos atuais.

Esse conjunto de medidas legais, entre outras que têm figurado o palco de reformas nacionais recentemente, calcado na premissa neoliberal e “[...] atravessado pelo espectro do pensamento conservador-autoritário [...] não deixa incólume a formação e o trabalho dos profissionais da educação” (PORTELINHA, 2021, p. 223), atingindo, por consequência, a trajetória formativa do curso de Pedagogia.

O incômodo dos estudiosos com essas determinações legislativas referentes à educação nacional, em função dos preceitos neoliberais, é patente. Machado (2016, p. 307) contribui com a discussão ao asseverar que a formação dos educadores precisa estar embasada em outros alicerces, principalmente, na perspectiva da emancipação:

Os documentos oficiais apresentam propostas de formação condizentes com os interesses neoliberais e esses, na maioria das vezes, não são coerentes com o contexto socioeconômico, político e cultural dos educadores, e nem com as reais necessidades impostas pela contemporaneidade para a formação do educador. Entendemos que é urgente formar uma concepção de formação pautada na perspectiva da emancipação e, para que isso aconteça são necessários estudos que explicitem os seus fundamentos. Para a concretização destes precisamos considerar a pertinência da articulação dos estudos desenvolvidos nos campos da formação do professor, do currículo e dos saberes docente, dada a complexidade de que se reveste a realidade educacional atual. Essa articulação se compreendida explicitada garantirá a construção de novas propostas curriculares de formação de professores.

A tentativa exaustiva do governo de alterar os caminhos da educação no país, sem o devido processo de debate acerca das necessidades nacionais, se manifesta mais uma vez com a publicação das resoluções mencionadas pelo Conselho Nacional de Educação. Aludimos, nesse ponto, à análise de Borges e Silva (2019) a respeito proposta de Ensino Médio profissional (Lei nº 13.415/2017), visto que a percepção dos autores encaixa-se perfeitamente com a situação que estamos pronunciando e expõe o *modus operandi* das políticas governamentais a que tem sido submetido o palco educativo nacional nos últimos anos: “As reformas curriculares orquestradas no âmbito da política nacional passam ao largo dos debates travados nas universidades e pelas entidades científicas do campo educativo” (p. 93).

Esse processo de construção de diretrizes educacionais distante das efervescentes e profícuas discussões da comunidade acadêmica, que ultrapassa gestões presidenciais, é perspicazmente denominado de *reforma da caneta* por Borges e Silva (2019, p. 93): “[...] resultado do poder discricionário dos sujeitos que se revezam na esfera pública e o exercem com a força dos cargos que ocupam, cujas ações unilaterais são eivadas de alienação dos sujeitos reais da cena educacional”.

A obstinação dos atores sociais, porém, é característica essencial dos processos democráticos diante de jogos políticos e ideológicos que gravitam o universo da educação em nosso país. Nesse sentido, não faltaram críticas a respeito das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (DCNFP/2019), a qual nos ateremos em virtude dos impactos no curso de Pedagogia.

Essas diretrizes, assim como tantas outras, emergiram no ordenamento normativo nacional a despeito de um processo reflexivo amplificado acerca de possíveis aperfeiçoamentos curriculares em função das experiências já vivenciadas e dos problemas delas decorrentes, desconsiderando, por conseguinte, as diretrizes antecedentes destinadas à formação de professores, como registram Portelinha, Borssoi e Sbaedelotto (2021).

Assim, com ideias de agentes plantados nos espaços públicos de decisão, desprovidas de fundamentação, vemos a formação no curso de Pedagogia ser alvo de prescrições organizacionais e curriculares deslocadas historicamente, que exigirão a manutenção do engajamento da comunidade científica para rechaçar esse levante afrontoso que descortina, entre outras questões, o esvaziamento do debate científico na formação inicial e obstaculiza a consolidação identitária do curso.

Tendo em vista a anomalia e a anacronia reveladas nas DCNFP/2019, em carta conjunta, ANFOPE e FORUMDIR²⁵ publicizaram reação a essa proposta. Contrárias ao desenho curricular que vem sendo cogitado no CNE, as entidades manifestaram-se, nesse documento, em defesa do curso de Pedagogia. Pontos sensíveis da norma são destacados na argumentação: tentativa de retroceder ao Curso Normal Superior; fragmentação da formação de professores; e não reconhecimento da gestão como componente formativo de base no curso de Pedagogia.

²⁵ Carta da ANFOPE e FORUMDIR em defesa do curso de Pedagogia. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/2021/04/23/carta-da-anfope-e-forumdir-em-defesa-do-curso-de-pedagogia/>. Acesso em: 1º maio 2021.

Na mesma direção, Portelinha (2021, p. 217) salienta que o texto consolidado sinaliza a “retomada de uma racionalidade formativa”, centrada na valorização dos condicionantes da prática em detrimento da teoria e, por conseguinte, da unidade teoria-prática.

Além disso, a DCNFP/2019, ao fundar-se na dimensão prática, supervalorizando a formação calcada na premissa das competências gerais a serem abarcadas no percurso da graduação, tendo por alvo as aprendizagens primordiais dos alunos da Educação Básica, acaba reduzindo “[...] as análises dos condicionantes históricos, políticos e econômicos que implicam no processo formativo e nas condições de trabalho dos professores”; assim, “[...] retiram da formação dos profissionais da educação conhecimentos necessários à compreensão da formação humana integral, da relação entre educação e sociedade, da formação política” (PORTELINHA, 2021, p. 223; 225).

Ademais, preocupante questão é levantada sobre o curso de Pedagogia por Portelinha (2021), algo que já era aventado nas DCN/2006: a ameaça à abordagem do paradigma epistemológico da Pedagogia no curso, notadamente, pelo caráter pragmatista evidenciado no texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que pode minorar também, nessa trajetória formativa, a relevância “[...] dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos que constituem o núcleo dos fundamentos da educação [...]” (p. 234).

Com isso, o CNE e seus atores com o “poder da caneta” colaboram para o esvaziamento da Pedagogia (ciência da educação) no próprio curso de Pedagogia (lócus de formação), isto é: sinalizam a redução das reflexões atinentes ao campo científico da Pedagogia, aspecto que devia ser fundante para a concepção formativa de base na graduação, como apontam Pimenta, Pinto e Severo (2021).

Essa postura ideológico-filosófica, expressão do poder impregnado nas políticas curriculares (APPLE, 2016), afronta estudos proeminentes que têm encampado discussões para fortalecer o caráter científico do campo pedagógico, como mencionamos em tópico anterior, especialmente aqueles cujo viés se assenta na concepção crítico-emancipatória da Pedagogia como ciência (FRANCO, 2008; FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011; LIBÂNEO, 2021; SAVIANI, 2012), que traz em seu bojo um projeto social mais abrangente de educação, para além da submissão às demandas do sistema produtivo capitalista e da doutrina neoliberal.

Ademais, é necessário reiterar a proposta curricular fragmentada pressuposta para o curso de Pedagogia nessa diretiva do CNE (DCNFP/2019), apontada no Manifesto da ANFOPE/FORUNDIR, a qual, segundo Portelinha (2021), sugere a organização em duas linhas

formativas de professores em cursos distintos – para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposição, na visão da autora, retoma a perspectiva de segmentação demarcada na criação do curso normal superior que figurou o espaço da formação de professores no país no ano de 1999.

Relevante registrar que os cursos normais superiores tiveram uma vida curta no processo de formação de professores; caíram por terra com a edição das DCN/2006 em meio a inúmeros questionamentos quanto às suas finalidades. Indagamo-nos se esse seria um presságio do que veremos acontecer com a recente proposta do CNE (DCNFP/2019): a breve existência de um percurso formativo que já nasce estigmatizado pela inconsistência. Assim, esperamos que falte fôlego para essa trajetória fragmentada diante da pressão dos coletivos que continuarão a resistir contra esses direcionamentos equivocados.

Outro aspecto despertado na Resolução CNE/CP nº 2/2019 a respeito do curso de Pedagogia é “A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB” (art. 22). Segundo consta da Resolução, os cursos de Pedagogia, para ofertar as formações específicas, precisarão, além da carga horária mínima de 3.200 horas, de 400 horas adicionais para o aprofundamento de estudos.

Com isso, a fragmentação curricular, mais uma vez, é nitidamente exposta, pois não são mencionados caminhos de articulação das áreas no percurso formativo principal. Portanto, o aprofundamento configura-se como um anexo do processo de formação, sinalizando para o retorno das habilitações no curso de Pedagogia. Apoiada nessa estrutura, a DCNFP/2019 “[...] indica que o curso de Pedagogia retroaja aos idos dos anos de 1960, época que foi marcada pela instituição das habilitações” (PORTELINHA, 2021, p. 104).

Novamente, nos defrontamos com a incerteza acerca de qual profissional deve ser formado no curso de Pedagogia, como vislumbramos do excerto de Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 582):

Neste sentido, vemos que essa recomendação resgata um velho dilema acerca de qual profissional será licenciado/formado pelo Curso. Isto é, se somente o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil ou o profissional que atuará em diferentes funções de gestão nos sistemas de Educação Básica no País.

Com a linha formativa posta na Resolução CNE/CP nº 2/2019, nos questionamos qual o lugar dos outros espaços de intervenção do pedagogo além da escola na formação inicial. Os

ambientes não escolares terão espaço nessa formação? A diretriz é omissa nesse sentido. Deprendemos do texto que o apelo à racionalidade técnica e ao fazer docente em sala de aula, que prescindem, inclusive, dos pilares da pesquisa e da gestão, poderão dificultar o funcionamento pleno da engrenagem curricular e, como consequência, a visibilidade da dimensão não escolar no percurso de graduação, ainda mais se considerarmos a proposta de cursos específicos para a formação docente.

Essa proposta formativa, inclusive, foi endossada pelo Conselho Nacional de Educação em 6 de julho de 2022, por meio de Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019²⁶. Nesse documento, o colegiado manifestou o seu entendimento acerca da formação no curso Pedagogia, asseverando que se trata de dois cursos superiores distintos, de 3.200 horas cada, que não se configuram como habilitações: Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil e Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta que as licenciaturas poderão ser cursadas simultaneamente, com o cumprimento das cargas horárias dos Grupos II (aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos) e III (prática pedagógica) em horários diferentes.

A respeito do componente formativo da área de gestão (400 horas), o Conselho explicitou que ele pode ser realizado no percurso curricular do curso de Pedagogia, desde que integrado ao projeto da licenciatura, que, com sua agregação, totalizará 3.600 horas; assim, não haverá diploma específico para a gestão, mas apostilamento no documento de conclusão das licenciaturas em Pedagogia.

Com perplexidade, analisamos as justificativas do CNE para a imposição dessa nova configuração curricular para o curso de Pedagogia, que reitera o desprezo pelas questões fundantes da natureza epistemológica do campo pedagógico. Os motivos alegados para essa modelação do currículo nos impressionam, notadamente, pelo deslocamento da responsabilidade estatal, em relação às políticas públicas da educação nacional, para a formação inicial de professores, indicando que as problemáticas educativas enfrentadas no país, no que concerne à qualidade da aprendizagem das crianças e jovens, resumem-se à forma como os cursos de formação foram estruturados até o momento; a solução “perfeita” proposta pelo CNE, para todas as dificuldades, está na especialização da formação do professor, afinal: “Ao analisar o modo como os programas para formação de professores dos países que apresentam bons

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>. Acesso em: 9 jul. 2022.

desempenhos dos seus estudantes, vê-se que esses cursos se estruturam a partir da especialização do professor que lidará com cada uma dessas diferentes etapas de ensino.”²⁷.

Ademais, correlacionada à essa supervalorização das experiências exógenas na seara educativa, a Nota Técnica do CNE discorre sobre o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (p. 6), afirmando que essa é base dos programas de formação de professores reconhecidos como de alta qualidade. Nesse sentido, há a indicação de bibliografias somente em língua inglesa, de universidades como *Harvard University Press* e *University of Oslo*, embasando o que seria essa “alta qualidade”.

Diante disso, nos indagamos: Quais as condições de oferta da educação nesses contextos? Qual investimento público desses países na formação dos professores? Como a carreira dos professores está estruturada em termos de valorização do magistério? Qual realidade social se apresenta nesses países? A comparação com o sistema de ensino do Brasil seria justa e equânime com os mesmos investimentos? Foram verificadas realidades externas conjunturalmente semelhantes ao Brasil? Foram apreciadas experiências nacionais exitosas nesse sentido? E as pesquisas nacionais sobre o assunto?

Esses são apenas alguns dos questionamentos possíveis, que nos auxiliam a vislumbrar que a problemática posta não será solucionada apenas pela via da formação inicial de professores, embora ponderemos que, de fato, essa formação precise de atenção peculiar em toda a sistemática afeta à busca de qualidade na educação em nosso país. Porém, simplificar a questão diante da complexidade patente diariamente descortinada nas escolas brasileiras é, no mínimo, aviltante.

Demonstrando a percepção de Borges (2018, p. 19), a qual assinala que vivenciamos uma “*época das publicações de notas de repúdio ou de esclarecimento*”, a ANFOPE, conjuntamente com o FORUMDIR e diversas instituições²⁸, rechaçaram a Nota Técnica de esclarecimento publicada pelo CNE. Os principais argumentos apresentados pelas entidades questionam a validade jurídica do tipo de documento utilizado pelo CNE para gerar normatizações de tamanha responsabilidade curricular (Nota técnica) e o prazo estabelecido para a adequação das IES aos pressupostos da Resolução CNE nº 2/2019. Destacamos, do

²⁷ p. 3, Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, de 6 de julho de 2022.

²⁸ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Te%CC%81cnica-do-CNE.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

documento de posicionamento das entidades, o seguinte trecho, que sintetiza a premência de manter vivo o debate acerca da problemática posta:

A Nota Técnica pretende encerrar o debate, ignorando demandas de várias entidades educacionais e instituições de educação superior que sinalizam para a necessidade de ampliação dos debates envolvendo questões atinentes à revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e/ou sobre a necessidade ainda premente de ampliação do prazo definido pelo Parecer CNE/CP nº 10/2021 para dezembro de 2022. A referida nota ignora, ainda, a autonomia das Universidades, bem como, as instâncias, temporalidades e cronogramas diversos para tramitação interna de Projeto Institucional e de reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e/ou proposição de novos cursos pelas Instituições de Educação Superior. Esta nota intempestiva e intransigente poderá prejudicar a oferta de cursos para o ano letivo de 2023, visto que desconsidera além do tempo demandado para a tramitação interna, aquele necessário para cadastro de novos cursos no E-MEC. Assim, a prorrogação da Resolução CNE/CP 2/2019 é condição *sine qua non* para continuação do debate e para avançar em projetos formativos das diversas licenciaturas.

Diante do exposto, malgrado as forças políticas e ideológicas com poder regulamentar insistam em direcionar-se na contramão do que é discutido pelos pesquisadores do cenário acadêmico nacional, ao erigirem propostas formativas alheias à centralidade necessária no campo científico que rege a Pedagogia, apostando em percursos curriculares fragilizados pela patente fragmentação que escancara o apego à epistemologia da prática e aos pressupostos neoliberais, sublinhamos a evidência de variados espaços de atuação profissional, além da escola, em que o pedagogo vem sendo inserido. Esse fato não pode ser omitido no debate da formação inicial, muito menos, silenciado nos currículos.

Por isso, mantemos nossa bandeira hasteada em defesa da abordagem dos contextos não escolares na formação inicial dos pedagogos, de modo que sejam estabelecidas bases teóricas, a partir das práticas educativas existentes, que dialoguem constantemente com as práticas educativas em movimento, em processo dialético, que contribuam para a compreensão do fenômeno educativo nos espaços peculiares além da escola e, assim, o graduando encontre respaldo em sua formação para atuar profissionalmente nos diferentes ambientes educativos.

3 ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PEDAGOGOS NÃO ESCOLARES

Neste capítulo, congregamos as discussões empíricas, relativas ao segundo eixo do estudo. Tendo por base as reflexões teóricas engendradas no primeiro eixo, no qual ratificamos o entendimento de que os espaços profissionais do pedagogo transcendem a escola, uma vez que a Pedagogia, como campo científico, se ocupa da práxis educativa nos variados contextos em que ela acontece, à luz do que preconizam Franco, Libâneo e Pimenta (2011), objetivamos, a partir das entrevistas realizadas, caracterizar o trabalho desenvolvido pelos pedagogos nas instituições públicas não vinculadas ao magistério e identificar os conhecimentos necessários à efetivação das atividades nessas organizações laborais.

Com isso, almejamos desvelar as práxis educativas dos pedagogos, nossos protagonistas, buscando apreender as nuances de suas atuações profissionais para dialogar com as teorias e, nessa toada, colaborar com o exercício crítico de compreensão dos fenômenos educativos que são por eles vivenciados, trazendo à lume o trabalho desenvolvido nos campos não escolares.

Entendemos que essas práticas pedagógicas requerem análises em nível curricular, pois podem contribuir com a consolidação de conhecimentos desse campo na formação mais específica que precisa ser debatida e substanciada no curso de Pedagogia a respeito da educação não escolar, conforme inteligimos com Severo e Zucchetti (2021).

Isso porque a concepção de currículo subjacente às teorias críticas enfatiza que ele é elemento vivo, dinâmico, concreto, um projeto cultural que vai além da formalização documental advinda de exigências legais (SACRISTÁN, 2013; 2017); é documento de identidade do qual emanam culturas, subjetividades, expectativas de futuro, relações de poder (SILVA, 2010; MOREIRA e TADEU, 2011; APPLE, 2006) e um constructo dialético, democrático, com interesses emancipatórios, que busca as interfaces entre a teoria e a prática (PACHECO, 2001).

Com esteio e inspiração na sistemática de currículo proposta por Sacristán (2017), cuja materialização se dá em diferentes níveis, com a atuação de múltiplos agentes, podemos recorrer aos preceitos que o autor sugere para o *currículo na ação*. Em palavras adaptadas (p. 104), desejamos imergir na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do pedagogo não escolar, que se concretiza nas tarefas específicas que realiza e que sustentam sua ação pedagógica. Isso por que, segundo o autor:

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (SACRISTÁN, 2017, p. 201)

Nossa intenção, portanto, é, a partir do *currículo em ação* realizado e vivenciado pelos pedagogos atuantes em espaços extrínsecos à escola, levantar questões e reflexões capazes de fomentar discussões sobre a formação no curso de Pedagogia no que concerne à dimensão não escolar.

Nesse percurso, ao buscarmos lanternas de iluminação teórica a esse respeito, encontramos a concepção de “saber” proposta por Gauthier *et al.* (2013, p. 336-337), engendrada em vista do trabalho dos professores. Para eles, “[...] Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que a justificam”. Ainda ressaltam que “O saber é, antes, o resultado de uma produção social [...]” e “[...] terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento” (p. 339).

Os autores discutem também o conceito de “saberes docentes”. Entre as características descritas, a que nos desperta atenção é a tradição, pois seus saberes estão “[...] diretamente ligados ao universo de trabalho” (p. 345). Trazendo essa discussão para a órbita de nossa pesquisa, podemos sugerir que os saberes do pedagogo não escolar também se encontram fortemente vinculados aos contextos profissionais em que estão inseridos.

Nesse sentido, as contribuições de Tardif (2002, p. 58) são complementares, pois ele acredita que o profissional vai se constituindo no desenvolvimento da profissão, uma vez que “[...] os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Essa experiência, conforme o autor, permite que o trabalhador se familiarize com o seu ambiente laboral e assimile, paulatinamente, os saberes necessários à realização de suas tarefas.

Com fulcro nesse pensamento, se o pedagogo atuante em espaço não escolar vem construindo progressivamente a sua experiência e assimilando os saberes que se fazem necessários para realizar as suas tarefas, ele tem muito a colaborar com a construção de percursos formativos para o curso de Pedagogia do qual é egresso.

Dessa forma, este segundo eixo, que estabelece o pilar empírico da tese, objetiva consolidar as análises acerca do conteúdo decantado das entrevistas com os 29 pedagogos que atuavam nas 14 instituições públicas participantes da pesquisa.

É relevante mencionar que o processo de efetivação das entrevistas mostrou-se heterogêneo quanto à dinâmica estabelecida na conversa com cada interlocutor, reflexo patente das subjetividades envolvidas, das trajetórias vividas e da articulação das ideias presentes na individualidade dos atores. Em alguns casos, foi possível captar, em detalhes, aspectos da experiência laboral que nos permitiram redigir com maior desenvoltura; em outros, porém, a apreensão da realidade tornou-se menos fluida. Todas as situações, no conjunto, são profícuas para a composição do estudo e da análise que propusemos.

3.1 CATEGORIA II – FAZERES: TRABALHO DESENVOLVIDO PELOS PEDAGOGOS

Nesta categoria, central para o estudo em evidência, imergiremos nas análises acerca dos fazeres dos pedagogos nas quatorze instituições públicas mapeadas na pesquisa. Para organizar a redação, optamos pela apresentação dos dados por instituição, uma vez que suas idiosincrasias e finalidades impactam o trabalho desenvolvido pelos investigados.

Dessa maneira, a princípio, aludiremos informações relevantes a respeito das instituições para compreendermos o contexto peculiar de trabalho e a natureza organizacional. Na sequência, abordaremos as atividades desenvolvidas pelos pedagogos em cada contexto, dialogando sobre os detalhes dessa atuação profissional em espaço não escolar.

3.1.1 Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS)

Esta secretaria é responsável, no âmbito do Governo do Distrito Federal (GDF), pela articulação das políticas públicas e sua execução nas áreas de proteção, educação e orientação ao consumidor, além da defesa dos direitos da cidadania, das crianças e adolescentes, dos idosos e pessoas vulneráveis, e nas políticas de prevenção às drogas²⁹.

No caso de nossa pesquisa, a maior parcela dos pedagogos entrevistados estavam vinculados à área de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente o trabalho no campo socioeducativo. A Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) é o órgão interno que operacionaliza as ações desse cunho.

²⁹ Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/apresentacao-geral/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Uma informação relevante: uma das pedagogas entrevistadas, embora lotada na SEJUS, advinha da carreira de assistência social. Assim, o trabalho por ela desenvolvido não se relacionava com o sistema socioeducativo, porquanto sua lotação é na Subsecretaria de Enfrentamento às Drogas (SUBED). Dessa maneira, retrataremos separadamente os relatos dos entrevistados conforme a Subsecretaria.

I. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS)

Para a formação de entendimento acerca da dinâmica de funcionamento do sistema socioeducativo, é salutar a apreensão de conceitos fundamentais, a começar pelas normas mais amplas: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que praticarem atos infracionais).

De início, cumpre registrar que o enfoque das políticas públicas direcionadas aos jovens em conflito com a lei, no Brasil, emanada do ECA e de normativas correlatas, é respaldado pelo abrangente sistema de proteção e de garantia dos direitos desses sujeitos. Essa perspectiva, denominada de doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, foi introduzida

no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão³⁰.

A arquitetura constituída sob a égide da proteção, contudo, não exige os jovens e adolescentes de responsabilização, quando, após o devido processo legal, verifica-se a existência provas suficientes da autoria e da materialidade de infração (art. 114, ECA), consolidando-se, assim, o convencimento da autoridade judiciária quanto à prática de ato infracional – “[...] a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (art. 103, ECA).

Importante mencionar que o público envolvido no cometimento de atos infracionais, em considerável parte, “[...] foi privada de um processo de socialização saudável, do acesso às políticas públicas como educação, esporte, lazer, saúde, profissionalização e convivência

³⁰ FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DÓI, Cristina Teranise. A Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas (Comentários ao art. 143 do ECA). Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html#:~:text=Introduziu%2Dse%20a%20Doutrina%20da,%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20ao%20lazer%2C%20C3%A0>. Acesso em: 19 abr. 2022.

familiar e comunitária, fatores estes fundamentais para a formação do indivíduo enquanto cidadão” (SILVA, 2012, p. 99).

É um grupo cujo histórico é marcado pela vulnerabilidade social, pela falta de oportunidades, pela exposição à violência e pelas violações de direitos, ainda de acordo com Silva (2012). Essa constatação reforça a proeminência das ações socioeducativas, que acabam se constituindo como uma oportunidade para que os jovens nessa situação vivenciem a proteção estatal que, muitas vezes, esteve distante de seu cotidiano social pregresso.

As considerações apresentadas conduzem-nos a perceber que a gênese da problemática da infracionalidade juvenil em nosso país tem raízes profundas, conjunturais e estruturais, reflexo de uma sociedade desigual, que produz e reproduz ciclicamente o fosso econômico abissal entre os segmentos sociais, dificultando o acesso aos bens materiais e aos direitos sociais à população menos favorecida, expondo esses sujeitos às mazelas cruéis de todo um sistema excludente. Trata-se, destarte, de fenômeno complexo multifatorial, cujo âmago está muito além da mera responsabilização individual dos jovens, especialmente dos jovens pobres.

Essa ideia é corroborada por Cordeiro e Volpi (2010, p. 54), quando enfatizam que:

Seria simples estabelecer uma relação de causa e efeito entre a pobreza sofrida cotidianamente por esses adolescentes e os atos infracionais por eles cometidos. É falso, porém, de um ponto de vista sociológico, que a miséria produza violência, já que a relação entre as duas não é biunívoca. Hoje trabalha-se com a ideia de que a violência é provocada por vários fatores que, dependendo do contexto, desempenham pesos diferentes.

Outro fator corrente nas discussões acerca do sistema socioeducativo é a “[...] condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (art. 6º, ECA). Isso reverbera no entendimento sobre as medidas aplicadas em caso de prática de atos infracionais pelos jovens, porquanto, em que pese a infração, vislumbra-se a possibilidade de construção de novos rumos para a vida em sociedade após o cumprimento da medida. Dessa maneira, o mote das diferentes medidas socioeducativas, além de sancionatória, é pedagógica, buscando-se a ressocialização dos sujeitos, diferindo, por conseguinte, do sistema penal e prisional destinado aos adultos condenados pela prática de crimes.

Nessa linha, Costa (2015, p. 64), assinala que: “Ao inaugurar os tempos da proteção integral, o ECA traz à tona um novo olhar sobre o adolescente autor de ato infracional, sobrepondo o potencial pedagógico à visão de defesa social [...]”. É uma perspectiva fundamental, mas também desafiadora para o sistema quando se objetiva uma mudança de

direção diametralmente oposta à infracionalidade, conforme complementa Silva (2012, p. 106) com a seguinte explanação:

A busca do rompimento com os ciclos de violência vivenciados historicamente pelos adolescentes e jovens e a construção de meios para educação destes para a vida em liberdade, a partir de um padrão de sociabilidade ético e saudável, é, portanto, o desafio da política de socioeducação.

Silva (2012) nos instiga a pensar, também, que a perspectiva pedagógica é um avanço na letra legislativa, porém precisamos nos atentar para a concepção de educação subjacente às medidas socioeducativas postas em prática no sistema: repressiva, baseada em castigos e punições; ou libertadora, que favorece a conscientização dos sujeitos?

Essa é uma relevante questão em debate, especialmente devido à natureza das medidas socioeducativas. É uma balança com pesos que precisam ser equilibrados: responsabilização e educação. Por isso, assentimos com Costa (2022) quando assevera que: “O trabalho desenvolvido junto ao adolescente autor de ato infracional deve ser parte de uma pedagogia voltada para a formação da pessoa e do cidadão, portanto, para a formação e desenvolvimento do sentido de responsabilidade do educando para consigo mesmo e com os outros”.

Nesse caldo de reflexões, a educação precisa ser gestada conforme as idiossincrasias desse público e fomentada com esteio em uma filosofia de compreensão do sujeito em sua peculiaridade e historicidade; uma educação no sentido mais alargado da expressão, que enfatiza preceitos e valores sociais que lutam contra a exclusão e a desigualdade.

Após essa breve incursão, que não exaure o assunto, mas lança feixes de luz sobre a temática posta, aludiremos aspectos e conceitos primordiais sobre a execução das medidas no sistema socioeducativo nacional.

Quanto à tipificação das medidas que podem ser infligidas pela autoridade judiciária da infância e juventude, em vista da gravidade no cometimento de atos infracionais, temos as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (arts. 115 a 124 do ECA).

Algumas delas requerem articulação das instituições responsáveis para que a execução individual se efetive, assim encontram abrigo específico na Lei do SINASE:

- a) **Programas de meio aberto:** prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida (art. 13).

- b) **Programas de privação de liberdade:** regime de semiliberdade e internação (art. 15).

Cabe destacar que a internação é a medida mais severa, aplicada quando o ato infracional envolver grave ameaça ou violência à pessoa, quando houver reincidência de infrações graves ou por descumprimento reiterado de medida anterior (art. 122 do ECA).

Durante o tempo em que o adolescente estiver sob a custódia do Estado, diversos direitos lhes são assegurados, entre os quais a obrigatoriedade de acesso a atividades pedagógicas (parágrafo único, art. 123 do ECA); portanto, é direito do jovem receber escolarização e profissionalização, bem como de realizar atividades culturais, esportivas e de lazer (art. 124, XI e XII do ECA).

Nos espaços destinados à execução dos programas de atendimento, devido às características das medidas aplicadas e aos direitos previstos, exige-se a composição de equipe técnica, com quadro de profissionais de diferentes áreas, em especial: saúde, educação e assistência social (art. 12 do SINASE). Temos enfatizado na explanação o viés pedagógico das medidas, uma vez que se associa ao trabalho desenvolvido pelos pedagogos nesse sistema particular.

Cumprir registrar, por fim, que Estados, Distrito Federal e municípios possuem liberdade para organizar o funcionamento dos programas de atendimento socioeducativo e para estabelecer normas de referência para o cumprimento das medidas socioeducativas (art. 2º; 3º, IX, Lei do SINASE). Dessa forma, discorreremos acerca do sistema em território distrital, nosso campo de reflexão.

Os pedagogos no Sistema Socioeducativo do DF

No que tange à organização do Sistema Socioeducativo no DF, a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, subordinada à SEJUS, abriga 6 Gerências de Semiliberdade, 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto e 9 Unidades de Internação, além do Núcleo de Atendimento Inicial³¹.

Quanto à gestão de pessoas nessa Subsecretaria, há uma carreira específica para área socioeducativa (Lei Distrital nº 5.351, de 4 de junho de 2014), na qual identificamos 65

³¹ <https://www.sejus.df.gov.br/subsecretarias-2/>

pedagogos vinculados por meio do cargo: Especialista Socioeducativo – Pedagogo³², sendo que 59 encontravam-se em efetivo exercício e 6 em condição de afastamento ou cessão no momento de consolidação dos dados.

Especificamente, esses pedagogos estavam lotados nas instâncias internas da SUBSIS, conforme os percentuais associados:

- 44% na Gerência de Atendimento Meio Aberto.
- 39% na Gerência Sociopsicopedagógica.
- 10% nas Gerências de Semiliberdades.
- 7% em outras unidades: Núcleo Pedagógico, Núcleo Psicossocial, Unidade de Internação de Planaltina e Subsecretaria do Sistema Socioeducativo – sendo um pedagogo lotado em cada uma dessas unidades.

Diretrizes do trabalho socioeducativo no DF

O trabalho desenvolvido no sistema socioeducativo do DF é respaldado pela legislação federal e pelas diretrizes locais tangentes à pauta, como o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo no Distrito Federal (PDASE), o Projeto Político Pedagógico para os meios aberto e fechado e o Manual Sociopsicopedagógico das unidades de internação, entre outros.

Os princípios e diretrizes de atuação no sistema, em nível distrital, estão lançados no PDASE (2016), os quais seguem as orientações do ECA e do SINASE, e fundam-se na perspectiva do respeito aos Direitos Humanos, assim como na corresponsabilidade de envolvimento da família, da sociedade e do Estado.

Especificamente merecem relevo, em nossa construção, os princípios e diretrizes coadunados com o pilar da educação:

Promoção da jornada integral de educação: que aborde os conteúdos técnicos – científicos e conteúdos simbólicos; os saberes e tecnologias e valorize a inclusão social, cultural e ambiental; o conhecimento colaborativo e o fazer fundamentados na interação social conectado com a vida em sociedade;

Promoção da alfabetização formal e do letramento: para a superação do analfabetismo absoluto e funcional;

Atendimento escolar específico para o socioeducando: com a oferta do ensino fundamental e do ensino médio de qualidade, com preparação para o trabalho;

Superação das desigualdades educacionais: com ênfase na promoção da cidadania e enfrentamento de todas as formas de discriminação;

³² Conforme dados filtrados do relatório de lotação de servidores da SEJUS no site da Transparência do GDF. Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Formação dos socioeducandos para o trabalho e para a cidadania: com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, considerando as características econômicas do Distrito Federal; (PDASE, 2016, p. 46-47)

Com fulcro nesses preceitos, as medidas socioeducativas, como aludimos anteriormente, são organizadas em medidas de meio aberto e medidas de privação de liberdade.

Nas medidas de meio aberto, os adolescentes “[...] permanecem residindo com suas famílias (em alguns casos são residentes de Unidades de Acolhimento), estando em sua comunidade, o que permite e exige maior interação entre servidores executores diretos das medidas.” (PDASE, 2016, p. 64). Existe todo um protocolo de atendimento nesse sentido, consolidado em normativas distritais que direcionam o trabalho dos especialistas (assistentes sociais, pedagogos e psicólogos)³³.

Quanto às medidas de privação de liberdade (semiliberdade e internação), enfatizaremos a internação, uma vez que nossos interlocutores de pesquisa abordaram suas expertises nesse meio específico.

Da leitura dos documentos, entendemos que o adolescente que ingressa no sistema socioeducativo do DF tem a prerrogativa de um acolhimento inicial, institucionalizado no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), programa que congrega diferentes setores do serviço público envolvidos com a causa, que tem por finalidade prestar atendimento humanizado, de maneira célere, com viés educativo. Assim, a Unidade de Atendimento Inicial, vinculada ao NAI, é a “porta de entrada no sistema”³⁴.

Caso a autoridade judiciária competente observe que há indícios substanciais e materiais quanto à autoria de ato infracional pelo adolescente apreendido, poderá estipular medida socioeducativa de internação provisória (art. 108 do ECA)³⁵. Portanto, o jovem será encaminhado a uma das unidades de internação provisória existentes no DF, tendo em vista a

³³ Conferir Portaria nº 374, de 20 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78294/92adf085.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

³⁴ Informações disponíveis em: <https://www.crianca.df.gov.br/nai/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

³⁵ Acórdão do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Território reza o seguinte: “O mencionado art. 108, parágrafo único, dispõe que a decisão de internação provisória do menor infrator deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida. Já o art. 174, do mesmo diploma legal, estabelece que, pela gravidade do ato infracional e a sua repercussão social, deve o adolescente permanecer internado provisoriamente para a garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública.” (Acórdão 1107883, 20180020028289AGI, Relator Des. J.J. COSTA CARVALHO, 1ª Turma Criminal, data de julgamento: 5/7/2018, publicado no DJe: 11/7/2018)

especialização do atendimento, observando-se critérios como sexo, idade e proximidade de residência.

Após o devido processo legal, a autoridade judiciária poderá decidir pela aplicação de medida de internação estrita, caso em que o jovem é direcionado para uma das nove unidades de internação do DF. Na internação, devido ao fato de o meio ser completamente fechado, todas as atividades são realizadas pelos jovens no interior das unidades. Nesse contexto, então, relataremos o trabalho desenvolvido pelos pedagogos.

Trabalho dos pedagogos na medida de internação do Sistema Socioeducativo

Como vimos, existem diferentes instâncias em que os pedagogos podem atuar no interior do sistema socioeducativo do DF, conforme o tipo de medida aplicada. No caso de nossa pesquisa, conseguimos dialogar com três pedagogos com experiência, precipuamente, nas unidades de internação, por conseguinte discorreremos somente acerca do trabalho desenvolvido nesse locus específico.

Geralmente, os pedagogos relacionados com essas medidas são lotados na Gerência Sociopsicopedagógica que, segundo os dados levantados anteriormente, representa o segundo espaço em termos de alocação de pedagogos na SUBSIS (39%).

Vinculados a essa gerência, há dois núcleos: o psicossocial e o pedagógico. Segundo o pedagogo Caetano, geralmente, um dos pedagogos lotados na unidade assume a chefia do núcleo pedagógico, pois há um respeito ao quanto ao olhar diferenciado desse profissional. Esse núcleo é responsável por planejar e coordenar as atividades pedagógicas internas de educação, esporte, cultura e lazer.

Vale lembrar que as ações realizadas no espaço da internação não são isoladas, há a articulação dos pedagogos com assistentes sociais e psicólogos, compondo as equipes sociopsicopedagógicas. Internamente, esses especialistas ficam responsáveis por um número determinado de jovens: “Existe uma equipe técnica responsável por cada módulo [...]: 20 jovens para cada psicólogo, 20 jovens para cada assistente social e 40 para cada pedagogo” (CAETANO). Significa que os pedagogos acompanham até 40 socioeducandos simultaneamente, revelando o desequilíbrio em relação à quantidade de jovens atendidos pelos demais especialistas.

O trabalho conjunto da equipe é orientado pelo Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal³⁶, o qual também estabelece atribuições específicas para cada especialidade. Precipualemente aos pedagogos compete (p. 36-37):

- Acompanhar, orientar e dar suporte aos socioeducandos nas atividades diárias, especialmente nas relativas à escola e às oficinas ocupacionais e/ou profissionalizantes, que culminam nos seus processos de aprendizagem em geral;
- Propor ações, estratégias, metodologias e reflexões que possam favorecer o resgate do interesse do socioeducando pela escola e pelos estudos;
- Mobilizar suas competências profissionais específicas para auxiliar o socioeducando na construção do seu projeto de vida, ajudando-o a vislumbrar caminhos possíveis e a conhecer diferentes possibilidades;
- Buscar constante interlocução com a escola da Unidade e procurar acompanhar os projetos desenvolvidos pelos professores da escola, sempre que possível;
- Buscar constante interlocução com os instrutores das oficinas, mercado de trabalho, cursos externos e acompanhar a evolução dos adolescentes;
- Planejar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Pedagogia dentro do Sistema Socioeducativo, em concomitância com as diretrizes da GESPP;
- Participar das intervenções inerentes ao processo socioeducativo do socioeducando contribuindo com seu saber específico;
- Realizar a avaliação do socioeducando, contribuindo com seu saber específico para elaboração dos relatórios inerentes ao processo socioeducativo;
- Elaborar projetos, pareceres e laudos em matéria de Pedagogia;
- Realizar supervisão de estagiário (a) de Pedagogia.

Essa listagem formal de incumbências, isoladamente, não se revela suficiente para concebermos as peculiaridades do trabalho que, de fato, é efetivado pelos pedagogos no ambiente de internação do sistema socioeducativo da capital. Nesse sentido, as entrevistas realizadas configuram-se como catalisadoras de significados dessa práxis.

De acordo com a pedagoga Ivete, o trabalho desenvolvido pelos pedagogos está consolidado no Sistema Socioeducativo do DF, após anos de atuação nesse campo: “A pedagogia tem um papel bastante acentuado, muito claro hoje, depois desse tempo que a gente passou construindo [...]”. Em sua visão:

Essa construção deu-se de maneira paulatina, exigindo esforço desses profissionais para afirmar a relevância do trabalho pedagógico no interior do sistema, pois havia certo estranhamento em relação às possibilidades interventivas e até um distanciamento em relação aos demais especialistas da equipe técnica, consoante depreendemos do diálogo com os pedagogos.

Quando eu cheguei, ouvi de colegas: você não pode atender o menino individualmente, pois você é pedagoga, você não é psicóloga ou assistente social,

³⁶Disponível em: <https://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/MANUAL-SOCIOPSIKOPEDAG%3%93GICO-DAS-UNIDADES-DE-INTERNA%3%87%3%83O-DO-SISTEMA-SOCIOEDUCATIVO-DO-DISTRITO-FEDERAL.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022. Aprovado pela Portaria nº 35, de 13/02/2017.

você não sabe atender o menino individualmente, vai fazer um grupo. E a gente foi se colocando: olha, eu sou tão profissional quanto você; tem sempre essa questão da gente não ter o conselho de ética, mas a gente a ética do serviço público, gente tem sim o direito de fazer um atendimento, a gente tem sim a capacidade para fazer um relatório técnico com o nosso olhar, com o nosso viés, a capacidade para fazer um plano individual de atendimento; gente vai construindo. Hoje, eu vejo todo mundo brigando para ter pedagogo na unidade, brigando para ter esse profissional. Hoje, com certeza, mas quando a gente entrou eu acho que tinha essa diferença: os psicólogos e assistentes sociais são especialistas e vocês são pedagogos, a gente não era visto com uma parte daquele todo. Hoje eu já vejo que a gente já consegue se incluir, até a gente é querido pelos demais. (IVETE)

No que tange ao trabalho desenvolvido pelos pedagogos, o processo é inaugurado com a chegada do jovem à unidade de internação. Há uma conversa com finalidade de anamnese, direcionada por um roteiro específico, que aborda questões fundamentais para o levantamento de informações sobre a vida pregressa daquele sujeito, por exemplo: escolaridade, experiência profissional (formal e/ou informal), habilidades específicas (ou áreas com as quais o jovem se identifica), participação em cursos profissionalizantes, e perspectivas de futuro (se vislumbra ou admira alguma profissão).

Além disso, nesse contato inicial, os pedagogos tentam resgatar o histórico de internação dos jovens: instituições pelas quais passaram³⁷, se já estiveram em abrigos, se estavam em acompanhamento pelo Conselho Tutelar (há casos de jovens que estavam sob medida protetiva). Nas palavras do pedagogo Caetano: “Você precisa não só conhecer, você precisa ter um vínculo. Tem muita coisa que ele só vai falar para você se ele confiar em você”.

De maneira mais específica, a pedagoga Ivete assim retrata o atendimento inicial:

Nesse atendimento, a gente faz assim como psicólogo, assim como assistente social, um atendimento individual, aquele atendimento de acolhida, de saber como ele está quando ele entra na unidade; a gente acolhe, descobre quais são as demandas dele em relação a nossa área de atuação, ou seja, qual a escolaridade, se já fez algum curso, se já trabalhou alguma vez, a gente vai fazendo mapa, uma anamnese para entender como que tá esse adolescente em relação aos nossos eixos de atuação e tentar inseri-lo aqui dentro da unidade de internação, pois tudo acontece aqui dentro.

Então, assim, esse adolescente está na escola, a gente vai entrar em contato com escola; se o menino não tá bem alfabetizado ou não está alfabetizado, o que a gente pode com a escola atuar para que ele possa ser alfabetizado, possa saber ler e escrever; porque por incrível que pareça, chega aqui muito menino que não sabe ler e escrever. Então a gente tem tentado atuar nesse sentido.

³⁷ A medida de internação é considerada extrema, por isso as hipóteses de cabimento são restritas (art. 122 do ECA): ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; e reiteração no cometimento de outras infrações graves ou descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

Nesse sentido, entendendo a relevância de se considerar as particularidades de cada adolescente nesse processo de acolhida inicial no sistema socioeducativo, aludimos ao que pronuncia Costa (2015, p. 66):

Compreender o adolescente em sua singularidade significa recusar uma denominação e características que deveriam ser comuns a todos os adolescentes, pois não existe uma única forma de viver a adolescência, de vez que esta foi construída social e historicamente. As filiações de classe, etnia, gênero, as vivências familiares, os momentos históricos e o contexto social em que se inserem são elementos significativos nas vivências de cada adolescente. Daí, porque não se pode eleger técnicas seriadas para tratar com os adolescentes, sendo necessário compreender suas experiências de vida.

Todas as informações levantadas no primeiro atendimento comporão o Plano Individual de Atendimento (PIA), “[...] instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (art. 52, Lei nº 1.2594/2012), elaborado pela equipe técnica das unidades em colaboração com próprio sujeito e com a família.

A intenção do PIA é traçar metas individuais a serem abordadas durante o cumprimento das medidas, tendo em vista a responsabilidade do Estado na garantia de direitos desses jovens em processo de desenvolvimento, bem como a criação de oportunidades para que vislumbrem horizontes além da infracionalidade. É um documento de intenções, gestado pelo jovem e pela equipe acolhedora, que pretende ser contextualizado à realidade vivenciada, em atenção à sua situação presente, algo tangível, pois “A gente tem que ter muita cautela para não frustrar o jovem, temos que orientar com algo factível” (CAETANO).

A pedagoga Ivete complementa:

Nesse PIA, a gente cria metas para alcançar: ah, nunca fez um curso, vamos fazer o curso? Está na quarta série, qual seria uma meta bacana? A gente constrói junto com ele, não são metas nossas, são dele. Então ele falar: Ah, eu queria muito passar de ano. Então vamos trabalhar para passar de ano, como que a gente faz? A gente cria metas e junto com o adolescente a gente vai criando estratégias para alcançar aquelas metas.

Com esse mote, os pedagogos colaboram com a construção do PIA de cada jovem e desenvolvem todo o trabalho posterior com o foco nas metas estipuladas, isto é, buscam estratégias e alternativas que favoreçam o atingimento dos objetivos, com a indicação de atividades específicas direcionadas para às áreas de educação, profissionalização, esporte, cultura, lazer: “Eles têm acesso a futebol, ping-pong, xadrez; acesso a filmes, seria a parte mais cultural. Às vezes, vem alguém fazer poesia para eles; [...] eles têm acesso a muitas coisas bacanas, que é a unidade que articula [...]” (IVETE).

Esse documento é um guia orientador preliminar, avaliado periodicamente, portanto as metas estão sujeitas a adaptações de acordo com a dinâmica vivenciada pelo jovem no período de cumprimento da medida: “Se ele alcançou e tem condição de evoluir, a gente propõe novas; senão a gente continua propondo; é algo flexível” (CAETANO).

Após a construção do documento, uma das ações realizadas pelos pedagogos é a indicação de atividades em atenção às informações consolidadas no PIA, pois diferentes variáveis precisam ser aventadas nesse processo. Por exemplo, no campo da profissionalização, o núcleo pedagógico é o responsável pelo levantamento de oportunidades de cursos disponíveis (Existem parcerias com instituições como: SENAI, SENAC, *Campus Party*).

Com essa lista de cursos em mãos, os pedagogos efetuam uma espécie de filtragem, uma análise quanto à compatibilidade entre os temas/exigências dos cursos e o perfil específico dos socioeducandos:

[...] tem 20 vagas para o curso, na unidade tem 200 jovens, então é demandado para os pedagogos realizar o levantamento de acordo com perfil, observando alguns critérios: escolaridade, tem que ter tanto tempo de medida, porque o curso vai durar 10 meses, se ele já for sair antes não dá para ele fazer. (CAETANO)

Essa atribuição tem impacto no funcionamento da unidade de internação devido ao fato de as oportunidades não serem suficientes para atender a totalidade do público, e às características da medida de internação, que exigem que os cursos profissionalizantes sejam realizados no interior das unidades, bem como a necessidade de alinhamento entre a vaga e o perfil do jovem.

Esse arranjo, a nosso ver, denota a responsabilidade dos profissionais em ofertar oportunidades que estejam de acordo com a escolaridade, com as habilidades e com as expectativas/possibilidades de conclusão, justamente para promover maior engajamento e participação dos jovens. A esse respeito, salientamos os comentários:

A gente procura ofertar os cursos que mais se encaixam no perfil deles: porque também não adianta você levar um curso de webdesign e não vai ter ninguém para fazer esse curso. Às vezes, eles até conseguem preencher os pré-requisitos, só que isso é só na teoria, na prática, ele não vai conseguir acompanhar aquele curso devido ao histórico de defasagem escolar e dificuldades. (CAETANO)

Na questão da profissionalização dentro das unidades, a gente tem alguns cursos, então a gente vai ver qual é o curso que se enquadra melhor no perfil daquele adolescente; porque, por exemplo, a gente tem um curso de robótica, que demanda um pouco mais de conhecimento da linguagem escrita, um pouco mais de escolarização, então a gente não pode incluir um menino que tá numa série inicial. Agora, temos o curso de pizzaiolo; é um curso que, às vezes, a gente consegue incluir

mais um menino que não tem tanta escolarização, é mais prático, então posso incluir o adolescente. (IVETE)

Cabe mencionar que alguns dos cursos ofertados aos internos podem conceder bolsas pecuniárias, por exemplo, o jovem: “[...] faz curso de assistente administrativo recebendo bolsa já como aprendiz, com carteira assinada” (IVAN). Um dos desafios do pedagogo, portanto, é auxiliar o socioeducando a pensar em termos de educação financeira, para que conheça possibilidades de aplicar os valores auferidos após a internação. É o que captamos do excerto:

Então eu falava: “você vai sair daqui, você recebe uma bolsa, você vai ter cinco mil reais. Você mora onde?”, “ah, eu moro em casa”. Então eu trazia coisas de empreendedorismo para eles: “o que você pode fazer com cinco mil reais? Você pode comprar isso e abrir uma distribuidora na sua casa, na sua rua? Você mora numa casa de esquina, bem localizada ali na sua quadra, você pode abrir uma distribuidora e viver disso?”. A busca para que ele enxergue um horizonte, onde procurar as oportunidades de emprego, quando sair da unidade. (IVAN)

Outro apontamento relevante decantado dos relatos dos pedagogos, que obstaculiza, muitas vezes, o acesso aos cursos profissionalizantes ofertados, é a questão da escolaridade dos jovens em situação de internação, cujas marcas visíveis, descortinadas do diálogo, são o abandono escolar, o analfabetismo e a conseqüente ausência de letramento, apesar da idade cronológica e da frequência à escola em algum momento da vida. Nessa esteira, vale destacar os trechos:

O primeiro sinal do menino que está envolvido na infracionalidade é abandonar a escola. Isso para mim é claro. Então eles não sabem ler, eles não sabem escrever, são muito bons em coisas práticas. (IVAN)

[...] porque por incrível que pareça, chega aqui muito menino que não sabe ler e escrever. Então a gente tem tentado atuar nesse sentido. (IVETE)

Para nós pedagogos é muito mais fácil é perceber quando o adolescente não sabe nem escrever, às vezes, ele fica muito constrangido de não saber ler e escrever; porque ele tem 16, 17 anos e não sabe ler e escrever. Às vezes, ele sabe assinar o nome; às vezes ele sabe falar, ele tem uma coerência; na maioria das vezes, a gente percebe que o déficit de aprendizagem não se dá porque ele tem alguma dificuldade cognitiva, mas é porque ele simplesmente abandonou a escola muito cedo, foi para o tráfico, foi para rua e ficou em situação de rua algumas vezes; e aí ele não aprendeu, não é que ele tem algum problema; ele simplesmente não foi ensinado a ler e escreve. (IVETE)

[...] às vezes, os jovens têm escolaridade, mas eles não sabem ler. Porque é uma escolaridade apenas fictícia, pois a maioria é analfabeta funcional. Então, a gente também tenta às vezes fazer se esse papel de levar um material é de um reforço escolar, embora não seja papel do pedagogo. Alguns têm vergonha, pois não sabem ler ou escrever; às vezes não sabia usar o telefone, discar os números. (CAETANO)

Essa percepção acerca da escolaridade, que vem da prática cotidiana na internação de jovens em conflito com a lei, é corroborada nos estudos de autores como Cunha e Dazzani (2018). Com suas pesquisas, podemos constatar que parcela significativa dos jovens que chegam ao sistema socioeducativo já evadiram da escola, por consequência, são elevados os índices de defasagem idade-série. Logo, nesse grupo social, esse é um aspecto endêmico.

Existem muitos fatores associados à defasagem idade-série, entre eles, a reprovação e o abandono escolar. Em seus estudos de doutorado, Riani (2005) utilizou dados do Censo Demográfico de 1980 a 2000 para examinar o fenômeno da defasagem idade-série, nos quais observou que essa distorção atinge, principalmente, pessoas do sexo masculino e pessoas negras.

Essa constatação quanto ao sexo se reflete no perfil dos jovens ingressantes no sistema educativo do DF no ano de 2020³⁸: mais de 90% são do sexo masculino. Complementarmente, os dados da pesquisa “Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal” (CODEPLAN, 2013) demonstram que a maioria dos jovens se declarava como negra.

Ainda do último estudo, em síntese, trazemos o perfil dos socioeducandos da capital, incluindo outros aspectos:

Os adolescentes entrevistados são do sexo masculino, têm entre 15 e 18 anos, têm família – muitas vezes reduzida à mãe e aos irmãos –, são pobres, com renda média mensal de até três salários mínimos no domicílio. São negros – declaram-se pretos e pardos – em sua maioria. Residem em regiões administrativas predominantemente pobres no Distrito Federal: Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Planaltina, Santa Maria e tantas outras. E foi aí que nasceram. Eles têm baixa escolaridade, na maioria das vezes incompatível com sua idade, tendo grande dificuldade de concluir o ensino fundamental e mesmo de frequentar a escola, que se mostra pouco atrativa para fazê-los permanecer.

[...]

O tráfico de drogas aparece, assim como o roubo e o furto, como uma forma de conseguir integração à sociedade de consumo. Em outros casos, ele vem acompanhado do vício, que justifica a venda num ciclo. (CODEPLAN, 2013, p. 94-95)

Essa gama de enredamentos sublinha a dificuldade do Estado, ainda pulsante, em atender plenamente as crianças e jovens em idade escolar. Expõe a dificuldade (ou falta de

³⁸ Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial do Núcleo de Atendimento Integrado NAI/UAI-DF, 2020. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/1.-ANUA%CC%81RIO-2020-revisa%CC%83o-03-10-2020.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

vontade, de prioridade) do poder público em criar as condições necessárias para a permanência desses sujeitos na escola, garantindo, assim, o acesso à educação de qualidade, assim como expresso na LDB, art. 3º, I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Essas condições estão além do acesso à instituição de ensino, pois, para conseguir frequentar a escola, crianças e jovens precisam de suprimento em questões básicas anteriores, isto é, a dinâmica familiar requer amparo digno para a vida em sociedade: moradia, emprego, renda, alimentação etc. Ainda há muito a ser feito para avançarmos no sentido da proteção integral, para mitigarmos os efeitos da vulnerabilidade a que os jovens e crianças são expostos cotidianamente, em que pesem as políticas de complementação de renda vigentes, entre outras correlatas, que procuram contribuir com a redução da desigualdade social em nosso país.

Tangente à problemática em revelo, temos a percepção dos pedagogos atuantes no sistema socioeducativo:

Então, assim, a maioria esmagadora aqui são de pessoas pobres. Encontrou o Estado aqui, o Estado o encontrou quando prendeu. É isso.

O menino que está aqui, você pode ver que todos eles têm, assim, diversas passagens, por diversos lugares. E tem menino que, às vezes, o Conselho Tutelar vem aqui: “ah, eu conheço a história desse jovem, eu o acompanhava, é uma história de abandono, é uma história de drogadição...”. Então quando eles chegam aqui, eles já foram violados em dezenas e dezenas de coisas. (IVAN)

Então, aí você começa a ver as fragilidades de outras políticas: o jovem de 18 anos que hoje ou tá no quarto ano; então, é porque o todo o estado falhou com ele. (CAETANO)

Uma das consequências da escolarização deficitária e do atraso escolar no espaço da internação é, com efeito, a dificuldade de inserção dos jovens em programas de profissionalização, que se apresentam como alternativas à criminalidade no pós-cumprimento de medida. Os jovens precisam de pré-requisitos mínimos e, algumas vezes, primeiramente, serem alfabetizados para apreender os conhecimentos ministrados nos cursos.

Toda essa discussão robustece a importância da oferta de ensino regular no interior do sistema, uma garantia prevista no ECA (art. 94, X) que, em nosso entendimento, está intrinsecamente associada à finalidade de “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” consagrada no art. 2º da LDB.

Cunha e Dazzani (2018, p. 33) reforçam que “[...] a pertinência da política de atendimento a jovens infratores residiria na tentativa de promover-lhes a aquisição das

credenciais acadêmicas requeridas pelo mercado, a fim de que encontrem meios lícitos de autossustento e se distanciem dos circuitos laborais delituosos”.

Para efetivar o direito à escolarização, são mantidas escolas no interior das unidades de internação, visto que os jovens se encontram em meio fechado, com a liberdade restrita. Assim, há uma estrutura própria na qual são ministradas as aulas, espaço físico específico, professores, coordenação pedagógica e calendário escolar sob responsabilidade (e em parceria) da Secretaria de Educação do DF (SEEDF), os denominados Núcleos de Ensino das Unidades Socioeducativas, de acordo com a Portaria Conjunta SEEDF/SEJUS nº 7, de 7 de julho de 2021³⁹, art. 1º, parágrafo único:

[...] Entende-se por Núcleo de Ensino os ANEXOS das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que funcionam no âmbito das Unidades Socioeducativas de Internação e Internação Provisória, para a oferta de escolarização aos adolescentes em internação provisória e/ou cumprimento de medida socioeducativa de internação”.

É uma escola com características peculiares quando comparada à escola regular; existe toda uma adaptação curricular e, em geral, é organizada por meio de classes multisseriadas. De acordo com o pedagogo Ivan, “[...] aqui eles fazem dois anos por ano no ensino fundamental. É sexto e sétimo; oitavo e nono. Os meninos que ficam três anos aqui saem sempre no ensino médio, alguns terminam o ensino médio”.

Notadamente em relação à escola, “O principal papel do pedagogo é conscientizar da importância daquele espaço, essa visão que eu tenho” (CAETANO). Ressaltando a perspectiva da conscientização, esse especialista ainda dispõe:

A gente trabalha muito com conversas em grupos, conscientização do jovens, muito relacionado com Paulo Freire; não adianta você querer passar um projeto de vida com jovem que não tem a menor estrutura. A gente tem que trabalhar ali com a com a realidade deles mesmo, o contexto, porque senão você acaba frustrando; você tá falando uma coisa e o jovem olhando assim com cara de que não consegue visualizar o que você tá falando; então, a gente tem que aplicar muito as técnicas lá, de acordo com a realidade de cada um. (CAETANO)

Coadunado com esse comentário, temos o olhar da pedagoga Ivete, que delineia alguns dos princípios filosóficos nos quais a práxis desses profissionais se sustenta, remetendo, igualmente, aos ensinamentos de Paulo Freire:

³⁹ Disponível em:

http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/7463d72dda5d4992810ed12166831fc4/Portaria_Conjunta_7_17_06_2021.html. Acesso em: 21 fev. 2022.

Outra coisa que eu acho que a gente tem muito, principalmente lá na UnB, é uma visão de emancipação, que é muito freiriano; ligada ao indivíduo, ao sujeito, ao mundo em que ele está inserido. Então esse olhar eu acho que para mim fez toda a diferença. Porque dependendo da formação que eu tivesse, talvez eu não conseguisse olhar para esses meninos para além do ato infracional.

Esse comentário nos conduz a reiterar que o público atendido reúne características singulares, sujeitos com histórico de violação de direitos, evadidos do sistema escolar, envolvidos em situações de violência, vulneráveis socialmente, portanto um grupo estigmatizado, oprimido. Vislumbrar esses indivíduos além da infracionalidade é, sobretudo, um compromisso ético dos especialistas que atuam no sistema; estimular a potência e o protagonismo juvenil é acreditar na possibilidade de mudança de itinerários, posicionamento que está na base do pensamento pedagógico de Paulo Freire (2021a), que distancia-se, com efeito, da visão inatista e determinista.

Nessa direção, a educação calcada na conscientização acerca de sua própria condição de existência no mundo se faz presente no convívio dos pedagogos com os internos, muitas vezes, com pequenos gestos, diálogos que podem fazer diferença, inclusive, na vida familiar, como depreendemos do comentário:

Eu acredito: cara, isso é Pedagogia total eu chegar para um “moleque” e mostrar que você pode mudar a sua vida com esses pequenos atos, você tem que fazer assim e você pode mudar isso, você pode facilitar isso, você não precisa contribuir com dinheiro, você pode contribuir com deixar sua mãe tranquila. Ok, que dali para frente você vai poder fazer isso, isso e isso. E aí você vai poder alcançar, você vai estar indo para a escola, você vai... Eu acho que isso tudo faz muito parte da Pedagogia [...]. Há uma mudança de vida através da educação [...]. (IVAN)

Insta salientar que esse investimento educativo em uma educação cujo currículo transcende a escolarização, é algo que exige tempo. Muitas vezes, não serão vislumbrados resultados imediatos no contexto da internação. É um processo de criação de oportunidades para os jovens que prima pela construção de caminhos distantes da infracionalidade, um desafio que, em essência, envolve a quebra de paradigmas e o rompimento do ciclo de violência, o que nem sempre é percebido ali, no meio fechado. O êxito do investimento, portanto, depende de fatores diversos que fogem do alcance dos especialistas.

Há casos, porém, que reforçam a relevância de todo o empenho do sistema no sentido de fomentar ações educativas conscientizadoras aos internos:

Às vezes esse resgate não acontece ali de imediato, como tudo na vida. Eu tive um menino, que eu sempre me lembro dele, porque ele deu muito trabalho, usava muita droga, não respeitava, me deu muito problema, e eu sempre conversava com ele com

muita paciência, muita atenção. Ele foi parar lá papuda. Aí a mãe dele foi vai fazer uma visita, depois ela voltou na unidade e falou para mim que ele falou que lembra muito do que você falava para ele nos atendimentos e ele se arrepende muito por não ter te dado ouvidos e que quando ele sair ele vai mudar e vai te procurar. Depois que ele saiu, ele procurou a gente para ver se ajudava em alguma coisa, se conseguia alguns cursos e a gente correu atrás de conseguir um curso para ele. A gente coloca uma semente que vai dar fruto muito depois, muitas vezes, muito depois. (IVETE)

Ademais, os pedagogos realizam acompanhamento relacionado com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos socioeducandos nas ações de escolarização e buscam alternativas de enfrentamento da questão juntamente com o jovens, como extraímos da fala da interlocutora:

Para nós, pedagogos, é muito mais fácil identificar essas dificuldades de leitura e de escrita; também a nossa atribuição ensiná-los a ler e escrever, muitas vezes, a gente pode sim fazer um teste de psicogênese de linguagem escrita; a gente trabalha poemas com eles, eu gosto muito de trabalhar textos, poesias; a gente faz alguns projetos que fazem com que a gente identifique muito mais facilmente a dificuldade deles de leitura e de escrita. (IVETE)

Quanto à profissionalização e à escolarização, notamos que relevante papel dos pedagogos, para além do alinhamento entre as oportunidades disponíveis e o perfil dos internos, é o primoroso trabalho de trazer à superfície os princípios subjacentes às ações desse cunho aos jovens, isto é, tentar ampliar a visão de mundo quanto à importância dos processos educativos e das profissões.

Então o objetivo é mostrar que existem várias profissões, que não tem profissão menos ou mais, que para aquela profissão que você julga superior à outra é uma construção. E aí você mostra, porque eles acham que, assim, pô, tenho que fazer um vestibular para entrar na faculdade, acha que é uma coisa impossível... Aí você vai mostrar para ele [a realidade mesmo da vida]: “olha, se a faculdade for particular, vai fazer vestibular que você vai passar, ele quer o seu dinheiro. O importante é você estudar e fazer”. Aqui a gente teve um adolescente que fez 18 anos e a mãe falou: “e se eu quisesse pagar uma faculdade particular para ele?”. A mãe levou para o vestibular, fez e fez EAD aqui dentro por um bom tempo. (IVAN)

Em outra frente de atuação, os pedagogos realizam, quando necessário, grupos temáticos reflexivos nos quais debatem com os jovens e adolescentes aspectos específicos que exsurtem do cotidiano de cumprimento das medidas: “Aqui dentro da internação também atuamos em outros eixos transversais como saúde, em questões comportamentais. Se há muitos problemas aqui de comportamento, a gente tenta fazer grupos com eles para diminuir isso” (IVETE).

Somando-se a isso, esses profissionais podem ministrar palestras sobre assuntos significativos para os socioeducandos, com o foco além da internação, justamente para estimular um projeto de vida diferente daquele que os levaram para a infracionalidade:

Eu fazia muitas palestras para eles sobre ENEM, sobre PROUNI e sobre profissões, porque na cabeça deles para fazer faculdade é só se você for rico. Então eu mostro que há formas de você ingressar na faculdade, formas [bolsas]. E também a questão de mostrar profissões para eles, eles não têm muita noção de profissão, para eles é policial, advogado, médico, e fica por aí; sobre o ensino técnico também, porque é uma coisa mais rápida e, assim, hoje está difícil para todo mundo, né? (IVAN)

Cabe acrescentar relevante atribuição dos pedagogos no espaço da internação: a busca pelo envolvimento das famílias, pois um dos princípios do sistema socioeducativo é o fortalecimento dos vínculos familiares (art. 35, IX, Lei do SINASE). Para tanto, a lei preconiza a participação dos familiares na elaboração do PIA (“A meta não sou eu que traço, eu sento com ele e família e traço” – IVAN), documento a respeito do qual discorreremos anteriormente, e no cumprimento das ações e metas nele estabelecidas.

Porém, na dinâmica de interna de trabalho, essa convivência familiar não é plena; alguns dos possíveis obstáculos quanto a esse estreitamento de laços com as famílias, podem ser depreendidos da explanação:

A gente faz atendimento familiar presencial, a gente faz visita domiciliar na casa jovem; muitas vezes, a gente tem dificuldade até para localizar a família. Tem caso que a gente vê que é muita negligência, a gente comunica a Vara da Infância, através de relatório, e a Vara da Infância notifica a família, aplicam advertência; às vezes, a gente entra em contato com Conselho Tutelar da região e para tentar localizar a família. (CAETANO)

Todas as ações e metas delineadas no PIA são acompanhadas de perto pelos pedagogos: “[...] a gente passa supervisionando as atividades, as oficinas e a escola; acompanha o desenvolvimento deles através do atendimento individual, a gente faz atendimento coletivo” (CAETANO).

O trabalho desenvolvido e supervisionado pelos pedagogos é registrado continuamente no sistema governamental destinado a tal fim, o SIPIA Sinase - Sistema Nacional de Acompanhamento de Medidas Socioeducativas⁴⁰ e no Cadastro de Internos (CADIN)⁴¹:

A gente tem que fazer evolução diária; tem um trabalho administrativo diário. Alguns relatórios têm muitos casos complexos, tem que ser debruçar, fazer todo o estudo de caso.

Nosso trabalho cartorial é bem maior do que a prática; é muito, muito exaustivo, porque são situações muito complexas, a gente tenta fazer contato com a rede externa, encaminhamento para o hospital, para CAPS; às vezes o pedagogo também busca parcerias externas para entrevista de emprego, curso para quando o jovem foi liberado.

Reunidas essas informações, os profissionais precisam consolidar o relatório de avaliação dos jovens internados, que será remetido à autoridade judiciária periodicamente, para que examine a situação específica de cada interno e entrelace os argumentos suficientes para tomada de decisão quanto ao destino jurídico dos socioeducandos. Vale ressaltar: o empenho do jovem no cumprimento das metas do PIA, com colaboração e participação nas atividades sugeridas, impacta as decisões do juiz competente quanto às medidas socioeducativas impostas, as quais podem ser reavaliadas no sentido de manutenção, substituição ou suspensão (art. 43, Lei do SINASE).

Por isso, uma relevante atribuição dos pedagogos é a elaboração de relatório avaliativo, acerca do qual realçamos trechos das entrevistas:

Por fim, ao final de seis meses, a gente faz um relatório avaliando como ele foi aqui na internação, seis meses dependendo da medida. A gente faz um relatório avaliando se ele alcançou as metas do PIA e encaminha para a justiça para saber se ele já está apto ou não a ser liberado. (IVETE)

Ele é avaliado objetivamente. Se você colocar no seu relatório técnico que ele não tá se comportando bem, que ele teve algum problema lá dentro, que não tá cumprindo alguma regra, dificilmente ele vai conseguir algum benefício. É o principal instrumento que vai dizer quanto tempo ele vai ficar lá dentro ou não. É o relatório

⁴⁰ O SIPIA Sinase “[...] destina-se ao acompanhamento nacional das medidas socioeducativas. Trata-se de um Sistema de Informação em rede para registro e tratamento de dados referentes a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Propõe-se a ser a ferramenta de integração entre os operadores do SGD em matéria de execução de medidas socioeducativas.

[...] Desta forma, constitui-se em ferramenta permanente para subsidiar ações, políticas e programas voltados aos adolescentes em conflito com a lei. Em última instância, subsidia o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente (SGD)”. (PEIXOTO e OLIVEIRA, 2020, p. 55)

⁴¹ O CADIN é um sistema de informática próprio das unidades de internação do DF utilizado para armazenar informações específicas do ingressante: dados cadastrais de identificação, fotografia, histórico de internações no sistema socioeducativo, entre outros aspectos que auxiliam a gestão administrativa dos diferentes setores das unidades e também o relacionamento com órgãos externos envolvidos na dinâmica do cumprimento da medida. (Como se trata de sistema destinado à gestão de procedimentos internos, não localizamos referenciais que explicitassem o seu propósito. Dessa maneira, para consolidar o conceito, recorreremos à expertise e às explicações, por áudio, de um Agente Socioeducativo que colaborou com nosso estudo)

que vai dizer. Todas as decisões que o judiciário vai tomar sobre esse jovem, a primeira coisa que ele faz é pedir um relatório nosso, o relatório da equipe de especialistas aqui em Brasília. Todos assinam juntos. (CAETANO)

Descritas as principais atribuições dos pedagogos na internação, cabe-nos apontar que um dos entrevistados identifica o seu papel com o de um orientador educacional:

[...] foco é o atendimento individual para conversar e para organizar as questões relacionadas à educação, cultura, lazer e profissionalização, sendo escolarização e profissionalização os principais eixos que a gente costuma trabalhar, aí você identifica bem com o trabalho de orientador educacional. Esse é na verdade o nosso principal papel, o atendimento individual: a gente orienta, faz aquele papel de orientador educacional. (CAETANO)

Para dialogarmos com essa percepção do pedagogo, nos reportaremos ao arcabouço da área de Orientação Educacional, cujo alvo de atuação são as escolas precipuamente. Diversos autores discutem as finalidades da orientação educacional. Entre eles, as que consideramos mais próximas do trabalho dos pedagogos no sistema socioeducativo é a de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), especialmente devido à visão crítica e emancipatória que imprimem. Ressaltamos alguns excertos de seu texto que expressam tal perspectiva:

- “A visão contemporânea de orientação educacional aponta para o aluno como centro da ação pedagógica” [...] (p. 110).
- “[...] mediador entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógico e as situações socioculturais” (p. 103).
- “Esse é o profissional que trabalha diretamente com o aluno e se preocupa com a sua formação pessoal. A ele cabe desenvolver propostas que elevem o nível cultural do aluno e tudo fazer para que o ambiente escolar seja o melhor possível” (p. 109).
- “Mediador entre o aluno e o meio social, o orientador discute problemas atuais, que fazem parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivemos. Assim, por meio da problematização, pode levar o aluno ao estabelecimento de relações e ao desenvolvimento da consciência crítica” (p. 110).
- “O orientador educacional é o profissional encarregado da articulação entre escola e família. Assim, cabe a ele a tarefa de contribuir para a aproximação entre as duas, planejando momentos culturais em que a família possa estar presente, junto com seus filhos, na escola” (p. 111).

Cotejando esses pontos com o trabalho dos pedagogos nas medidas de internação do sistema socioeducativo esmiuçado anteriormente, é possível afirmar que há aproximações com a práxis do orientador educacional contemporâneo, uma vez que, no sistema socioeducativo:

- o socioeducando é o centro de todas as ações;
- o pedagogo atua como um mediador, intermediando as metas traçadas no PIA com as atividades disponibilizadas nas unidades, tendo vista as áreas de educação, profissionalização, esporte, cultura e lazer;
- o pedagogo se preocupa diretamente com a formação pessoal do socioeducando, com a elevação de sua escolarização, com a ampliação de seu acervo cultural;
- o pedagogo está atendo às demandas do contexto interno e também do contexto social externo, à vista dos quais busca alternativas diversas de intervenção como palestras, atividades em grupo, atendimento individual, etc;
- o pedagogo procura constantemente problematizar a condição que levou o jovem à infracionalidade, fomentando a conscientização acerca das oportunidades ofertadas, no sentido de mostrar há possibilidade de uma vida social menos nociva além internação;
- o pedagogo procura envolver a família no processo de cumprimento da medida, buscando compreender a situação peculiar vivenciada para colaborar com o processo de mudança.

Com essa comparação, podemos assentir que o labor dos pedagogos no sistema socioeducativo do DF apresenta várias semelhanças com o mister do Orientador Educacional, considerando as devidas distinções quanto ao contexto e as finalidades da educação em cada espaço.

Por fim, na interlocução com os pedagogos atuantes na internação do sistema socioeducativo, surgiram temáticas que, potencialmente, merecem a atenção no processo formativo inicial na graduação em Pedagogia (IVETE):

- ideia suicida – “a gente tem muitos casos de adolescentes que querem tirar a própria vida, com ideias de autoextermínio. A gente da pedagogia não tem nenhum preparo para lidar com isso”;

- exploração e violência sexual contra crianças e adolescentes – “Acontece muito mais do que as pessoas imaginam; eles são muito vítimas dessas violências, às vezes praticam esse tipo de violência, e a gente não tem preparo para lidar com isso”.

Diante do exposto, analisamos as atribuições do pedagogo na internação do sistema socioeducativo, tendo em vista os condicionantes contextuais desse espaço tão peculiar, que envolve o trabalho com o público de jovens e adolescentes socialmente vulnerabilizados, que adentram o sistema por motivos de cometimento de atos transgressores à lei.

Esse cenário da internação, em que há a restrição da liberdade, é também local de acolhimento, no qual o Estado oferece uma proteção que, muitas vezes, esteve distante dos jovens fora dos muros. É um complexo dicotômico e, ao mesmo tempo, fomentador de novas leituras de mundo, incentivador de novas realidades, calcado na crença do desenvolvimento humano, com possibilidade de retorno aos caminhos da cidadania. Nesse trajeto, os processos educativos formais são fundantes, acrescendo-se a essência da educação que transcende as fronteiras institucionais, e que pretende impactar o currículo de vida dos sujeitos.

II. Subsecretaria de Enfrentamento às Drogas (SUBED)

A SUBED tem por finalidade precípua a discussão de temáticas relacionadas com “[...] o uso, abuso e consumo de drogas, trabalhando para dar apoio às vítimas, em especial aos jovens usuários de drogas e seus familiares, promovendo eventos, seminários, palestras e realizando atendimento”⁴².

Importante trabalho desenvolvido nessa linha está concentrado nas doze comunidades terapêuticas que acolhem pessoas em situação de drogadição que, voluntariamente, aceitam tratamento. Ademais, há ações preventivas junto às escolas e espaços sociais diversos.

Trabalho da pedagoga com drogadição

A quarta pedagoga entrevistada havia ingressado na SEJUS em 2021. Nos registros de pessoas do GDF, consta apenas esta servidora vinculada à carreira de Especialista em Assistência Social – Pedagogo com lotação na SEJUS⁴³, portanto ela não integra o quadro de especialistas do sistema socioeducativo a respeito do qual discorreremos antes.

⁴² Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/subsecretarias-2/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

⁴³ Informações disponíveis em: www.transparencia.df.gov.br. Acesso em: 23 fev. 2022.

Especificamente, a pedagoga foi lotada no Programa Acolhe DF, vinculado à SUBED, instituído pelo Decreto GDF nº 42.141, de 28 de maio de 2021⁴⁴, cujo objetivo é: “[...] atuar na prevenção do uso indevido de drogas, atenção, acolhimento e reinserção socioeconômica de dependentes químicos de álcool e outras drogas”. Além disso, está calcado em três eixos programáticos: prevenção, acolhimento/tratamento e na reinserção social e econômica (art. 6º).

A temática exposta no programa representa a preocupação com o potencial destrutivo do uso de drogas e seus efeitos nocivos que atingem as pessoas diretamente, suas famílias e a sociedade, portanto é uma questão que precisa estar na mira das políticas públicas, em especial, as de prevenção.

O investimento do poder público nessa seara tem um dado alarmante em perspectiva: consoante consta do anexo da Política Nacional sobre Drogas – Pnad (Decreto nº 9.761, de 11 de abril de 2019), houve incremento de 60% no número de mortes ocasionadas diretamente pelo consumo de drogas no período de quinze anos (2000 a 2015). E esta não é a única consequência bárbara, como bem sabemos; os impactos reverberam em diversas instâncias sociais.

Na linha de enfrentamento local, o governo, com a instituição do Programa Acolhe DF, busca atender os dependentes químicos e seus familiares primordialmente, promovendo ações por meio de equipes multiprofissionais, compostas por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos (Decreto GDF nº 42.141/2021).

Essa norma não estabelece quais são as ações destinadas particularmente aos diferentes especialistas, mas traça objetivos comuns a serem atingidos pelo programa por meio do trabalho articulado dos servidores que integram essas equipes (art. 5º):

I – promover a prevenção, acolhimento, reinserção social e a orientação para o tratamento do dependente químico;

II – articular, planejar, coordenar e executar ações para desestimular o uso de álcool e outras drogas no âmbito do Distrito Federal e RIDE, com especial atenção à comunidade escolar;

III – fomentar o esporte como prevenção, valendo-se dos equipamentos públicos para tal objetivo;

IV – produzir e divulgar informações sobre drogadição, buscando desestimular o uso inicial de drogas, incentivar a diminuição do consumo e mitigação dos riscos e danos associados ao seu uso indevido;

⁴⁴ Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/102e150b53024a65b6059fa0a617d60f/Decreto_42141_28_05_2021.html. Acesso em: 23 fev. 2022.

V – apoiar campanhas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas, de forma transversal para expandir a abrangência das campanhas de conscientização;

VI – articular e acompanhar ações de busca de dependentes químicos de álcool e outras drogas, com especial atenção à população em situação de rua;

VII – promover acompanhamento psicossocial de usuários e dependentes de álcool e outras drogas, bem como de seus familiares, visando à melhoria da qualidade de vida e à redução dos riscos e dos danos associados ao uso de drogas e codependência, observados os direitos fundamentais da pessoa humana;

VIII – articular o encaminhamento de usuários e dependentes de álcool e outras drogas, de forma voluntária, para as comunidades terapêuticas, na forma do art. 26-A da Lei nº 11.343/06;

IX – articular, planejar, coordenar e executar ações direcionadas para sua integração ou reintegração sociais, com especial atenção ao fortalecimento de vínculos familiares, empregabilidade, moradia, estímulo à educação continuada, capacitação técnica e profissional, considerando as peculiaridades socioculturais dos indivíduos;

X – promover a cooperação interinstitucional entre os órgãos da Administração direta, autárquica e fundacional, por meio do incentivo à cooperação mútua, estimulando a busca de soluções consorciadas e compartilhadas; e

XI – orientar o dependente químico e seus familiares, mediante intervenções psicossociais e educativas.

A regulamentação do programa, porquanto, prevê expressamente a colaboração de pedagogos nas atividades promovidas. Diante dos objetivos delineados, de acordo com a pedagoga entrevistada, sua principal atribuição é colaborar com a equipe multiprofissional para minimizar as vulnerabilidades apresentadas pelo grupo que convive nas comunidades terapêuticas: “[...] porque a gente tem os agendamentos e a gente atende em duplas” (ALCIONE).

Essas comunidades terapêuticas – modalidade de intervenção em regime de residência voluntária, destinada a acolher o dependente químico (art. 3º, V, Decreto GDF nº 42.141/2021), doze no total, são organizações da sociedade civil que possuem parceria com o Governo do Distrito Federal e dele recebe recursos financeiros para a manutenção, nas quais são atendidos dependentes químicos e seus familiares.

Em pesquisa realizada pela CODEPLAN (2013), observou-se, quanto à idade, que a maior parte de sujeitos em atendimento nas comunidades terapêuticas do DF encontrava-se na faixa de 18 a 59 anos, havia ainda o acolhimento de adolescentes e idosos. O álcool foi considerado a droga de preferência dos usuários nesse contexto.

Em termos de percepção acerca do trabalho nessas equipes multiprofissionais, os casos relativos à drogadição em jovens, geralmente, são encaminhados para a pedagoga, tendo em

vista a sua expertise com a educação: “[...] porque tem uma coisa com a escola, começou a usar na escola, não gosta de estudar, não quer estudar, ou algum que, por exemplo, seja analfabeto... Aí as pessoas acabam encaminhando para mim” (ALCIONE).

Como vimos, um dos eixos do programa é a reinserção social. Nesse sentido, a pedagoga também realiza atividades de orientação quanto à profissionalização e ao ingresso no mundo do trabalho: “Então, nessa hora, realmente, é bem importante a questão da orientação, de como ele vai fazer um currículo, de que curso que ele pode procurar, essa orientação a gente dá sim” (ALCIONE).

A pedagoga teve a oportunidade, apesar das restrições da pandemia, de conhecer uma das comunidades para estabelecer o vínculo com a instituição. Nesse processo, foi organizado todo um programa de apresentação, no qual a sua participação como especialista mostrou-se fundamental com os conhecimentos, notadamente, tangentes à organização do trabalho pedagógico: “você planejar uma coisa que não fique cansativo, uma coisa que tenha a ver com a idade da pessoa, tudo isso, que são as coisas que a gente aprende”; “A intencionalidade, exatamente, qual método que você vai utilizar, quais os instrumentos que você vai ter que levar, o material que você vai ter que levar” (ALCIONE).

Ademais, entre as atividades realizadas até o momento da entrevista, a pedagoga pode participar de grupo de trabalho destinado a elaborar cartilhas informativas sobre a questão da drogadição.

Relevante mencionar que, quando a pedagoga ingressou na carreira, não reunia conhecimentos acerca da área, sendo necessário aprender a esse respeito por meio da participação em cursos e com experiência dos colegas que atuam há algum tempo na área: “Não tenho essa formação, sinto falta, já coloquei isso até para a equipe, para a chefia, né? Mas tem alguns pontos, assim, primeiro que tem uma equipe que já tem essa experiência, então sempre tem a questão mesmo de ajudarem, de multiplicarem o que já conhecem” (ALCIONE).

O ponto aludido reforça o entendimento de que muitos dos conhecimentos exigidos no mundo do trabalho na seara não escolar precisam ser construídos no processo, na vivência laboral, e contar também a com expertise profissional e com a colaboração de colegas atuantes há algum tempo. Isso nos remete aos *conhecimentos sociais partilhados* que vemos nas reflexões de Tardif e Raymond (2000). Para os autores, a interação com os colegas de trabalho favorece a construção de saberes valiosos que contribuem para a composição dos *saberes profissionais* dos sujeitos.

De maneira geral, como se trata de programa governamental recente, não localizamos informações mais robustas que auxiliassem a tessitura textual além das que foram erigidas neste tópico. Consideramos relevante destacar que essa experiência retrata um espaço diferenciado de atuação para os pedagogos, com tema social sensível, em que foi percebida a contribuição de profissionais da área pedagógica, corroborado na fala da pedagoga: “Inclusive quando a gente chegou, a fala é muito essa: que bom que chegaram os especialistas, sabe? Então, assim, porque realmente é um trabalho que está sendo bem planejado, né?” (ALCIONE).

Esse campo, inclusive, pode ser explorado futuramente em novos estudos, isto é, poderão ser desenvolvidas pesquisas que abordem o trabalho realizado por pedagogos em ações de prevenção e de acolhimento institucional em comunidades terapêuticas do DF destinadas a atender pessoas envolvidas com o uso abusivo de drogas do ponto de vista do profissional que atua em contexto não escolar.

Reforçamos essa questão pois verificamos, ao buscar referenciais teóricos de suporte para o exame aqui proposto, que boa parte das publicações associa a intervenção do pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas. Seria relevante tecer uma abordagem pedagógica capaz de penetrar os ambientes extrínsecos ao escolar em face das necessidades sociais que se apresentam quanto ao tema da drogadição. Para tanto, é preciso o amadurecimento do Programa Acolhe DF, assim como a construção da expertise laboral da pedagoga Alcione nesse projeto governamental.

Como sugestão para esse movimento analítico, a ser erguido, registramos o pensamento de Acselrad (2005, p. 205): “Acreditamos que os discursos sobre as drogas não se constroem isoladamente, mas refletem um discurso pedagógico mais amplo”. Que esse reflexo seja da educação para a autonomia, uma vez que “[...] No processo discursivo dialógico aplicado à educação sobre as drogas resgata-se o saber coletivo, professor e aluno são considerados como sujeitos de transformação, e não meramente agentes de repetição” (p. 209).

3.1.2 Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES)

A SEDES é a Secretaria responsável, na esfera distrital, pela execução das políticas públicas relacionadas às seguintes áreas: Assistência Social, Transferência de Renda e de Segurança Alimentar e Nutricional, da gestão do Sistema Único de Assistência Social e do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional⁴⁵.

⁴⁵ Informações disponíveis em: <https://www.sedes.df.gov.br/secretaria-adjunta/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

O seu objetivo principal é promover ações voltadas à proteção social, com foco na população em situação de vulnerabilidade e risco social, buscando ofertar serviços e benefícios que contribuam para o enfrentamento da pobreza e para a garantia de direitos sociais a essa população⁴⁶.

Conforme depreendemos das pesquisas, a atuação dos pedagogos nessa Secretaria tem relação direta com a área de Assistência Social, tanto que a denominação do cargo público dos 31 profissionais identificados nos quadros da SEDES é Especialista em Assistência Social – Pedagogo⁴⁷.

Todo o direcionamento do trabalho na área da Assistência Social apoia-se na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993) e demais normativos vinculados. De acordo com essa legislação, a assistência social rege-se pelos seguintes princípios (art. 4º):

I - supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;

II - universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;

III - respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;

IV - igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;

V - divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão.

Nessa mesma lei, foi instituído o Sistema Nacional de Assistência Social (SUAS) com o desígnio de operacionalizar as demandas da área nas diferentes esferas governamentais no que tange à proteção social. Além disso, a LOAS especifica os tipos de proteção próprios da assistência social (art. 6º-A):

I - **proteção social básica**: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a **prevenir situações de vulnerabilidade e risco social** por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;

II - **proteção social especial**: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo **contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários**, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/>. Pesquisas realizadas no mês de julho/2021.

famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos. (grifos nossos)

Convém aludirmos essa tipificação das proteções sociais para cristalizar o entendimento acerca dos espaços destinados à oferta das ações assistenciais. Nessa linha, recorreremos a dois normativos:

a) LOAS (art. 6º-C) – detalha a responsabilidade das instituições públicas que articulam, coordenam e ofertam os serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social, conforme o tipo de proteção;

b) Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 109, de 11 de novembro de 2009 (artigo 1º) – aprova a tipificação nacional de serviços socioassistenciais⁴⁸.

Proteção social básica

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), precipuamente, é a instituição responsável pela oferta de ações de proteção básica. Considerando o mote preventivo, esse centro é uma unidade pública municipal (no caso do DF, distrital), que se localiza em áreas de maior vulnerabilidade e risco social, e visa a “articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias” (§ 1º art. 6º-C da LOAS).

Os serviços ofertados no CRAS são os seguintes: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; e Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

Proteção especial

No caso da proteção especial, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é a instituição destinada à oferta de ações desse cunho. Tendo em vista a intenção de reconstrução de vínculos, essa unidade possui maior abrangência, podendo atuar nas esferas municipal, estadual ou regional; o seu foco é a “prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial” (§2º art. 6º-C da LOAS).

⁴⁸Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em 12 fev. 2022.

Ainda tangente à proteção especial, outros conceitos associados são relevantes para a nossa incursão no SUAS, são eles: proteção social especial de média e de alta complexidade. O primeiro, enfatiza o atendimento de sujeitos e famílias que sofreram violação de direitos, porém mantém os vínculos familiares. O segundo é direcionado às pessoas que se encontram em situação de risco/ameaça ou de rompimento no que concerne aos vínculos familiares, assim tem por finalidade assegurar a proteção integral, por meio de acolhimento institucional (Resolução CNAS nº 109/2011).

Os serviços oferecidos por instituições inseridas nessas tipificações são (artigo 1º da Resolução CNAS nº 109/2011):

- a) Média complexidade: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Indivíduos – PAEFI; Serviço Especializado de Abordagem Social; Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade, Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos(as) e suas Famílias; e Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.
- b) Alta complexidade: Serviço de Acolhimento Institucional (abrigo institucional; Casa-Lar; Casa de Passagem; Residência Inclusiva); Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; e Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

Dito isso, cumpre informar que a Resolução CNAS nº 17, de 20 de junho de 2011⁴⁹ estabelece as especificidades de formação dos profissionais que devem compor as equipes de referência para o trabalho tanto na proteção básica quanto na proteção especial (art. 1º):

I - da Proteção Social Básica:

Assistente Social;

Psicólogo.

II - da Proteção Social Especial de Média Complexidade:

Assistente Social;

Psicólogo;

Advogado.

III - da Proteção Social Especial de Alta Complexidade:

Assistente Social;

Psicólogo.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=115722>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Da leitura incipiente do artigo aludido, verificamos que o pedagogo não figura expressamente o rol de profissionais cuja atuação é indicada nos serviços de proteção básica e especial da rede de assistência social. Todavia, o artigo seguinte (2º) amplia o corpo de especialistas que potencialmente encontram respaldo legislativo para integrar as equipes de referência na prestação de serviços socioassistenciais, entre os quais, inclui-se o pedagogo (§3º):

Art. 2º Em atendimento às requisições específicas dos serviços socioassistenciais, as categorias profissionais de nível superior reconhecidas por esta Resolução poderão integrar as equipes de referência, observando as exigências do art. 1º desta Resolução.

§ 1º Essas categorias profissionais de nível superior poderão integrar as equipes de referência considerando a necessidade de estruturação e composição, a partir das especificidades e particularidades locais e regionais, do território e das necessidades dos usuários, com a finalidade de aprimorar e qualificar os serviços socioassistenciais.

§ 2º Entende-se por categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços aquelas que possuem formação e habilidades para o desenvolvimento de atividades específicas e/ou de assessoria à equipe técnica de referência.

§ 3º São **categorias profissionais** de nível superior que, preferencialmente, **poderão atender as especificidades dos serviços socioassistenciais**:

Antropólogo;

Economista Doméstico;

Pedagogo;

Sociólogo;

Terapeuta ocupacional; e

Musicoterapeuta. (grifos nossos)

Os pedagogos na área de Assistência Social do DF

Toda essa explanação inicial nos auxiliará a compreender os meandros do trabalho desenvolvido pelos profissionais concursados que compõem o quadro da SEDES na área de Pedagogia. Em termos de lotação desses profissionais, sublinhamos alguns dados⁵⁰:

- A precedência de alocação de servidores é a área de proteção social básica: 58% dos pedagogos encontravam-se em exercício nos CRAS, distribuídos nas diferentes regiões administrativas do DF.
- Na proteção social especial, identificamos que 16% dos pedagogos estavam lotados nos CREAS e CREAS-POP (específico para a população em situação de rua) e no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes.

⁵⁰ Conforme dados filtrados do relatório de lotação de servidores da SEDES no site da Transparência do GDF. Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao>. Acesso em: 12 fev. 2022.

- Em outras unidades da SEDES, de natureza administrativa, identificamos 19,5% dos pedagogos (Diretoria de Serviços Especializados a Famílias e Indivíduos, Coordenação de Gestão de Pessoas, Diretoria de Serviços de Acolhimento, Ouvidoria).
- Por fim, 6,5% não exerciam atividades na Secretaria (cessão para outros órgãos ou ausência de lotação específica).

Após rastreio de contatos e envio de convites por diferentes meios a todos os pedagogos listados nos relatórios do GDF, 4 pedagogas da SEDES se disponibilizaram a colaborar com o nosso estudo. Importante enunciar que o ingresso dessas pedagogas no quadro da Secretaria ocorreu entre os anos de 2008 e 2013 (2 em 2008; 1 em 2009; 1 em 2013). Dessa maneira, todas possuem, pelo menos, oito anos de efetivo exercício no cargo.

Especificamente quanto à lotação dessas servidoras no interior da Secretaria, temos distintos espaços de atuação apurados no momento das entrevistas, a saber: Ouvidoria da SEDES, Centro de Referência em Assistência Social de Planaltina (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e na Diretoria de Serviços Especializados a Famílias e Indivíduos. Portanto, uma cobertura de variadas áreas dos serviços de proteção social.

Durante o diálogo com as interlocutoras, observamos que, em boa parcela dos casos, houve significativa mobilidade em termos de lotação na Secretaria ao longo dos anos, por consequência, distintos bojos de atuação nos diferentes espaços intrínsecos do órgão. Optamos, dessa maneira, por concentrar as análises conforme o tipo de trabalho desenvolvido na Secretaria.

I. Trabalho do pedagogo na proteção social básica – CRAS

De início, reiteramos que o CRAS é uma unidade pública que oferta serviços diversos a famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social, portanto constitui-se como a “a porta de entrada para o cidadão acessar a proteção social básica”.⁵¹

Há uma extensa lista de serviços, programas e benefícios ofertados aos cidadãos nas 27 unidades do CRAS espalhadas pelo DF⁵², em consonância com as políticas do SUAS:

⁵¹Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/cras/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

⁵² Idem.

PAIF;
SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS – SCFV:
SCFV para Crianças e Adolescentes de 06 a 15 anos;
SCFV para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos;
SCFV para Jovens de 18 a 29 anos;
SCFV para Adultos de 30 a 59 anos;
SCFV para Idosos acima de 60 anos.
Programa Caminhos da Cidadania para Jovens de 15 a 17 anos;
Programa Criança Feliz Brasiliense;
Isenção para Emissão de 2ª via de Carteira de Identidade;
Carteira do Idoso;
Auxílio Natalidade;
Auxílio por Morte;
Auxílio em Situação de Vulnerabilidade Temporária;
Auxílio em Situação de Desastre ou Calamidade Pública;
Benefício Excepcional;
Cesta de Alimentos Emergencial;
Cadastro Único de programas sociais;
Bolsa Família;
DF sem Miséria.

No CRAS, o foco do trabalho dos pedagogos é o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. “É justamente isso, a palavra é essa, a prevenção, evitar a ruptura dos vínculos” (ELIS REGINA). Ainda segundo esta pedagoga, esse serviço almeja “[...] criar situações desafiadoras, estimular e orientar os indivíduos na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território”. Assim, pretende “[...] ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.”⁵³.

Nessa linha, conforme explanação de Elis Regina, as principais atribuições no CRAS estão relacionadas ao planejamento e à organização das oficinas reflexivas, que também têm o objetivo de convivência, ministradas pelos educadores sociais, tendo em vista um público heterogêneo: crianças, adolescentes e idosos: “O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos tem a atuação dos educadores sociais e aí o pedagogo trabalha em conjunto com esses educadores sociais”.

⁵³ Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/cras-servicos-programas-e-beneficios/#scfv-desc>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Esses educadores sociais são servidores especificamente contratados para essa finalidade, que ministram as oficinas planejadas e coordenadas pelos pedagogos, sobre temáticas transversais: “[...] meio ambiente, de artes, dinamização com esporte e lazer” (GAL).

Particularmente, nessas oficinas são enfatizados assuntos que emergem da realidade do grupo atendido, além daqueles fundamentais para sedimentar o pertencimento à comunidade local, sempre com olhar preventivo, como podemos depreender do comentário:

[...] a gente tenta construir os temas a partir do interesse deles, a gente também tem isso, a gente tem alguns temas sugestivos. Aí a gente tem a questão do vínculo mesmo familiar, fortalecimento de vínculo familiar, fortalecimento de vínculo comunitário, que é o pertencimento, o indivíduo se identifica com o território, porque muitas vezes eles não têm essa identidade, né? A questão também de combate ao uso e abuso de drogas, abuso sexual, prevenção contra o abuso [de criança e adolescente], direitos diversos, direitos do idoso, direitos da mulher, são vários temas que a gente aborda ao longo do ano, assim. (ELIS REGINA)

Acrescenta Gal que, além da questão do planejamento das atividades e da coordenação pedagógica, há a mediação dos conflitos: “[...] seria o equivalente a uma coordenadora pedagógica, na verdade, que a gente tem na escola, né? Mas fazendo essa mediação dentro do serviço de convivência”.

Na mesma direção converge a visão da pedagoga Nara em relação à identificação do trabalho com uma coordenação pedagógica:

Então o meu trabalho lá era basicamente uma coordenação pedagógica, para coordenar, planejar as atividades do educador social, porque lá tinha a equipe de educadores, que faziam as oficinas com as crianças, e eu enquanto pedagoga ia trabalhar no planejamento junto com eles, de atividades, passeios, enfim, essa articulação.

Quanto às formas de busca dos sujeitos que participarão dos projetos, ressalta-se a busca ativa que, muitas vezes, aproveita o momento em que a família acessa o CRAS por outros motivos, consoante explicou a pedagoga Elis Regina:

A partir do momento que a gente faz a busca ativa, as famílias divulgam no território [...]. Então a gente tem essas duas, a busca ativa, o CRAS faz a busca ativa nas comunidades, e também a gente aproveita aquelas famílias durante os atendimentos, que muitas vezes não são para serviço de convivência, ela quer tirar um RG, alguma coisa assim, a gente explica, apresenta o serviço e pergunta se tem interesse de participar. Inclusive agora a gente fez isso, a gente incluiu 20 adolescentes num novo ciclo do programa que a gente tem com esses educadores, que é o Programa Caminhos da Cidadania. E aí ele é um ciclo que é de ano em ano e a gente liga adolescente e desliga quando completa o ciclo. E aí a gente precisa fazer a busca ativa com a lista de demanda reprimida que a gente tem na unidade, só que não foi suficiente, aí os usuários que vinham para os atendimentos a gente apresentava o serviço, se tivesse interesse a gente incluía.

Todo o trabalho com as famílias, realizado pelos pedagogos, é consolidado no Plano de Acompanhamento Familiar⁵⁴, no qual são elaboradas metas, objetivos, identificadas vulnerabilidades, potencialidades, buscando melhorias na dinâmica da família, tentando superar algumas das situações identificadas (ELIS REGINA).

Na abordagem com as famílias, ressaltou a pedagoga Gal: “[...] a ideia é que a gente trabalhasse com as famílias para que elas vissem que a problemática dela não era uma problemática individual, era uma problemática social. E aí a gente tinha muita possibilidade de desenvolver dinâmicas mais voltadas, enfim, para essa interação entre as famílias”.

A respeito do trabalho com os grupos, a pedagoga ainda complementou: “Então os grupos que eu trabalhava eram muito informativos, era de construção de vínculo, outras possibilidades utilizando a educação como ferramenta de emancipação, então eles eram mais dentro da minha esfera de formação, né?” (GAL).

Essa pedagoga, inclusive, vislumbra que o ponto chave de sua atuação como pedagoga no CRAS foi, justamente, o trabalho com as famílias:

Então, assim, o que eu posso dizer que eu fazia lá enquanto pedagoga? Pela área de formação, eram os grupos, né? Porque fazendo os grupos de acompanhamento familiar, com as famílias, então lá eu podia debater temáticas diversas com eles, e nesses grupos eu podia planejar, eu tinha essa expertise e essa abertura. (GAL)

Embora o enfoque de trabalho seja, em primeira instância, preventivo, em muitos casos, é necessário o resgate de temas de maneira mais abrangente, para além da prevenção, devido ao fato de as famílias já terem vivenciado situações aviltantes reiteradamente:

[...] o CRAS trabalha na esfera da prevenção, assim como o serviço de convivência. Mas a realidade não é essa: quando a família vai para o atendimento, ela já passou por uma situação de violação de direitos e já retornou para o CRAS, por exemplo. Então você não necessariamente vai trabalhar só com a prevenção, você vai trabalhar com as temáticas de uma forma geral. (GAL)

Ademais, importante constatação é levantada quanto à formação no curso de Pedagogia: “[...] a maioria dos pedagogos é o técnico de referência do serviço de convivência”, em especial

⁵⁴ Existe um documento de 2012, “Orientações Técnicas sobre o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF: Trabalho Social com Famílias”, desenvolvido pelo antigo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que trata de orientações específicas acerca do processo de acolhimento das famílias nesse programa. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

pelo fato de a formação em Pedagogia preconizar o desenvolvimento do ser humano de maneira integral, segundo a percepção de Elis Regina.

Nessa linha, devido à formação em Pedagogia, outros tipos de orientações podem ser dadas às famílias atendidas no CRAS, por exemplo:

[...] se eu identifico que [...] está fora da escola, eu encaminho, faço o encaminhamento para a regional de ensino, encaminho para a escola que tem a EJA, ou se a criança está fora da escola, oriento o pai também na questão... a parte de orientação, eu vejo também a parte de orientação educacional, porque muitas vezes os pais não sabem que têm que participar de uma reunião do filho, que tem que levar o filho para vacinar, que tem que acompanhar o dever de casa do filho. Então nas oficinas eu faço muito essa fala da orientadora educacional também. (ELIS REGINA)

São exíguos os estudos acerca do trabalho potencial a ser desenvolvido pelos pedagogos no campo da Assistência Social do ponto de vista da ação pedagógica subsidiada no campo da Pedagogia⁵⁵, o que acende a perspectiva de efetivação de estudos aprofundados, com sustentação teórica mais acurada acerca dessa temática, no porvir, notadamente, no que concerne aos espaços de assistência consolidados nos CRAS.

II. Trabalho do pedagogo na proteção social especial

Como mencionamos previamente, a proteção especial abrange ações de média e alta complexidade. Nesses campos, somente Nara relatou experiência de intervenção. Portanto, baseando-nos nessa expertise, abordaremos aspectos da atuação profissional da pedagoga que interessam ao nosso estudo.

A proteção social especial de alta complexidade abarca o público de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por negligência, por violência ou negligência, todas em situação de acolhimento em abrigos públicos em função de determinação judicial (reforçado que esta medida é sempre excepcional). Esse serviço⁵⁶

[...] é voltado para a preservação e fortalecimento das relações familiares e comunitárias das crianças e dos adolescentes e tem por objetivo viabilizar, no menor tempo possível, o retorno seguro ao convívio familiar, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, em família substituta (por meio de adoção, guarda ou tutela).

⁵⁵ Encontramos artigos que discutem a atuação do pedagogo no CRAS, porém os autores fundamentam suas abordagens na Pedagogia Social e entendem que o CRAS é um dos seus campos de atuação (SAKATA e CHYLAJENKO, 2021; SANTOS, COSTA e NUNES, 2017).

⁵⁶ Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Importante trazer à lume o entendimento governamental acerca da violação de direitos⁵⁷:

É violação de direito qualquer ação e/ou omissão por violência ou discriminação, que impeça a criança, adolescente, idoso, mulher ou outros grupos discriminados de usufruir de seus direitos fundamentais (direito à vida, à saúde à liberdade, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à profissionalização, à proteção no trabalho, à convivência familiar e comunitária).

Tendo em vista essas informações, a oferta do serviço de acolhimento que enfatiza a proteção da infância e da adolescência tem seus princípios fincados no ECA. A SEDES executa diretamente o acolhimento em instituições destinadas a tal fim e conta com a parceria de organizações da sociedade civil que formam a rede complementar de oferta⁵⁸.

As orientações técnicas nacionais para os serviços de acolhimento de crianças e adolescentes estão consagradas na Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 1, de 18 de junho de 2009, que enfatiza o seguinte:

Todos os esforços devem ser empreendidos para preservar e fortalecer vínculos familiares e comunitários das crianças e dos adolescentes atendidos em serviços de acolhimento. Esses vínculos são fundamentais, nessa etapa do desenvolvimento humano, para oferecer-lhes condições para um desenvolvimento saudável, que favoreça a formação de sua identidade e sua constituição como sujeito e cidadão.

Igualmente, adultos e suas famílias, mulheres e idosos são alcançados pelos serviços de alta complexidade, por meio da rede pública direta de proteção acrescida da rede complementar. Nesses casos⁵⁹,

O Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias, Mulheres e Idosos, oferta acolhimento imediato e provisório à população em situação de rua e desabrigo, buscando garantir condições de estadia, convívio e endereço de referência, além de atender de forma qualificada e personalizada. Pode ser ofertado nas modalidades Abrigo Institucional e Casa de Passagem.

No caso específico da pedagoga, ela teve a oportunidade de desenvolver atividades em abrigos para adolescentes entre 12 e 17 anos. Esses jovens moravam no abrigo, que era organizado em casas de até 20 pessoas. Nesse ambiente peculiar, segundo a entrevistada, foi possível vivenciar uma experiência bastante focada no serviço pedagógico, pois todas as questões de cunho educacional desses sujeitos ficavam sob sua responsabilidade, por exemplo: realizar a matrícula escolar e participar de reuniões escolares; além de promover estudos de

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/adultos-e-familias/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

caso buscando meios/alternativas para inserção desse público na vida comunitária – atividades de lazer, esportes, cursos e inserção no mercado de trabalho.

Os adolescentes, além da pedagoga, contavam com o apoio de psicólogos e assistentes sociais, portanto havia a colaboração entre esses profissionais para a elaboração do Plano Inicial de Atendimento (PIA), que: “[...] tem como objetivo orientar o trabalho de intervenção durante o período de acolhimento, visando à superação das situações que ensejaram a aplicação da medida” (Resolução Conjunta CNAS/CONANDA nº 1/2009). A entrevistada contribuía, nesse plano, principalmente, com as questões pedagógicas.

Outra experiência relatada na trajetória profissional desta pedagoga foi o trabalho com acolhimento de idosos. Esse acolhimento era provisório, isto é, os idosos eram abrigados por períodos reduzidos, cerca de três meses, de modo que conseguissem um tempo de proteção para organizar suas vidas.

Nesse espaço, as atribuições da pedagoga eram direcionadas à busca de oficinas, atividades específicas para esse grupo etário, atendimentos que promovessem, de fato, o senso de pertencimento com o lugar, para que a vivência não se restringisse a um alojamento que oferecia somente abrigo e alimentação, conforme percepção da interlocutora.

No momento da entrevista, a pedagoga estava lotada no CREAS (serviço de média complexidade), porquanto outra linha de atuação: famílias com histórico de violência e/ou violação de direitos. O mote dessas ações “[...] é auxiliar as pessoas a superar as violências sofridas ou a diminuir os danos causados por elas”⁶⁰.

Segundo aludido pela interlocutora, a sua chegada nesse espaço apresentou-se como uma novidade, pois não seria comum a presença de pedagogos nesse nível de atendimento na estrutura da SEDES.

Como mencionamos anteriormente, de fato, a disposição do artigo 1º da Resolução CNAS nº 17/2011 não registra a presença de pedagogos nas equipes do CREAS, porém, no artigo 2º, encontramos a possibilidade de atuação desse especialista nas equipes de referência, o que denota a ampliação do escopo de intervenção.

Relevante ponderar, com base nos dados que levantamos, que apenas 16% dos pedagogos do quadro da SEDES integram equipes de proteção especial nos CREAS, sinalizando que este ainda é um espaço carente desses profissionais, o que pode revelar um

⁶⁰ Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/protacao-e-atendimento-especializado/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

potencial espaço laboral a ser preenchido no âmbito da assistência social do DF, devido à aderência de sua formação às necessidades advindas das demandas de alta e média complexidade.

Na equipe do CREAS, Nara desenvolveu o trabalho de acolhida, direcionado aos primeiros atendimentos e intervenções com as famílias. Conforme sua percepção, essa perspectiva de atuação enfatiza o grupo de pessoas que compõem determinada estrutura familiar, diferencia-se do trabalho nos abrigos, cujo centro era o indivíduo: “Ao contrário do acolhimento, que a gente atende o usuário, o indivíduo, aqui a gente atende a família”.

O acesso das famílias a esse serviço, conforme relatado, ocorre de três formas: demanda espontânea, demanda documental – que é a preponderante (encaminhamento de órgãos: Conselho Tutelar, Ministério Público, Vara da Infância, Saúde, Educação, denúncias – Disque 100 e/ou 180), e busca ativa pela equipe do CREAS.

Com a chegada dessas demandas à unidade, efetua-se uma avaliação dos casos, sendo que somente aqueles considerados mais urgentes são encaminhados para atendimento, devido à capacidade operacional reduzida.

Selecionados os casos prioritários, a pedagoga inicia o processo de escuta da família, realiza visitas e busca articulação com outros órgãos (trabalho intersetorial) de modo a favorecer o acesso às políticas públicas que permitam a superação da situação de violência, por exemplo: orientação para acesso à escola/creche, cadastro em programas sociais de transferência de renda e de assistência social (cesta básica, auxílio vulnerabilidade, auxílio calamidade, auxílio aluguel), encaminhamento para serviços de saúde/saúde mental, e contato com a força policial quando há risco iminente de reincidência da violência: “[...] então tudo isso também faz parte da minha rotina, eu avalio essa família baseada na lei, sempre a gente usa a legislação como base para solicitar os auxílios, e a gente pede e vai acompanhando”.

O seguinte comentário sedimenta a finalidade intrínseca nessas ações e a articulação intersetorial⁶¹ preconizada nas políticas de assistência social (NARA):

Porque o nosso principal objetivo é trazer a política pública para essa pessoa, para que ela possa superar a violência, né? Porque se ela não tiver o apoio do Estado, ela não estiver incluída na escola, ela não tiver um Bolsa Família, ela não tiver um atendimento na saúde, não vai conseguir superar a violência, né? Então o nosso trabalho de articulação intersetor é muito forte.

⁶¹ De acordo com Junqueira (1998, p. 12) “[...] o conceito de intersetorialidade surge como uma possibilidade de solução integrada dos problemas do cidadão, considerando-o na sua totalidade”.

Então o trabalho é bem de articulação intersetorial, além da questão dos benefícios que a assistência social dispõe hoje.

A duração desse acompanhamento de acolhida é de 45 dias. Depois desse período, caso a família ainda não tenha conseguido superar a situação que ensejou a intervenção, geralmente casos mais complexos, será avaliada a necessidade de migração para o acompanhamento sistemático, cuja duração varia de seis meses a um ano.

Quando da entrevista, a pedagoga estava realizando, justamente, esse acompanhamento sistemático de 20 famílias, segundo ela, o limite de sua atuação em termos quantitativos, buscando soluções para as dificuldades apresentadas, pois “São famílias então com histórias mais complexas, demandam mais tempo de atendimento”.

Além dessa atribuição, há o trabalho com grupos de famílias, efetivado em conjunto com a assistente social da unidade, cujas crianças e adolescentes a elas vinculadas encontravam-se em situação de negligência: “[...] é um atendimento também focado na família, mas com outras famílias que tenham a mesma dinâmica, né? Tenham a mesma problemática. Então isso também está previsto aqui na nossa política e eu também faço, eu também participo” (NARA).

Segundo a fala da interlocutora, as violências predominantes identificadas nos atendimentos às famílias, conforme os grupos atendidos, são: abuso sexual (crianças e adolescentes); negligência e abandono (idosos); e violência doméstica (mulheres).

Na página eletrônica da Secretaria⁶², localizamos explicações específicas acerca dessas situações, tangentes à violação de direitos:

Violência física/psicológica: uso de força física, tapas, socos empurrões, puxões de cabelo e violência psicológica, xingamentos ou falas que afetam a auto estima, ameaças, chantagens, tentativa de isolar a pessoas de amigos e familiares.

Negligência: não atendimento a necessidades básicas de pessoas idosas, pessoas com deficiência ou crianças que necessitam de cuidados. Pode ser não provimento de alimentação ou moradia, não levar ao médico ou não prover medicação necessária ou descuido com a higiene básica. Importante ressaltar que a falta de cuidados ocasionada por dificuldades financeiras não constitui situação de negligência, mas também merece atenção das unidades da Política de Assistência Social.

Abandono: ausência ou recusa de pessoas responsáveis em prestar auxílio ou socorro a crianças e adolescentes ou idosos e pessoas com deficiência.

Violência sexual: qualquer atitude sexualizada, desde carícias, manipulação, exibição de conteúdos inapropriados até atos sexuais envolvendo crianças e adolescentes, ou pessoas adultas quando não há consentimento.

⁶² Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/protacao-e-atendimento-especializado/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Em todo esse processo, mostrou-se evidente a preocupação da profissional em promover ações que possibilitem o resgate da cidadania dos diferentes sujeitos que são atendidos, pois além das famílias, outros grupos recorrem ao CREAS: população em situação de rua, famílias que não conseguem cuidar plenamente de seus idosos e buscam auxílio para ingresso em lares de idosos, e pessoas com deficiência que precisam de proteção.

A dinâmica laboral está enraizada no trabalho coletivo, com equipes compostas por diferentes profissionais que, além das atividades já elencadas, realizam quinzenalmente estudos de caso, momento em que as contribuições das diferentes formações se encontram e complementam as visões acerca das situações sensíveis evidenciadas. A esse respeito, a pedagoga realça a proeminência do trabalho em equipe: “Quando o meu olhar para, assim, eu estou no limite, eu não consigo prever novas ações, aí a gente discute em equipe para que cada um possa sugerir novas estratégias, então isso é importante, né?”

Também é foco do trabalho da pedagoga Nara a escolarização e a formação profissional, com o encaminhamento desse público heterogêneo para escolas e para o mercado de trabalho.

Então a gente também faz isso, tanto a formação profissional, orientação, quanto o encaminhamento para o mercado de trabalho. Não só para os jovens, para os adultos também, encaminha para, eu os oriento a voltar a estudar, ir para o EJA, porque eles precisam terminar pelo menos, né? Porque a maioria não estuda, não conseguiu se formar. Então ajuda também nos atendimentos, nesse olhar.

Diante da experiência nos serviços de proteção social, a pedagoga entende que os seguintes conhecimentos são profícuos para a atuação profissional:

A legislação dos públicos específicos, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfim, todos esses a gente precisa sempre estar em alerta, estudando constantemente para se atualizar, né? Na área da mulher também, curso na área de violência doméstica, como identificar, enfim, então é sempre nessa vertente da legislação mesmo para nos respaldar no trabalho. (NARA)

Finalmente, salientamos que existe toda uma demanda reprimida, à espera de atendimento no CREAS. A capacidade operacional está muito aquém da necessidade da população, portanto esse ponto merece atenção dos gestores, pois, conforme relatado pela entrevistada: “A gente tem mais de quatrocentas famílias aguardando”; “falta pessoal”; “falta de recursos, mais recursos que a gente pudesse trabalhar com a família e dar uma celeridade no atendimento, conseguir mais resultados. Então falta recurso estrutural, falta melhores condições de trabalho” (NARA).

III. Trabalho do pedagogo na área de Gestão de Pessoas da SEDES

Na SEDES, verificamos que o pedagogo tem espaço de atuação também na área de Gestão de Pessoas. Nesse contexto, a pedagoga Maysa é a única entre as entrevistadas que percorreu esse caminho institucional.

A sua experiência na gestão de pessoas esteve vinculada precipuamente a ações de formação continuada. Segundo exposto por ela, essa área não era bem estruturada do ponto de vista institucional e, durante o íterim de sua atuação, as mudanças constantes de organograma não se mostraram suficientes para consolidar as ações, com fluxo determinado de atribuições fomentadoras de ações educativas.

Assim, o trabalho realizado era de cunho administrativo, burocrático, relacionado com a execução de cursos contratados, sem a aplicação de conhecimentos pedagógicos. Portanto, neste caso, o histórico de trabalho dificultou a descrição mais detalhada das atribuições da pedagoga nesse contexto.

Em que pese o fato de a estrutura do órgão mudar diversas vezes, algo muito comum nas administrações públicas vinculadas ao poder executivo devido ao caráter político das composições hierárquicas, havia uma percepção consolidada de que, por ser pedagoga, os processos de capacitação deveriam estar atrelados, sempre, à pessoa de Maysa. As questões, então, relacionadas a cursos para os servidores do órgão, de maneira geral, acabavam direcionados a ela, mesmo que a natureza da atividade não demandasse conhecimentos específicos da área de educação.

Entre as tantas mudanças internas de unidade dentro da área de Gestão de Pessoas, houve uma oportunidade, na Coordenação de Formação de Parcerias, para iniciar um trabalho mais focado no planejamento das ações educativas, tendo como ponto de partida o levantamento de necessidades de capacitação do órgão. Porém, conforme apontado pela entrevistada, em pouco tempo, essa dinâmica foi alterada por mudanças na gestão do órgão, paralisando as atividades que, pela primeira vez, começavam a ganhar tónus educativo.

No momento da entrevista, a pedagoga encontrava-se lotada na Ouvidoria da SEDES, desenvolvendo trabalho essencialmente administrativo: acolhimento de manifestações dos cidadãos pelos canais disponibilizados, geralmente relacionadas a dificuldades para acesso aos serviços prestados pelos CRAS; encaminhamento para as áreas competentes; após as respostas, retorno das informações para o cidadão. Portanto, mais uma vez, realizava atividades sem correspondência direta com o campo pedagógico.

Dessa experiência, depreendemos que não basta a contratação de pessoas com qualificação, é necessário que a organização apresente condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho, que esteja cristalino, institucionalmente, quais atribuições devem ser destinadas aos seus servidores especialistas para que não sejam subaproveitados.

Reflexões acerca do trabalho do pedagogo na SEDES

Observamos das entrevistas que, no interior da estrutura organizacional da SEDES, há diferentes espaços possíveis de atuação profissional para os pedagogos, notadamente, no CRAS, no CREAS, no Acolhimento e na área de Gestão de Pessoas.

Em que pesem as possibilidades, o espaço institucional dos pedagogos na Secretaria ainda carece de legitimação e normatização interna. Para essa consolidação, uma alternativa seria realizar um estudo acurado acerca dos contextos específicos em que este profissional pode contribuir, um levantamento das ações que culmine em um documento capaz de auxiliar na alocação dos pedagogos, conforme necessidade das diferentes áreas, assim como direcionar as ações específicas dessa área de formação nas demandas da assistência social.

Na visão de GAL: “A gente poderia ter um setor dentro da Secretaria que a gente trabalhasse elaborando, fazendo esses diagnósticos, já que a Secretaria inclusive não tem bem isso claro, eu acho que isso também poderia ser um papel de atuação do pedagogo dentro da Secretaria”.

Alguns relatos exprimem a premência de se pensar institucional e estrategicamente o papel desses profissionais na SEDES:

Nós éramos 7 pedagogos quando a gente foi nomeado e a gente ficou meio que perdido, né? A gente não sabia o que íamos fazer, tanto é que a gente formou um grupo, a gente começou a fazer encontros para discutir, para alinhar, porque queriam colocar a gente para fazer a mesma coisa que o assistente social, o psicólogo. E aí a gente começou a debater, entendeu? E a construir. (ELIS REGINA)

Assim, o pedagogo aqui dentro da Secretaria, ele teria que atuar em tais, tais e tais frentes, isso a gente não tem e não teve capacitação, assim, e toda a minha atuação dentro da Secretaria foi nessa luta de sempre provocar: “então, cadê a capacitação para a gente entender direito qual é o nosso papel?”. Porque, assim, foi ampliado, você entra aqui como profissional faz tudo, né? (GAL)

[...] por muito tempo a gente foi visto como um profissional que só podia trabalhar no COSE ou que podia tapar buraco no CRAS, que foi o que aconteceu muito tempo, né? A maioria dos pedagogos estão em CRAS, porque faltou equipe então colocou lá esse profissional. E aí tem uma certa discriminação, como na legislação não é claro que o pedagogo pode atuar, então sempre existiu. (NARA)

Eu acho que é isso, assim, não tem para que serve um psicólogo, para que serve um assistente social e para que serve o pedagogo, que são as maiores especialidades que tem, né? Não tem muito claro para que serve isso. (MAYSA)

Em razão dessa lacuna regulamentar, na percepção de uma das interlocutoras, os pedagogos podem não estar sendo bem aproveitados: “[...] não se para pra se pensar como que poderia aproveitar melhor esse profissional, porque a gente poderia atuar em qualquer área dentro da Secretaria, não só no atendimento” (GAL).

Concordamos com essa visão, pois qual seria, por exemplo, o papel do pedagogo na Ouvidoria da SEDES? Esse espaço favorece a aplicação de conhecimentos específicos da área pedagógica? Por que não direcionar de forma mais adequada essa força de trabalho? Resta evidente que estabelecer as diretrizes de trabalho para os pedagogos da SEDES é um importante desafio a ser gestado.

3.1.3 Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal (SMDF)

Esta Secretaria passou a integrar a estrutura administrativa direta do GDF em 2009, por meio do Decreto 39.610, de 1º de janeiro de 2019. Entre as suas principais competências, encontram-se (art. 35):

- I - políticas para as mulheres;
- II - proteção e promoção dos direitos das mulheres;
- III - promoção de cursos de estímulo ao empreendedorismo;
- IV - promoção da inclusão social.

Especificamente, a SMDF enfatiza dois eixos de atuação: enfrentamento à violência e promoção da mulher, temáticas abordadas por meio de duas subsecretarias correspondentes: Subsecretaria de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (SUBEV) e Subsecretaria de Promoção das Mulheres (SUBPM)⁶³. Como guia das ações nesses setores, foi instituído o II Plano Distrital de Políticas para Mulheres (PDPM 2020-2023)⁶⁴, que congrega as iniciativas do governo distrital.

Conforme dados de pessoal do GDF, há oito pedagogas lotadas na SMDF, todas vinculadas à carreira de assistência social, portanto, ocupantes do cargo Especialista em Assistência Social – Pedagogo.

Quanto à lotação no interior na Secretaria⁶⁵, há um profissional em cada uma dessas instâncias: Núcleo de Atendimento à família e autor de violência doméstica de Planaltina, do Plano Piloto e de Sobradinho, Centro Especializado de Atendimento às Mulheres – Unidade

⁶³ Disponível em: <https://www.mulher.df.gov.br/mulher/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.mulher.df.gov.br/pdpm/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao>. Acesso em: 26 fev. 2022.

III, Coordenação Casa da Mulher Brasileira, Gerência de Planos de Trabalho e Ação, Núcleo de Recepção e Acolhimento I e Coordenação da Casa Abrigo.

Observamos, com esse quadro, que não há cobertura de pedagogos em todas as áreas, o que pode se configurar como espaço a ser colmatado em futuros concursos para a carreira.

A única pedagoga que dialogou conosco na entrevista exerce suas atribuições em um dos Núcleos de Atendimento à família e autor de violência doméstica (NAFAVDs) – são nove no total; há pedagogas em três deles. Destarte, nossa incursão se restringirá a esse lócus particular da SMDF.

O serviço dos NAFAVDs visa, em primeira instância, romper o ciclo de violência doméstica e familiar; assim, promove ações direcionadas à reflexão acerca da questão de gênero, comunicação e expressão dos sentimentos, Lei Maria da Penha e assuntos correlatos, oferecendo acompanhamento psicossocial às pessoas envolvidas nesse tipo de violência, mulheres e autores⁶⁶.

O enfrentamento da situação de violência doméstica e familiar contra as mulheres, embora seja um mal social histórico e crônico, ganhou substância no ordenamento jurídico nacional somente em 2006, com a edição da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), criada com o objetivo de coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 1º), bem como de criar mecanismos penais de enfrentamento da mazela.

Com base nela, entendemos a denotação de violência doméstica e familiar contra a mulher em diferentes aspectos: “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (art. 5º).

O imperativo de uma lei desse cunho em nosso país é mais que justificada pelos números de violência alarmantes que assolam as mulheres ao longo dos anos. Em recente estudo realizado, no qual analisa-se o fenômeno no período da pandemia da Covid-19 – Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil⁶⁷, afirma-se que “A violência de gênero é hiperendêmica no Brasil. A expressão, no vocabulário da saúde pública, descreve doenças persistentes e de alta incidência” (p. 21).

Conforme dados filtrados dessa pesquisa, pelo menos 17 milhões de mulheres sofreram algum tipo de violência de gênero no ano de 2020, em suas diferentes manifestações: ofensa

⁶⁶ Disponível em: <https://www.mulher.df.gov.br/nafavds/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

⁶⁷ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

verbal, física, amedrontamento ou perseguição, ofensa sexual ou tentativa impositiva de relações sexuais, ameaças com arma branca ou arma de fogo, lesões por objetos lançados, espancamento, tentativa de estrangulamento, esfaqueamento ou tiro.

Segundo o estudo, os autores de violência contra a mulher no Brasil, geralmente, são os parceiros das vítimas (passado ou atual) ou conhecidos das vítimas; esses agressores materializam a violência por meio ameaças, gradativamente, até, muitas vezes, chegar ao feminicídio, desfecho infeliz, com consequências inefáveis para a família das vitimadas. É uma problemática sem fronteiras socioeconômicas, um mal social que perpassa diferentes lares país afora e “[...] ao mesmo tempo se entranha no cotidiano como prática silenciosa e silenciada” (p. 26).

Diante da violência sofrida, parte considerável das mulheres não conseguiu reagir (mais de 44%); entre as que tomaram alguma atitude, somente cerca de 12% recorreu à autoridade policial (delegacia); muitas das que não procuraram a polícia, afirmaram ter resolvido a situação sozinhas e outras não consideraram que a denúncia era ação importante (p. 12).

Esses dados são preocupantes. Toda a trama que reveste a questão, apontando que o “perigo está em casa ou ao lado dela”, manifestado no estudo, confere densidade e complexidade aos mecanismos intrínsecos às políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher, que precisam ser gestados no sentido da proteção feminina.

Um dos caminhos de luta é a problematização dos ciclos de violência, especialmente considerando que esse padrão de comportamento é estrutural, fruto de uma construção sócio-histórica, apoiada em “[...] estruturas predominantes da sociedade patriarcal” (TAVARES e ANDRADE, 2018).

Entendemos que “[...] apenas a lei pela lei não garante o rompimento com o ciclo de violência. Dessa forma, é imprescindível apropriar-se e conscientizar-se, a partir de projetos e campanhas educativas, de combate e enfrentamento, tanto com a vítima quanto com o agressor e todos os envolvidos [...]” (SILVA e CARREIRA, 2017, p. 111).

Na esteira do fenômeno aludido, com efeito, nas políticas de enfrentamento no contexto do DF, é que se localiza o trabalho da pedagoga que dialogou conosco no processo de elaboração da tese, a respeito do qual discorreremos a seguir.

Trabalho da pedagoga no NFAVD

De acordo com o relato da pedagoga, o cerne do seu trabalho é o atendimento a homens e mulheres qualificadas como agressoras em relação à Lei Maria da Penha, portanto, embora a maioria enquadrada seja do sexo masculino, para os quais se pretende proporcionar “[...] um processo de reeducação, devido aos atos de agressão às mulheres”, também é possível encontrar mulheres autoras de agressões (nesse caso, a indicação de acompanhamento, geralmente, vem da rede de assistência social como CRAS e CREAS).

O fluxo de trabalho no NFAVD acontece da seguinte forma:

- de início, os sujeitos são atendidos individualmente;
- na sequência, participam de grupos reflexivos com eixos temáticos específicos;
- por fim, retornam aos atendimentos individuais.

Nos atendimentos individuais que a pedagoga realiza, o enfoque do trabalho é o acolhimento e “[...] também essa escuta mais qualificada, do ponto de vista da educação, sobre os valores que eles receberam no processo de socialização e como esses valores implicam numa atitude mais violenta ou não” (NANA). Nesse sentido, a ela entende que

[...] aí eu me pauto muito na Pedagogia de Paulo Freire para construir um diálogo que é mais horizontalizado, mas sempre me localizando num lugar de uma especialista, de uma educadora, que procura compreender valores sociais e aspectos da formação humana que contribuem com aquela atitude ou não.

Concernente ao trabalho grupal, as atividades são gestadas em conjunto com os demais profissionais. No momento, havia a pedagoga e o psicólogo; ainda precisaria do assistente social, segundo a entrevistada: “A gente tem a previsão de assistente social, mas a gente está com muito déficit de profissionais” (NANA).

As principais atividades da equipe multiprofissional são: planejamento, coordenação e a execução das ações nos “[...] grupos que são reflexivos e educativos, a partir dessas concepções que são mais dialógicas, de pensar o machismo como essa condição cultural que é provocadora de violências contra as mulheres” (NANA).

Nesses grupos, consolida-se um processo de educação reflexiva, conforme a concepção da interlocutora, nos quais o ponto de partida são temas culturais advindos das vivências familiares e afetivas dos participantes, no sentido de fomentar o pensamento acerca da condição de ser homem ou mulher no processo de violência.

Assim, a força motriz dos grupos são as conversas temáticas que reconhecem o histórico de vida pessoal dos atendidos e caminham no sentido da tentativa de desconstrução do machismo arraigado culturalmente em nossa sociedade. Como são diferentes tônicas abordadas, a pedagoga precisa se abastecer, também, de conhecimentos que a auxiliem a fomentar o debate. Por exemplo, nas palavras da interlocutora:

Então, por exemplo, o tema do grupo vai ser comunicação assertiva: então eu vou trabalhar a partir da história deles, e sobretudo eles trazem essas histórias violentas, ouço a história de cada um e vou fazendo as amarrações temáticas, né? Então eu não vou ensinar o que é comunicação, eu não vou dar conceitos de como é a comunicação, é um exercício prático das vivências. E aí porque isso para você como pedagoga é diferente. Eu preciso ter conhecimento sobre o que é comunicação, esses processos de comunicação, essa é uma fundamentação teórica que eu preciso ter, mas não para conceitualizar ou dar aula, mas para fomentar um exercício dialógico a partir da história. (NANA)

Na perspectiva da entrevistada, a sua atuação só é possível quando considerada a história de vida dos sujeitos, pois seu papel não é ministrar aulas sobre machismo e, sim, fomentar um diálogo conscientizador. Nesse processo, ela recorre à sua formação para pensar em materiais pedagógicos que favoreçam a abordagem conforme as necessidades do público, tendo em vista o contexto sociocultural: “[...] é um homem que assiste TV ou que é alfabetizado, que consegue... para eu instrumentalizar, por exemplo, alguns vídeos simples para fomentar o diálogo, né? Não é homem alfabetizado, então eu não vou poder contar com recursos reflexivos de texto, porque eles não conseguem” (NANA).

No retorno ao atendimento individual, o mote é vislumbrar o impacto desse acompanhamento no processo de transformação das atitudes dos sujeitos. Em relação aos homens, seria observar se houve alteração no padrão de gênero, por exemplo, “[...] ver o quanto essa passagem pelo acompanhamento pode ou não transformar aquela atitude anteriormente violenta e machista para uma atitude mais acolhedora, no sentido de eles formalizarem estratégias mais dialógicas para conversarem com as mulheres” (NANA).

Nesse ponto, a pedagoga percebe a relevância do processo de avaliação:

Então você tem um recurso avaliativo de pensar assim: em que condições ele chegou e em que condições ele saiu, é possível, eu tenho instrumentos para fazer essa leitura, que está muito na base do que eles trazem, do que as mulheres trazem, do que eles conseguem repensar, mas não é uma nota, é a qualificação de uma experiência, né? (NANA)

Em toda a sistemática de trabalho desenvolvido no NFAVD, a pedagoga entrevistada consegue vislumbrar de maneira cristalina o seu papel, que, segundo ela, não se confunde com o mister do psicólogo:

Então, assim, eu coloco muito nesse lugar para entender: o seu trabalho é o mesmo do psicólogo? Não, o psicólogo tem um campo de formação que o permite olhar para aquela ação violenta a partir de uma subjetividade, de uma individualidade, que é muito peculiar à formação dele. Eu não olho necessariamente para uma subjetividade e nem tampouco desprezo isso, mas o meu olhar é a partir de um campo de formação e de um contexto social amplo. Eu olho para a subjetividade também, eu faço uma avaliação a partir disso, porque o meu curso também me deu bases para olhar esses pressupostos, mas o meu olhar não é para a individualidade, é para um processo de formação a partir daquele contexto. E aí eu estou tentando colocar um pouco para você, porque eu entendo um pouquinho assim: a minha atuação profissional como pedagoga, ou de qualquer outro profissional, depende da dinâmica da instituição com a qual eu trabalho, né? (NANA)

Notamos que há um pioneirismo na atuação da pedagoga entrevistada no trabalho com sujeitos envolvidos em situação de violência doméstica no DF, algo, inclusive, reconhecido em outras unidades da federação, o que reitera a capacidade inequívoca do profissional pedagogo de intervir em variados espaços, de lidar com assuntos de relevância social devido à sua formação de base, conforme relatado pela pedagoga Nana.

3.1.4 Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal (SECEC)

A SECEC é o órgão do governo que articula e coordena a política cultural do DF. Para tanto, incentiva, apoia, fomenta e difunde a cultura por meio de atividades, projetos, programas e eventos⁶⁸.

O cargo que a entrevistada ocupa nesta Secretaria é Analista de Atividades Culturais – especialidade Pedagogo; porém, diferentemente de outras carreiras mencionadas, nos registros funcionais do GDF não consta a especialidade, somente o cargo geral⁶⁹. Dessa forma, não foi possível identificar, pelos dados disponibilizados, a quantidade de pedagogos na Secretaria; conforme relato da interlocutora, há duas servidoras na especialidade em tela.

Em termos de políticas que articulam cultura e educação no DF, identificamos um programa de governo específico, denominado Programa Cultura Educa, instituído pela Portaria

⁶⁸ Disponível em: [https://www.cultura.df.gov.br/a-secretaria/#:~:text=%20Formular%20e%20executar%20a%20pol%C3%ADtica,e%20da%20Cultura%20\(FAC\)%3B](https://www.cultura.df.gov.br/a-secretaria/#:~:text=%20Formular%20e%20executar%20a%20pol%C3%ADtica,e%20da%20Cultura%20(FAC)%3B). Acesso em: 28 fev. 2022.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao>. Acesso em: 28 fev. 2022.

nº 234, de 16 de agosto de 2017⁷⁰. Um dos eixos do programa é a educação patrimonial, para o qual há previsão das seguintes ações (art. 9º):

I - realizar visitas mediadas e ações pedagógicas para estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal no âmbito de ações culturais e equipamentos de cultura, com foco em educação patrimonial;

II - promover ações socioeducativas voltadas ao reconhecimento e valorização de saberes e fazeres populares e tradicionais constituintes do patrimônio imaterial nacional; e

III - fomentar o desenvolvimento de atividades de educação patrimonial a partir de linguagens artísticas relacionadas aos equipamentos e repertórios culturais do Distrito Federal.

Como relatado pela interlocutora e calcados nesses excertos normativos, entendemos que o trabalho do pedagogo na seara cultural do DF relaciona-se, principalmente, com as ações constantes do eixo educação patrimonial.

Importante aludir que educação patrimonial enfatiza ações de conscientização junto à comunidade acerca da conservação do patrimônio e da importância dos bens e da identidade cultural (VILASBOAS e SOUZA, 2018).

De maneira complementar, recorreremos aos escritos de Demarchi (2016), o qual aponta que as reflexões acerca da educação patrimonial são relativamente recentes. Na percepção do autor, para além da questão do patrimônio, a educação patrimonial tem como ponto relevante a possibilidade de estabelecer

[...] uma nova relação do homem com ele próprio, com o seu meio e com seus (des)semelhantes. Por isso, em suma, será defendida uma educação patrimonial que trabalhe conjuntamente com a comunidade local, que considere “outros sujeitos e outras pedagogias” (ARROYO, 2012), supere a “educação bancária” (FREIRE, 2014), “ensine a compreensão” e o “conhecimento pertinente” (MORIN, 2011), propicie à pessoa “tornar-se presença” (BIESTA, 2013) e que, por conseguinte, seja “pós-abissal” (SANTOS, 2007) [...]. (DEMARCHI, 2016, p. 270)

Conforme diálogo com a pedagoga Ana Carolina, observamos que ela desenvolve suas atividades no Complexo Cultural de Planaltina, espaço destinado a “[...] promover, fomentar e desenvolver as expressões culturais da Região Administrativa de Planaltina”⁷¹.

O trabalho realizado por ela, além de atividades administrativas, está relacionado com a programação cultural: estratégias de divulgação, de alcance do público, isto é: “[...] pensar

⁷⁰ Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/34cd7501e3624c59a02119c9e29675d1/Portaria_234_16_08_2017.html.

Acesso em: 28 fev. 2022.

⁷¹ Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/ccp/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

como dinamizar e como essa programação pode chegar para as pessoas, pode ser acessível, ser democrática, mais democrática” (ANA CAROLINA).

Relevante papel da interlocutora na cena de cultura de Planaltina é estreitar o relacionamento com a comunidade para que os cidadãos se entendam como parte daquele contexto e sejam desenvolvidas atividades coerentes com a identidade cultural do local, envolvendo também a comunidade escolar. Esse aspecto pode ser evidenciado em uma das experiências pronunciadas:

[...] teve uma atividade de aniversário de dois anos do complexo e quinze grafiteiros foram contratados para fazer um painel de grafite. [...] Então o que a gente pode explorar desse painel, para além de só fazer um painel e só fazer um evento, é gigante, com a comunidade, com os estudantes e tal. E aí a partir disso, foi logo que eu cheguei, não tinha nem um ano que eu tinha chegado no espaço, eu já fiz entrevistas com os grafiteiros, a gente partiu para um caderno temático Educativo Planaltina Arte Urbana. (ANA CAROLINA)

Nesse bojo, as ações culturais são ensejadoras de ações educativas, promovendo o intercâmbio entre as áreas, contribuindo para fomentar um olhar multidimensional sobre a expressão de cultura popular consubstanciada no grafite e no hip hop, como depreendemos do relato:

E aí a nossa experiência piloto foi com alunos do sexto ano, que eles fizeram releituras do painel de grafite, aliado com a educação patrimonial e conversando com a arte urbana. Foi com parceria da escola, com o professor de artes, e a gente conseguiu fazer esse trabalho, isso foi ano passado.

E nesse ano a gente teve uma turminha, duas turmas de segundo período, de quatro anos, super diferente, assim... E aí a gente conseguiu fazer cinco encontros temáticos, levou um grafiteiro para conversar com os estudantes, levou um historiador, um professor de hip-hop e tal. Foram cinco encontros e eles fizeram também releituras de partes do painel. Então tem se estruturado... até passou na Globo, a Globo foi fazer uma entrevista lá com os estudantes do sexto ano, eles falando assim: “foi muito legal participar do projeto, tal”. (ANA CAROLINA)

Essa proposta interventiva aproxima-se da educação patrimonial calcada na ação educativa problematizadora, dialógica e democrática, nas palavras de Demarchi (2016, p. 289), “[...] que considera a participação da comunidade local porque a concebe de uma maneira positiva, confiando nela, e que questiona a realidade histórica, desnaturalizando hierarquias”; muito além da estática elaboração de cartilhas e panfletos de divulgação cultural, é uma perspectiva dinamizadora, que busca um relacionamento próximo com a comunidade a partir das expressões de cultura efervescentes no território vivido.

Inclusive, a consolidação de conhecimentos acerca do campo da educação patrimonial merece realce, pois é tema não corrente na formação dos pedagogos, o que exigiu apropriação peculiar da pedagoga em investigação:

E eu tive que aprender lendo mesmo materiais, por exemplo, do IPHAN, a gente fez uma consultoria com uma pessoa do IPHAN, ela produziu um material. Então eu tive que me apropriar mesmo desse conhecimento dessa área específica, porque na minha formação não tinha tido contato direto com essa temática, né? Que tem toda uma legislação específica, né? Por exemplo, tem o dia do patrimônio cultural para a Secretaria de Educação, mas nem os professores sabem muito bem, sabe? Patrimônio cultural? Ah, patrimônio público? Aí meio que se confunde, né? E, não, patrimônio cultural é muito específico, é a nossa herança cultural que nos caracteriza como povo, seja numa região micro, como Planaltina, ou seja numa região macro, como todo o DF. Então eu tive mesmo que me apropriar disso, foi ótimo você ter pontuado. (ANA CAROLINA)

Como é possível notar do comentário, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem uma política direcionada para a educação patrimonial, que nos cabe aludir a título de informação. Essa política é normatizada pela Portaria SEEDF nº 265, de 16 de agosto de 2016, na qual estabelece o conceito:

Art. 2º A Educação Patrimonial é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento integral do sujeito um caráter social, considerando a identidade, em sua relação com os bens culturais de natureza material e imaterial, bens naturais, paisagísticos, artísticos, históricos e arqueológicos, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preservação da memória.

Entre as ações postas em relevo quanto à essa temática, em intercâmbio entre a SECEC e a SEEDF, há o Projeto Territórios Culturais, que busca a gestão compartilhada de ações de educação patrimonial com professores da rede pública do DF⁷².

Retomando a entrevista, na visão da pedagoga, é possível visualizar no espaço cultural as interfaces entre arte e educação, porquanto uma de suas atribuições é a mediação de exposições, de espetáculos, a conversa com os atores e a equipe técnica.

Quanto à aproximação com o trabalho pedagógico, a pedagoga reconhece:

Essencialmente planejamento, e o planejamento coletivo, por exemplo, no educativo, então eu tenho que planejar com os professores, com objetivo, a escrita do projeto também, as fases que a gente deve respeitar. Mas eu acho que muito mais uma ética inclusiva, sabe, que vem da minha formação e que perpassa de uma forma interdisciplinar, assim, em todo o meu trabalho, transpassa também a ética inclusiva. Eu diria também que a didática, que também faz parte... eu também entendo como parte do planejamento. (ANA CAROLINA)

⁷² Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/edital-seleciona-professores-para-os-territorios-culturais/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Apesar de a presença do pedagogo na Secretaria ser algo profícuo, são observadas agruras no desenvolvimento do trabalho, notadamente, pela falta de nitidez quanto às atribuições que competem a esse profissional no contexto da área da cultura. A quantidade exígua de especialistas também é identificada por Ana Carolina como ponto que obstaculiza a fluidez do processo: “Como nós somos duas numa secretaria toda, é uma coisa também que eu já falei, que é a falta de parceiros que consolidem e fortaleçam aquilo, sabe? Mas acredito que tinha que ter mais pedagogos, até para fazer um setor, sabe? Não sei, para o futuro, né?”.

Ademais, a seu ver, as ações ainda não são bem articuladas no interior da Secretaria, que carece de uma rede que consiga interconectar o local com as demais regiões do DF: “Uma rede, eu imagino que é isso, a falta de uma rede” (ANA CAROLINA).

Por fim, a questão orçamentária é ponto sensível da atuação, pois não há destinação específica de recursos financeiros, segundo a pedagoga, para as ações fomentadas: “Eu diria que essa falta também de financiamento próprio; ‘olha, esse dinheiro é para o educativo, esse dinheiro é para as ações pedagógicas...’, que é isso, assim, acredito que ainda é uma falha, mas tudo para o futuro também” (ANA CAROLINA).

Esse aspecto evidencia-se no cotidiano a tal ponto que a servidora estava escrevendo, no momento da entrevista, um edital para concorrer a verbas externas: “Então o próximo passo é escrever um edital para concorrer à verba, por exemplo, em instituições federais, em instituições privadas, tipo o Banco do Brasil, Itaú, que abrem essas vagas e tal” (ANA CAROLINA).

3.1.5 Departamento de Trânsito do Distrito Federal (DETRAN/DF)

O DETRAN/DF é a autarquia distrital, integrante do Sistema Nacional de Trânsito, responsável por “proporcionar segurança e fluidez do trânsito viário à sociedade, contribuindo para melhor qualidade de vida” (art. 4º, Decreto nº 27.784, de 16 de março de 2007). Dentro desse escopo, importante finalidade legal dessa entidade é a educação para o trânsito (art. 3º, IV).

Os servidores atuantes no DETRAN/DF advêm de carreira específica – Atividades de Trânsito (Lei nº 3.750, de 19 de janeiro de 2006), cujos Especialistas de Atividades de Trânsito, cargo de nível superior, podem ingressar de acordo com formações específicas, entre as quais a Pedagogia.

Nos registros funcionais do GDF, assim como ocorre com a carreira da SECEC, não há menção à especialidade, apenas há o cadastro geral dos ocupantes do cargo de Especialistas de Atividades de Trânsito, embora em edital de concurso conste o direcionamento das vagas conforme a especificidade da formação⁷³. Assim, não foi possível levantar a quantidade de pedagogos que atualmente compõe a carreira de Especialistas de Atividades de Trânsito - Pedagogia⁷⁴.

A nossa interlocutora de pesquisa atua no órgão desde o ano de 2010. Nesse interlúdio, passou por outras unidades até chegar à Escola Pública de Trânsito (EPT), unidade na qual estava lotada no momento da entrevista. As principais competências da EPT são (art. 84, Decreto nº 27.784, de 16 de março de 2007):

- I - realizar e/ou fiscalizar cursos para formação de examinadores de trânsito e de instrutores de centros de formação de condutores, bem como cursos para candidatos à obtenção do documento de habilitação e de especialização na área de trânsito;
- II - realizar cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização para servidores do órgão, examinadores de trânsito, condutores e instrutores de centros de formação de condutores;
- III - propor à Diretoria as metas e os programas de trabalho anuais relativos à educação para o trânsito;
- IV - emitir certificado de conclusão de cursos;
- V - realizar cursos para condutores de ciclomotores, ciclos e de veículos de tração animal;
- VI - fornecer subsídios técnicos na área de educação de trânsito;
- VII - estabelecer programa de avaliação da formação de condutores;
- VIII - elaborar e manter atualizado o banco de perguntas e respostas das avaliações de candidatos e condutores;
- IX - manter cadastro de histórico de cursos de candidatos e condutores;
- X - realizar curso para condutores infratores;
- XI - estabelecer cronograma de realização de cursos para formação de condutores;
- XII - propor a assinatura de convênios, contratos ou acordos de parceria na área de ensino de trânsito;
- XIII - aplicar exame de prática de direção nos cursos de formação de examinadores e instrutores de trânsito;
- XIV - exercer outras atividades que estejam dentro de sua área de atuação.

⁷³ O edital do concurso publicado em 2008 confirma a informação. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/SEPLAGDETRAN2008/arquivos/ED_1_2008_SEPLAG_DE_TRAN_ABTFORM.PDF. Acesso em: 3 mar. 2022. Nessa época, os cargos de nível superior da carreira do DETRAN/DF denominavam-se Analista de Trânsito. Houve alteração dessa nomenclatura para “Atividades de Trânsito” pela Lei nº 6.583, de 21 de maio de 2020.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Em atenção às competências expostas, a primeira atribuição relatada pela pedagoga Clara é a análise de projetos pedagógicos enviados no processo de credenciamento dos centros de formação de condutores (CFCs): “E aí eles mandam para compor o credenciamento, então eles mandam esse projeto e a gente faz essa análise, se atendeu os conteúdos, a legislação”.

Para compreendermos o trâmite, assinalamos que os CFCs são empresas privadas que atuam, por delegação do poder público, na formação, atualização e reciclagem de candidatos e de condutores de veículos automotores, sendo sua função exclusiva o ensino teórico-técnico ou de prática de direção veicular ou ambos. Tendo em vista a natureza educativa, um dos documentos exigidos no processo de credenciamento dos centros de formação é o projeto pedagógico conforme os moldes da Diretoria de Educação de Trânsito (Instrução DETRAN/DF nº 124, de 3 de fevereiro de 2016).

Outra atribuição da pedagoga é a oferta de cursos previstos no Código de Trânsito Brasileiro, ações de interesse da comunidade e do público em geral, por exemplo: cursos de renovação da carteira de habilitação, de reciclagem de condutor infrator, de formação de examinadores, de mecânica para mulheres, de superação do medo de dirigir. Nessa linha de atuação, as atividades pedagógicas são bastante visíveis: “E aí a gente tem que elaborar os planos de curso, os planos de disciplina, plano de aula, então tudo isso eu participo também. A gente faz avaliação dos professores para ministrar aula aqui” (CLARA).

Ainda ressalta a pedagoga:

A gente trabalha com cursos de trânsito e a gente trabalha muito a andragogia, que é o público adulto. Então a gente trabalha a educação de trânsito aqui para o público adulto. Então a gente tem muito a parte tanto do adulto, quanto da formação desses docentes, que a gente considera os examinadores também um docente nesse aspecto que eles estão atuando. (CLARA)

Em relação aos docentes dos cursos, existe a figura do examinador teórico-prático de instrução, considerado professor nas ações educativas; não há corpo próprio de docentes, portanto esses examinadores são servidores do próprio DETRAN/DF que atuam eventualmente na função docente e, para tanto, precisam participar de um curso específico. Muitos desses profissionais não apresentam a formação pedagógica desejada, por isso foi incluído no curso um módulo particular que abrange questões basilares da formação docente, notadamente, didática, fundamentos de educação e psicologia.

Nesse percurso, a pedagoga colabora, ainda, com a elaboração dos materiais didáticos de apoio: “Aí a gente elabora todo esse material, tem a elaboração de apostilas, de material

didático, revisão de material didático desses cursos específicos do código de trânsito e outros também” (CLARA). Além disso, participa de coordenações pedagógicas com esses professores para alinhamento das ideias e ações.

Nessa organização do trabalho pedagógico, a pedagoga identifica como desafiadora, na sua atuação, a heterogeneidade do público dos cursos, o que enseja a constante renovação de metodologias a serem trazidas e discutidas com os docentes, de maneira a dinamizar a abordagem, buscar alternativas pedagógicas para além das tradicionais, para que seja possível colaborar com a aprovação desses alunos, conforme depreendemos do relato e do exemplo exposto pela pedagoga:

É, eu costumo dizer que a educação de trânsito, gente, é o público mais diversificado, porque a gente tem... porque o Código de Trânsito prevê que para você tirar carteira nacional de habilitação, você tem que saber ler e escrever, somente isso, não existe um grau de escolaridade específico. Então a gente tem os analfabetos funcionais, desde um analfabeto funcional até professor com doutorado, PHD, em sala de aula. Então pensa num público diversificado que a gente tem, é bem difícil.

E aí eles reprovam no curso de reciclagem de condutor infrator, quando ele atinge os 21 pontos e tem processo, eles têm que fazer curso aqui, então a gente tem senhorzinho que dirige caminhão lá no interior, que perdeu a carteira e ele tem que passar na prova, a gente tem que ajudar nesse processo. Às vezes, ele sabe todo o conteúdo, mas não consegue escrever. E tem o professor, o profissional formado, com pós-graduação, que faz a prova rapidinho, que acha simples. Então é bem diversificado o nosso público. (CLARA)

Esses examinadores precisam passar por atualização a cada cinco anos após a participação no primeiro curso de formação, portanto também incumbe à pedagoga a articulação dessas ações de atualização.

Outro projeto em que há participação da pedagoga Clara é o denominado DETRAN nas Escolas⁷⁵, que oferta cursos a distância aos professores da rede pública, em parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAP da SEEDF e tem por mote a

[...] implantação e implementação da Educação para o Trânsito na Rede Pública de Ensino, de maneira constante, no Projeto Político Pedagógico das escolas, por meio da capacitação de profissionais de magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e da distribuição de material de apoio didático com a temática “trânsito” para os estudantes da Educação Básica e, também, nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Profissional.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.detran.df.gov.br/programa-detran-nas-escolas/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

No que tange à docência, a entrevistada nos informou que costuma ministrar conteúdos pedagógicos e de trânsito nos cursos ofertados.

Finalmente, uma dificuldade enfrentada no cotidiano de trabalho na entidade é o número reduzido de servidores diante da quantidade de demandas da EPT, isso, aliado à carência tecnológica, torna desafiadora a modernização da educação em termos de sistema de informação no DETRAN/DF na percepção da pedagoga.

Diante do que foi aludido, a atuação da pedagoga aproxima-se da organização do trabalho pedagógico da educação formal, pois envolve dinâmicas, ações e práticas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e de coordenação pedagógica junto aos docentes colaboradores.

A ênfase, nesse espaço, está na educação de adultos, público diversificado, especialmente em termos de escolaridade, o que exige um olhar atento às propostas metodológicas interventivas, para que se alcance os diferentes sujeitos implicados.

Existe um currículo prescrito e regulado pelas legislações de trânsito nacionais, as quais indicam conteúdos próprios dessa área a serem abordados nas ações educativas, submetendo e vinculando o DETRAN distrital a essa regulação, sem flexibilização do percurso curricular a ser seguido. Por fim, há uma espécie de “título” conferido em alguns dos casos, como a obtenção do direito de dirigir consubstanciado na Carteira Nacional de Habilitação.

3.1.6 Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF)

A CLDF é a instituição representativa do poder legislativo na capital do país, instalada em 1991. Estruturalmente, podemos dizer que é uma casa que comporta, simultaneamente, competências legislativas de câmara de vereadores (municípios) e de assembleia legislativa (estados), devido à condição de Estado anômalo do DF. A CLDF, portanto, é uma instituição política, em essência, composta por 24 deputados distritais eleitos diretamente pelos cidadãos brasilienses⁷⁶.

Os servidores que atuam na Câmara Legislativa integram a Carreira Legislativa. Os cargos que exigem nível superior, com formação específica, são denominados de Consultor Técnico-legislativo (Lei nº 4.342, de 22 de junho de 2009), caso em que se enquadram os

⁷⁶ Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/ha-29-anos-constituicao-federal-previu-criacao-da-camara-legislativa>. Acesso em: 5 mar. 2022.

pedagogos contratados, portanto esses profissionais ocupam o cargo de Consultor Técnico-legislativo – Categoria: Pedagogo.

Localizamos três pedagogos nos dados de pessoal da CLDF, dois lotados na Escola do Legislativo do Distrito Federal (ELEGIS/DF) e um no Gabinete do Segundo Secretário⁷⁷. O pedagogo a que tivemos acesso ingressou na carreira em 2021 e desempenha suas atividades na ELEGIS/DF, unidade responsável por executar as ações de capacitação e educação continuada, entendidas como “[...] o conjunto de ações pedagógicas que objetivam incentivar e assistir o crescimento profissional dos servidores, desenvolvendo suas competências profissionais e pessoais” (art. 28, Lei nº 4.342/2009).

Em 2020, o ato da Mesa Diretora nº 79 instituiu a Política de Capacitação e Educação da Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF, que atribuiu as seguintes competências à ELEGIS/DF (art. 9º):

- I - planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar todas as ações de capacitação e educação da CLDF;
- II - elaborar e divulgar as programações a todas as unidades organizacionais da CLDF;
- III - implementar as programações de Capacitação e Educação, bem como de Desenvolvimento Gerencial, conforme aprovadas;
- IV - implementar a programação de eventos na plataforma de educação à distância.

Na ELEGIS/DF, o trabalho do pedagogo Milton é relacionado, principalmente, aos processos que circundam a realização de cursos de formação continuada, notadamente, a contratação desses cursos para servidores e também a realização de cursos para o público externo. Entre essas contratações, há as ações ofertadas pelo mercado e há aquelas produzidas internamente, conforme depreendemos do seguinte trecho de sua fala:

Então eu estou instruindo tanto processos de construção de cursos internos, quanto cursos externos, por exemplo, eu estou trabalhando num curso de mulheres na política, então esse é um curso para o público externo, mas que é construído todo internamente na ELEGIS, por mais que a gente contrate o professor, mas ele é uma produção da ELEGIS, a gente tem direitos. (MILTON)

O enfoque do trabalho é administrativo, coadunado com trâmites processuais da oferta dos cursos; por conseguinte, percebemos reduzido movimento de reflexão pedagógica, como é possível extrair do relato:

[...] existe uma instrução processual, eu tenho que fazer projeto básico, nota técnica, então essa é uma parte. Não só desse início de instrução, mas de todo o

⁷⁷ Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/web/portal-transparencia/quadro-demonstrativo1>. Acesso em: 5 mar. 2022.

diligenciamento durante o processo – saber se o aluno está cursando, solicitar certidão, ver se está tudo certinho, mandar para pagamento. Então tem uma parte de instrução processual, que é o grosso mesmo, que gera muita demanda. (MILTON)

Em relação aos cursos internos, verifica-se produção pela própria ELEGIS/DF, com a contratação de servidores da própria CLDF que possuem expertise nos temas de interesse da escola:

Então o servidor é muito bom em regimento interno? Então a gente vai ofertar um curso, o curso em tese é todo construído pela ELEGIS, a gente não vai comprar de fora, então a gente tem cursos que a gente utiliza a casa mesmo e paga como instrutoria interna, então isso acontece também, isso inclusive é mais recorrente. (MILTON)

Cabe salientar que, embora a política que rege a unidade preveja eventos de educação a distância (art. 10), o foco tem sido a modalidade presencial. Os cursos a distância começaram a ser gestados somente com a pandemia da Covid-19, consoante registro do pedagogo:

Não havia, não tinha, eles não tinham nem Moodle, nem plataforma, nem nada disso. Então começou a pandemia e eles começaram a querer bombar a EAD.

A EAD surgiu só para a gente conseguir ofertar cursos, porque como não podia ter... e lá tudo é presencial, então como tudo é presencial, a EAD foi obrigatória, ela acabou sendo obrigatória lá para poder ofertar cursos. (MILTON)

Para o direcionamento do trabalho, é realizado um levantamento de necessidades de capacitação, um procedimento que, na visão do pedagogo, carece de imersão reflexiva e de metodologia, porquanto as unidades solicitam os cursos, porém não há uma análise detida da escola quanto às reais necessidades a serem atendidas nem uma avaliação acurada após a etapa de execução: “Então quem faz o levantamento de necessidade somos nós, só que nós fazemos na perspectiva do que sempre foi feito. Não tem realimentação, não tem *feedback*, não tem nada disso” (MILTON).

De todo modo, esse levantamento é uma das fontes de orientação do trabalho. Nessa linha, é elaborado o plano setorial da ELEGIS/DF, que congrega as ações que serão priorizadas em virtude de fatores como a atualização legislativa de assuntos importantes para o funcionamento da CLDF, por exemplo, temas conexos à Lei de Licitações.

Além do levantamento de necessidades e do plano setorial, as requisições de cursos podem chegar por diferentes frentes – solicitações individuais de servidores, indicações das unidades da CLDF, bem como de deputados:

Mas as demandas podem vir tanto de áreas, como o RH quer que todos os servidores que lidam com dados dos servidores tenham um curso de LGPD, então essa é uma solicitação da área e aí a gente vai instruir como se fosse uma solicitação ampla. Mas

também podem ter solicitações de uma pessoa que: “olha, eu quero fazer o curso de mineração de dados”, uma pessoa da TI, então aí a gente faz a instrução individualizada. E pode ter demanda de deputado, assim como pode ter demanda de comissão, Comissão de Direitos Humanos quis fazer um curso sobre violência contra a mulher, aí a Elegis também pode ajudar na construção desse curso, ofertar. E deputados e órgãos internos também podem solicitar. (MILTON)

Diante do rol de demandas, são estabelecidos alguns filtros para desenvolver o trabalho; especialmente aquelas que envolvem a competência primordial da CLDF tornam-se ações preferenciais:

As demandas que são mapeadas, que vêm do departamento de necessidade de treinamento, elas deveriam... inclusive isso está escrito na nossa política, que seriam as competências fundamentais, elas têm, como processo Legislativo ou como Lei Orçamentária, tudo que envolve a competência central da CLDF tem prioridade sobre as demais. Então esse tipo de prioridade a gente até faz, tanto é que a gente está ofertando alguns cursos, esses cursos são as prioridades, porque tem muitos outros cursos que a gente não tem condição de ofertar por enquanto. (MILTON)

Essa dinâmica de levantamento de demandas para subsidiar a execução dos processos, na perspectiva do pedagogo, é prejudicada pela impossibilidade de um planejamento de mais longo prazo, devido a implicações de ordem política, conforme expresso no excerto:

[...] a CLDF é uma casa muito política, então, assim, a Escola do Legislativo nunca teve um servidor como chefe, sempre foi indicação política. E essa indicação política impacta, digamos assim, o que se espera da Escola do Legislativo.

Mas o que eu estou falando que o chefe impacta muito é porque fica sem ter um planejamento a longo prazo, porque normalmente o chefe precisa que a Elegis seja a vitrine dele para que ele consiga continuar em algum outro cargo político. (MILTON)

Ademais, identificamos outras atividades são realizadas pelo entrevistado:

- Em relação aos cursos para servidores, cabe ao pedagogo gerenciar acordos de cooperação com outros órgãos públicos, por exemplo, Senado e Secretaria de Educação do DF, para a troca de vagas em ações realizadas que sejam de interesse dos envolvidos.
- Já no viés licitatório, há a contratação de transporte escolar e alimentação para o programa de visitação dos alunos à CLDF⁷⁸.
- Há o gerenciamento de processos administrativos relacionados ao pagamento de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

⁷⁸ A CLDF desenvolve o Programa Conhecendo o Parlamento, que tem por objetivo: “Possibilitar o conhecimento do funcionamento e das competências do Poder Legislativo e do Parlamentar, por meio de palestras com Consultores Legislativos e visitas orientadas à CLDF”, no qual são recepcionados alunos dos ensinos fundamental e médio. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/programas-do-nucleo-de-projetos-especiais>. Acesso em: 5 mar. 2022.

Um fato relevante nessa trajetória é chegada recente do servidor à CLDF. O pedagogo tem tentado compreender os processos internos e buscando aspectos de sua formação para aperfeiçoar o que já é rotineiro na área, assim como depreendemos do comentário:

Eu estou em um longo período de compreender como funciona realmente, porque existe uma parte que é o trabalho como é feito, mas existe uma parte de como ele deveria ser feito. Então algumas coisas eu já estou conseguindo, a partir da minha formação anterior, tentar implementar. Por exemplo, nós temos que fazer a avaliação final do curso, isso é uma coisa que está na política, mas não está na prática. Então isso é algo que eu já estou tentando ver, se a gente cria um padrão para que a gente possa cumprir a missão que está designada para a gente. Então, assim, eu estou conseguindo fazer pequenas implementações, mas, assim, muito mais formais, porque pelo menos a minha impressão é que não se seguia muito a forma, de como tem que ser feito as coisas, então cada um fazia de um jeito. Então nós estamos conseguindo padronizar um pouco da nossa prática lá. (MILTON)

Pelo descrito até esse ponto, alguns desafios são postos à ação pedagógica no contexto da ELEGIS/DF. A começar pela estrutura da unidade, vinculada à Presidência, que deveria configurar o seu viés estratégico. Porém, na prática, essa situação é cartorial, não se reflete no cotidiano de trabalho: “Isso, porque a gente, no final das contas, deveríamos ser um órgão estratégico, porque a gente foi alçado perto da presidência, só que ao mesmo tempo a gente fica completamente desconectado das outras áreas que vão fazer avaliação real do servidor, esse tipo de coisa” (MILTON).

Entendemos que os processos de formação continuada precisam acontecer de maneira alinhada com as ações de gestão de pessoas, justamente para que forneçam subsídios para a realização das ações de maneira coerente com as reais necessidades de aperfeiçoamento profissional identificadas.

De outra sorte, há um desafio que o pedagogo denominou de “gap geracional”: a demora de renovação do quadro de servidores por meio de concurso, o que, na CLDF, chega a 15 anos. Com isso, alguns processos estão sedimentados; por conseguinte, os servidores mais novos deparam-se com entraves advindos da cultura organizacional para dinamizar as rotinas de trabalho:

Então existe um gap geracional muito grande. E conversando com outros que foram nomeados recentemente, o nosso sonho é que a gente consiga implementar essas coisas conforme o tempo vai passando, porque a gente precisa que tenha mudança também das antigas gerações, porque os antigos servidores também às vezes não querem [...] estão bem acomodados, entendeu? É assim que funciona. E a gente chega com toda essa visão.

Mas ao mesmo tempo a gente tem que tentar ir conseguindo mudar na medida do possível. (MILTON)

Nesse sentido, inclusive, o entrevistado acredita que é necessário fortalecer a visão que a própria ELEGIS/DF possui acerca da função do profissional de Pedagogia: “Tentar gerar no futuro uma consciência dos próprios servidores da função do pedagogo, porque a própria Escola do Legislativo às vezes não tem noção da função do pedagogo (MILTON).

3.1.7 Companhia do Metropolitano do Distrito Federal (METRÔ/DF)

O METRÔ/DF é uma empresa pública que integra a administração indireta do Distrito Federal, criada em 1993, que tem por objeto “[...] o planejamento, a operação e a manutenção do sistema de transporte público coletivo sobre trilhos no Distrito Federal, bem como a exploração comercial de marcas, patentes, tecnologia e serviços técnicos especializados, vinculados ou decorrentes de sua atividade produtiva” (art. 1º, Decreto nº 15.308, de 15 de dezembro de 1993).

De acordo com informações de pessoal do GDF, há três pedagogos empossados no cargo de Analista Metroferroviário – Área Administrativa: Pedagogo⁷⁹. Conversamos com duas pedagogas que, no período da entrevista, encontravam-se lotadas no Núcleo de Capacitação, unidade vinculada à Gerência de Desenvolvimento e Capacitação de Recursos Humanos, da Superintendência de Recursos Humanos.

O Núcleo de Capacitação, órgão de execução, tem as seguintes incumbências⁸⁰:

- I – levantar as necessidades de treinamento no âmbito do METRÔ-DF, com vistas a subsidiar a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos;
- II – selecionar, capacitar, orientar, acompanhar e avaliar os instrutores de treinamento internos;
- III – elaborar materiais didáticos relativos aos treinamentos e desenvolvimento de pessoal;
- IV – emitir certificados de cursos e treinamentos promovidos pela Companhia;
- V – executar os processos de contratação e pagamento dos eventos de capacitação;
- VI – executar outras atividades que lhe forem requeridas na sua área de atuação.

Em atenção ao exposto, o trabalho das pedagogas é estreitamente relacionado com a promoção de ações educativas voltadas à formação continuada dos empregados da companhia,

⁷⁹ Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#/servidores/orgao>. Acesso em: 5 mar. 2022.

⁸⁰ Disponível em: https://metro.df.gov.br/?page_id=33413. Acesso em: 5 mar. 2022.

desde o levantamento de necessidades de capacitação até a emissão de certificados de conclusão.

De maneira pormenorizada, ambas as pedagogas preferiram evidenciar as atividades constantes do Plano de Cargos e Salários do METRÔ/DF para o cargo ocupado:

- Levantamento de necessidade de capacitação;
- Coordenação de treinamentos;
- Orientação, acompanhamento e auxílio pedagógico aos instrutores (plano de aula, plano de curso, avaliação, metodologia, didática);
- Mediação com outras instituições de ensino públicas e particulares (EGOV, ENAP);
- Pesquisa e cotação de cursos;
- Abertura de processo relativo à contratação de empresas de capacitação;
- Divulgação interna de treinamentos;
- Emissão de relatórios e cadastro de treinamentos e certificados;
- Licitação de empresa sem fins lucrativos para oferta do programa de aprendizagem;
- Coordenação do programa de aprendizagem;
- Coordenação do programa de estágio não remunerado.

Na visão da pedagoga Rita, as atividades previstas no Plano de Cargos e Salários se aproximam do trabalho pedagógico: “Acredito que a maioria dos relacionados acima, excetuando a parte burocrática de abertura de processos para formalização da atividade, das quais todos necessitam. Como licitação, divulgação de curso e contratação de empresa, por exemplo”.

Na mesma direção caminha o olhar da pedagoga Elza, “Indiretamente, ao fornecer cursos, treinamentos, palestras etc, acredito estar atuando na educação, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos empregados”.

Em relação aos programas de estágio, acrescenta Elza, a função das pedagogas é acolher e orientar os jovens em seu desenvolvimento na empresa: “Pedagogo no METRÔ/DF atua diretamente com o Programa de Estágio e com o Programa de Aprendizagem, acolhendo os jovens, direcionando e orientando nas atividades dentro da Empresa”.

Os desafios identificados pelas pedagogas são de natureza orçamentária, pois nem sempre a área é vista como prioritária no âmbito da empresa: “Falta de Recursos Orçamentários e investimento em capacitação e treinamento nunca é visto como prioritário” (ELZA); “Atualmente maior desafio que encontramos é orçamento. A educação/treinamento não é prioridade e isso atrapalha a continuidade e qualidade do trabalho” (RITA).

3.1.8 Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT)

Antes de iniciarmos a incursão pelo TJDFT, cabe salientar que tem se erigido um movimento que busca consolidar e fortalecer academicamente – com a edificação de teorizações a partir das práticas laborais – o trabalho dos pedagogos que atuam no âmbito dos Tribunais de Justiça do país, denominado de Pedagogia Jurídica: “[...] uma especialidade sensível às intencionalidades que perpassam o trabalho dos pedagogos/as no Poder Judiciário [...]”⁸¹. Uma perspectiva que busca o “[...] encontro entre a Pedagogia e o Direito, no qual o conhecimento pedagógico é requisitado a auxiliar a instituição judiciária [...]” (BERNARDES, 2021, p. 169).

Segundo Bernardes (2021), a Pedagogia no espaço judicial dos Tribunais é recente, passando a figurar a partir dos anos 2000, com os primeiros concursos registrados em Tribunais Estaduais, em tendência ascendente de contratação dos pedagogos pelo país, embora ainda não suficiente.

Nessa linha interventiva, o trabalho em equipes interprofissionais, embora não seja o único possível no interior dos Tribunais, ganha destaque quando se pensa em Pedagogia Jurídica, principalmente, segundo Silva e Silva (2018), pela demarcação de espaços conjuntos com assistentes sociais e psicólogos, assim como espaços exclusivos de atuação para os pedagogos.

A título de informação, na esteira dessa abordagem, a autora Bernardes (2021), publicou uma obra na qual discutiu as vivências do pedagogo no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, particularmente nas equipes interprofissionais das Varas da Infância e Juventude.

Os elementos que discutiremos em relação à atuação do pedagogo no TJDFT, parte de nosso estudo, poderão, em certa medida, colaborar com o movimento de sistematização acadêmica iniciado pelos pedagogos dos demais Tribunais, o que reitera a relevância da Pedagogia Jurídica como tema pertinente às reflexões da educação não escolar.

Iniciando a explanação acerca do TJDFT, vale salientar que o poder judiciário na capital brasileira é representado por ele, instituição mantida com recursos públicos federais⁸².

⁸¹ Trecho do prefácio redigido por José Leonardo Rolim de Lima Severo para o livro – BERNARDES, Cyntia A. de Araújo. **Pedagogia Jurídica**: contribuições do pedagogo em Varas de Infância e Juventude. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

⁸² Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/carta-de-servicos/conhecendo-o-tjdft>. Acesso em: 2 abril 2022.

Conforme a tabela de lotação de pessoal do Tribunal⁸³, há sete servidores empossados no cargo de Analista Judiciário, Apoio Especializado: Pedagogia, distribuídos nas seguintes unidades internas: Núcleo de Criação Soluções de Educação à Distância (NUEDI), Coordenadoria de Pesquisa, Planejamento e Inovação, Núcleo de Assessoramento de Varas Cíveis e de Família (NERAF), Coordenadoria de Ensino à Distância e Novas Tecnologias, Coordenadoria Disciplinar do TJDFT, Gabinete da Presidência e Secretaria da Comissão Distrital Judicial de Adoção (CDJA). Aqui, notamos a ampliação do escopo de intervenção dos pedagogos para além da Vara da Infância e Juventude.

Em nossa pesquisa, dialogamos com três pedagogos, que atuavam, respectivamente, no NUEDI, no NERAF e na CDJA no íterim das entrevistas. Reforçamos que os relatos serão abordados por área de atuação e não por unidade de lotação, devido às diferentes expertises apontadas pelos interlocutores na trajetória profissional percorrida no Tribunal.

Trabalho do pedagogo na formação continuada de servidores do TJDFT

A pedagoga Beth estava atuando, no momento da entrevista, no Núcleo de Criação Soluções de Educação à Distância - NUEDI, unidade que integra a estrutura da Escola de Formação Judiciária do TJDFT Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro — EFJ. Compete ao núcleo (art. 242, Resolução nº 2, de 16 de março de 2021):

- I – apoiar a proposição de soluções educacionais semipresenciais e à distância;
- II – apoiar a elaboração e utilização do projeto pedagógico da Escola nas soluções educacionais à distância;
- III – orientar pedagogicamente o planejamento instrucional das soluções educacionais à distância e semipresenciais;
- IV – coordenar a execução dos projetos de criação de soluções educacionais à distância e semipresenciais;
- V – dirigir a produção de mídias e a transposição didática dos conteúdos para páginas interativas;
- VI – credenciar as soluções educacionais à distância e semipresenciais na ENFAM;
- VII – analisar os insumos da avaliação de impacto e de reação dos alunos e do docente para melhorias da solução educacional;
- VIII – apoiar política de intercâmbio de experiências e cessão de soluções educacionais à distância de escolas de governo;
- IX – executar ações voltadas à gestão do conhecimento produzido nas soluções educacionais à distância da Escola;
- X – operacionalizar o processo seletivo de docentes para soluções educacionais semipresenciais e à distância da Escola;
- XI – realizar treinamento em serviço e ofertar soluções educacionais para aprimoramento dos conteudistas e tutores atuantes no ensino à distância da Escola.

⁸³ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/transparencia/pessoal/tabela-de-lotacao-de-pessoal-1>. Acesso em: 5 mar. 2022.

No NUEDI desde 2018, as principais atribuições da pedagoga Beth estão relacionadas com o fomento de cursos, seminários, webnários⁸⁴, grupos de discussão e outras ações direcionadas à formação continuada dos servidores e magistrados, bem como o programa de liderança. Especificamente, há o Programa Jurídico, voltado para demandas da área do Direito, e o Programa de Educação Contínua, em que são trabalhadas temáticas transversais.

Importante iniciar a exposição com um comentário da entrevistada acerca da visão pedagógica necessária aos processos de construção de cursos dos quais ela participa, algo que, antes de sua chegada, carecia de reflexão quanto ao emprego de conhecimentos mais especializados da área educativa:

Porque quando eu cheguei na escola, eu me deparei com uma outra dificuldade, que eu via que as pessoas não compreendiam como era a construção de um curso, de uma ação educacional, sabe? O entendimento era que você pegava aquela planilha, que é o plano instrucional, preenchia e acabou. E aí eu batia muito nessa tecla, eu falei: “não, gente, mas não é preencher isso aqui, isso aqui é construído, a gente vai conversar, a gente vai discutir, a gente vai debater, a gente pondera daqui, eles ponderam de lá, até a gente entender realmente qual é a necessidade. Escolher quais são os objetivos mesmo, quais são as atividades que vão casar com aqueles objetivos, que vão atender melhor aquela demanda, então não é um preenchimento, é uma construção e aquilo ali é o resultado final. (BETH)

Retomando a explanação, para a realização dos processos de formação continuada, são recebidas as demandas de diferentes setores do Tribunal, que expressam as necessidades específicas identificadas, por exemplo: “[...] ensinar fazer uma sentença, ensinar os auxiliares, os assessores, a auxiliarem os magistrados numa sentença” (BETH).

Nessa troca de informações, são levantadas questões tangentes ao público, aos conteúdos e à carga horária para que seja possível desenhar detalhadamente a ação que será consolidada em plano instrucional. No plano, as questões pedagógicas são delineadas, com especial atenção aos objetivos, às metodologias, e à avaliação. Nas palavras da pedagoga:

E aí a gente vai construindo aquela ação, a gente faz o plano instrucional, e aí vem bem aquela parte da didática mesmo, né? O objetivo tem que estar bem claro mesmo para a ação seja construída baseada naquele objetivo, construir os objetivos específicos, a avaliação está de acordo com o que você planejou lá no começo, as metodologias, tudo que facilite mesmo a aprendizagem, e aí a gente vai formatando o curso. (BETH)

⁸⁴ De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “webnário” significa: “Seminário ou apresentação com fins didáticos realizado pela Internet para um grupo de pessoas, geralmente com interação”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/webin%C3%A1rio>. Acesso em: 16 jul. 2022.

Após a fase de planejamento, acontece a etapa de Design Instrucional, na qual ocorre a construção do curso, que é elaborado por um docente conteudista (servidor ou magistrado, que atuam eventualmente). Esse conteúdo produzido passa por um crivo pedagógico do NUEDI: “[...] a gente vai transformar esse conteúdo numa linguagem mais dialógica, de uma forma que fique mais próxima do aluno, que vai colocar na ferramenta, que aí a gente usa muito o Moodle, o WordPress também, e aí é tudo baseado em construção, vai construir tudo mesmo, né? As atividades (BETH).

No período pandêmico, os cursos passaram a ser ofertados somente na modalidade a distância. Com essa situação, observou-se a necessidade de empregar diferentes metodologias de trabalho, como o modelo de aula invertida:

Então a gente também está trabalhando muito nesse modelo de aula invertida, que o aluno tem acesso ao conteúdo antes da aula síncrona, pode fazer alguma atividade, alguma coisa, e quando ele vai para a aula síncrona já está pelo menos entendendo um pouco do conteúdo, sem o professor ter que passar tanto tempo explicando o bê-á-bá, que ele, como adulto, já é capaz de entender de uma outra forma, sem ser só com o professor explicando. (BETH)

Outra ação educativa implementada na pandemia foram os chamados grupos de discussão: em uma semana, os alunos eram orientados a estudar o material proposto (portaria, lei e outros) e a participar de fórum de discussão com questões que o professor desejava abordar, como uma espécie de preparação para a aula síncrona. Assim, na visão da pedagoga, “[...] na aula síncrona eles já estavam mais aquecidos para aquele debate” (BETH). Após, a ação educativa retornava ao ambiente virtual, no qual havia o conagraçamento das atividades individuais e coletivas.

Ademais, por conta da necessidade de aulas virtuais, que possui especificidades, foi realizado um significativo trabalho de orientação dos docentes, pois a referência de muitos deles era a modalidade presencial. Para tanto, foi criada uma ação denominada “ensaio”:

Então desde ano passado, os docentes não obrigatoriamente entendiam dessa coisa do online, né? De lidar com essas ferramentas e tudo. Então a gente também teve que se antecipar, ainda bem que a gente já vinha nesse movimento de trabalhar com as ferramentas, então a gente pôde auxiliá-los. Então antes da aula, a gente vinha fazer o ensaio, mostrava: “é assim, você mexe aqui, você faz...”, então fazer tudo com eles para que essa relação seja a melhor possível. (BETH)

Nessa linha de dinamização das ações educativas, segundo relato da pedagoga, um ponto importante do seu trabalho é buscar estratégias de interação para a modalidade à distância, nas quais os professores sejam estimulados a criar momentos de participação dos alunos:

[...] a gente gosta muito de incentivar que os docentes façam algum tipo de interação com os alunos, então incentiva que eles construam enquetes, para não chegar e ficar só ele falando, falando, falando. Então a gente incentiva: “pergunte para eles o que eles sabem a respeito daquele tema, então faz uma pergunta em uma enquete e eles vão responder”, aí você fala tantos por cento sabe isso, ficou em dúvida nisso, então para fazer aquela coisa da interação mesmo. (BETH)

O trabalho desenvolvido no NUEDI também busca o relacionamento com metodologias de outras áreas cuja interface pode favorecer o processo educativo, conforme comentário da interlocutora:

[...] a gente também procurou trabalhar um pouco com essas metodologias mais ágeis, Design Thinking, essas coisas todas, então a gente também tem que aprender essa área. Aqui no Tribunal, assim, a escola está trabalhando, o pessoal do laboratório de inovação está trabalhando muito com isso, sabe? E a gente vê muito progresso da gente aliar essas metodologias também com o nosso trabalho. Então é importante conhecer disso também, dessas metodologias ágeis, né?

Agora tem uma outra coisa que é muito importante que está também, que é o Visual Law [...]: em vez de você colocar, digamos, uma portaria fria e crua daquele documento, daquele jeito, você pode colocá-la em um formato mais amigável, com uma linguagem mais simples, você pode usar ícones, você pode fazê-la num formato mais pedagógico, mais didático, para que a pessoa entenda aquilo que você está querendo informar. Tem juízes em outros Tribunais que até a própria sentença, ou advogados na petição, eles usam já esse Visual Law. (BETH)

Aspecto sobremaneira relevante no trabalho, aventado pela pedagoga, é a inclusão; para além de ser uma agenda legalmente instituída, é questão premente na dinâmica social, uma preocupação que deve fazer parte do cotidiano do serviço público e o pedagogo tem papel primordial nesse sentido: “[...] em todas as nossas ações a gente tem que ter um intérprete de libras, no webinar, né? Então não é só para cumprir um protocolo, é porque a gente precisa sim pensar de forma mais global, de forma mais inclusiva. E o pedagogo é que vai fomentando essa coisa” (BETH).

Trabalho do pedagogo com a temática da violência doméstica no TJDF

O trabalho desenvolvido na área de violência doméstica é baseado na integração de olhares de diferentes profissionais especializados: pedagogo, assistente social e psicólogo, que integram as equipes interprofissionais.

Nesse caso, segundo relatado pela pedagoga, eram realizados atendimentos individuais com mulheres participantes de audiências, as quais eram acolhidas pela equipe para contar mais detalhes acerca da violência sofrida. Com essas informações, era redigido relatório ao juiz recomendando ações pertinentes em cada processo. Por exemplo:

A gente pegou muito caso lá, por exemplo, de filho que agredia a mãe, irmão que agredia a irmã. Então a gente ia contando esse caso e sugeria: então o que está

envolvido é a questão financeira, econômica, é a questão social, aí se recomenda isso, recomenda aquilo, sabe? O acolhimento em tal lugar, essas coisas assim. (BETH)

Outra perspectiva de atuação eram grupos reflexivos mistos, envolvendo agressores e agredidas que não compartilhavam a mesma situação de violência, justamente para fomentar a discussão acerca dos fatores motivados e dos condicionantes da violência doméstica:

Então a gente faz muita coisa de reflexão. E era importante, porque o homem escutava a outra agredida falar, a agredida escutava o outro agressor falar, e muitas vezes a gente vê que é questão mesmo de cultura – muitos homens não se sentiam... tipo assim: eu não sei por que eu vim parar aqui, eu não fiz nada de errado, a maioria. (BETH)

Essa proposta, na concepção da entrevistada, expressa amplamente o seu cunho pedagógico e educativo:

Então é um trabalho pedagógico mesmo, sabe? De levar a pessoa a refletir sobre tudo isso – que papel que ela assume na cultura, de onde que vem esse pensamento dela, como ela vai se relacionar, às vezes até o fato de você falar uma coisa ou deixar de falar uma coisa já é uma violência, essa questão da violência psicológica, material, essas coisas todas, tudo a gente fazia, a gente trabalhava. (BETH)

Após a participação nesses atendimentos coletivos, os especialistas consolidavam relatório e o encaminham para o juiz responsável. Os agressores que passam por esses grupos, conforme relato de Beth, “[...] eram mais bem vistos, digamos assim [...]”, uma vez que dedicaram tempo para uma ação que discute as causas da violência que eles mesmos cometeram.

Trabalho do pedagogo com a temática de guarda judicial no TJDF

O segundo pedagogo com o qual conversamos atuava no Núcleo de Assessoramento de Varas Cíveis e de Família (NERAF), unidade vinculada à Coordenadoria Psicossocial Judiciária, cuja principal missão é “[...] o assessoramento psicossocial aos magistrados da área cível deste Tribunal em temas relacionados aos direitos de crianças e adolescentes à convivência familiar”⁸⁵.

Para o cumprimento dessa missão, o NERAF tem como principais atribuições (Art. 72-C, Portaria Conjunta TJDF/Corregedoria de Justiça do DF, nº 8 de 17 de janeiro de 2019):

I - assessorar, por meio de estudos psicossociais, os juízos cíveis em ações judiciais que envolvam os direitos de crianças e adolescentes à convivência familiar;

⁸⁵ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/psicossocial-judiciario/informacoes/familia>. Acesso em: 8 mar. 2022.

- II - elaborar parecer técnico referente aos estudos psicossociais realizados;
 - III- desenvolver parcerias com instituições e órgãos que compõem a rede de atenção às partes atendidas pelo Núcleo;
 - IV - elaborar pesquisas e executar projetos setoriais.
- [...]

Notamos do excerto a alusão à expressão “psicossocial”, relacionada a estudos realizados para subsidiar a tomada de decisão dos juízes que tratam da temática específica. Nesse sentido, captamos relevante reflexão de Bernardes (2021) quanto ao trabalho em equipes interprofissionais que consta dos documentos analisados em seu estudo, os quais empregam o termo “sociopsicopedagógica”.

A diferença entre as terminologias é patente, pois a palavra sociopsicopedagógica inclui explicitamente a figura do profissional da pedagogia, quando integra essas equipes, alterando semanticamente a concepção de trabalho engajada nesses contextos. Segundo a autora, essa abordagem “[...] indica não apenas a inclusão do pedagógico ou do pedagogo na realização da atividade, mas comunica uma compreensão mais ampla do contexto que será observado na atividade interdisciplinar” (BERNARDES, 2021, p. 127).

Especificamente, o pedagogo Gilberto trabalhava no NERAF com assessoramento psicossocial dos juízes nos processos relacionados à definição de guarda judicial. Nesse caminho, eram realizados atendimentos de casais que chegam, em boa medida, rodeados de conflitos familiares: “A gente atende casais que chegam com um contexto de beligerância muito intenso, sabe? E muitas vezes eles não entendem, assim, que acabou a relação, são ex-casal, mas pai e mãe continuam para o resto da vida” (GILBERTO).

Nessa direção, um projeto que estava em gestação, sob a responsabilidade do pedagogo, eram as oficinas de orientação parental: “E aí essa intervenção prévia seria como um grupo de reflexão sobre esses papéis de genitor e genitora, parental, porque a gente faz uma preparação para a intervenção. Quando não tem essa preparação, eles chegam muito belicosos, sabe? É um falando mal do outro” (GILBERTO).

Sobre o projeto de intervenção prévia, Gilberto complementa:

É, porque o que eles querem mais é dar potência é a lide deles e não a criança, a qualidade de vida dela, né? E aí quando a gente faz essa preparação, o trabalho dos profissionais na intervenção é facilitado. Então esse era um projeto que existia, que foi suspenso pela demanda de trabalho, mas, quando eu retornei, ela falou assim: “eu queria que você planejasse esse curso, que você tocasse, fizesse avaliação e me desse os resultados do projeto quando a gente puder voltar presencialmente”, por quê? Porque a equipe já deu devolutiva para de que a intervenção que eu faço como

pedagogo cumpre o papel, lá a gente tem uma abordagem sistêmica, também foi a intenção do serviço de tentar abarcar todas essas frentes da psicologia e serviço social, né?

A proposta, dessa maneira, é mostrar aos pais que muitas das dificuldades apresentadas pela criança em seu desenvolvimento são reflexo do conflito observado entre os genitores. A intenção é que a participação nessas oficinas seja determinada pelo juiz competente como medida de enfrentamento do litígio, podendo impactar a definição da guarda: “Com o risco de ter uma alteração na definição da guarda caso as pessoas não comprovem que estão participando” (GILBERTO).

Ao desenvolver os seus trabalhos na área de guarda, o pedagogo concebe que sua atuação propicia a materialização da cidadania, quando consegue auxiliar a apropriação dos direitos a que fazem jus os cidadãos que recorrem à justiça, pois esses passam a compreender, após o processo educativo de conscientização inerente às intervenções do pedagogo, caminhos que podem conduzi-los à efetivação dos direitos:

E hoje, com a guarda, o que eu percebo é que a minha intervenção, e isso eu recebo de retorno dos psicólogos, assistentes sociais com os quais eu trabalho, é que na perspectiva deles o meu trabalho é como se fosse psicoeducação. Como psicólogos eles têm uma frente de educação e eles enxergam isso de maneira muito clara, né? E os assistentes sociais percebem que a minha atuação favorece a apropriação de direitos por parte do cidadão, quando eles são limados desses direitos. E quando a intervenção vai para o aspecto pedagógico eles entendem, se apropriam, entendem que existe um direito e são mobilizados a buscar por esse direito, eu faço o meu papel e há um entendimento ao mesmo de que a educação tem sido fundamental ali naqueles processos, entende? (GILBERTO)

Então esse olhar do psicossocial, de melhorar o contexto social a partir da intervenção que ele faz, é algo defendido pelo Tribunal e apoiado para que façamos dessa forma, é reconhecido pelos juízes. (GILBERTO)

Os processos em que o pedagogo atua, em grande medida, envolvem pessoas em situação de vulnerabilidade social; com esse mister, ele compreende que sua visão de educação se alinha aos preceitos progressistas:

Como a gente lida com muitas vezes parcela marginalizada, população marginalizada, pessoas em situação de risco, vulnerabilidade, eu não vejo uma outra perspectiva de atuação se não a perspectiva progressista. Inclusive eu tinha uma colega, uma pedagoga, que tinha uma visão mais liberal de educação e quando começou a atuar com essa população falou: “não tem como, né? Se eu odiava Paulo Freire agora eu amo e é ele mesmo que eu vou utilizar como base para a minha atuação pedagógica aqui”. Então a gente parte dessa perspectiva de educação progressista, o entendimento de educação com ascendências progressistas foi fundamental para que eu pudesse fazer o meu trabalho. (GILBERTO)

Uma importante demanda trazida à baila nos processos de guarda é o atendimento de famílias de casais homoafetivos, questão recente no cenário jurídico nacional⁸⁶. Nesse sentido, Gilberto preconiza o entendimento das raízes dos problemas enfrentados por esses casais, por exemplo: “[...] problemas de ordem prática, porque às vezes eu me separei e tenho dois filhos, a guarda é minha, e caso com uma pessoa do mesmo sexo e essa pessoa me auxilia, mas ela não consegue demandas de ordem prática, porque não tem o registro da criança, entende?”

Trabalho do pedagogo com a temática da drogadição no TJDFT

O Núcleo de Assessoramento sobre Usuários de Drogas (NERUD) é o responsável pelo assessoramento dos juízes do Tribunal nos assuntos relacionados ao consumo de drogas não autorizado legalmente⁸⁷.

Nesse núcleo, conforme relato do Gilberto, o enfoque do trabalho, realizado por equipe composta por pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, era a entrevista motivacional, cujo “[...] objetivo dela com drogadição é fazer com que a pessoa exatamente tenha consciência do seu processo de envolvimento com a droga”.

A tônica dorsal dessa proposta era o diálogo com os sujeitos implicados no processo, que se dava por meio de atendimentos individualizados e em grupos, concebidos com viés Vygotskyano e Freireano:

A gente não impunha nada em relação ao usuário de drogas, a gente não dizia o que ele tinha que fazer, a gente trazia informações e debatia a partir dessas informações. Nós tínhamos atendimentos individuais e atendimentos em grupos. Nos atendimentos em grupo a gente fazia o que a UNB nos ensinou, então nós tínhamos temas a serem trabalhados naqueles dias, a gente partia da realidade deles, a partir dessa realidade nós trazíamos conhecimento científico, e a partir do conhecimento científico com confrontação, nós gerávamos um terceiro saber e tínhamos uma perspectiva de Vygotsky associado a essa questão de Paulo Freire. (GILBERTO)

O público participante dessas ações era constituído, essencialmente, por pessoas advindas de realidades distintas da do pedagogo e esse fator era notadamente observado no planejamento, pois buscava-se a reflexão a partir da realidade desses sujeitos, conforme depreendemos do relato de Gilberto.

⁸⁶ Em 2011, em decisão histórica, o Supremo Tribunal Federal reconheceu o direito de casamento homoafetivo no Brasil, por meio do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 e da Arguição de Preceito Fundamental 132.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/psicossocial-judiciario/informacoes/usuarios-de-drogas>. Acesso em: 2 abr. 2022.

Nesse caminho, a busca pela conscientização quando às consequências do uso abusivo de drogas e afins consistia na meta principal da intervenção:

E muitos no decorrer desse trabalho optavam por continuar fazendo o uso da droga, mas já conscientes de consequências relacionadas a esse envolvimento. E alguns optavam por não fazer uso mais e alguns anos depois a gente encontrava nos locais que a gente fazia encaminhamento, como o Centro de Atenção Psicossocial, e eles, quando nos encontravam, eles falavam: “poxa, que bom que eu fui atendido por você, porque a partir do seu atendimento eu entendi que existia esse centro de saúde especializado em usuário de drogas e continuo me tratando”. (GILBERTO)

Ademais, a direção educativa desses encontros mostrava-se como ferramenta primordial para que essas pessoas tivessem acesso às informações sobre os serviços prestados pelo poder público, relacionados à drogadição:

Então a gente conseguia, por meio da educação, fazer um encaminhamento dessas pessoas para tratamento mesmo ambulatorial, com psiquiatra, com psicólogo. E talvez se a Justiça não tivesse feito a intervenção, eles sequer chegariam ao sistema de saúde, porque eles nem entendiam da existência daquele sistema. (GILBERTO)

Na visão do entrevistado, essa experiência no contexto da temática das drogas representou significativa valorização do papel do pedagogo no Tribunal, ampliando, inclusive, as possibilidades de lotação para mais de trinta áreas internas:

[...] foi um trabalho fantástico, ampliou muitas possibilidades para a Pedagogia, não só lá na Secretaria, mas no próprio Tribunal. E para mim como pessoa também e como profissional de Pedagogia, eu vi os impactos que aquilo causa na vida da gente. Hoje o pedagogo do TJ tem 32 possibilidades de lotação, antes eram só duas. E aí o que aconteceu foi que eles começaram a entender a importância da educação nesses atendimentos [...]. (GILBERTO)

[...] a gente tem possibilidade de lotação na Vara da Infância e da Juventude, que é um local gigantesco, com um monte de núcleo, que faz o processo de adoção, que faz inspeção em abrigos, e é um local que eu nunca atuei, mas temos possibilidade. Lá também tem Programa Justiça Comunitária, que eu fui convidado a trabalhar lá, é um trabalho diretamente com a comunidade, com a formação de vitrines comunitárias, para fazer mediação entre a própria população para não virar processo judicial, eles têm uma escola de formação de educação comunitária. A gente tem a Central do Idoso, que tem possibilidade da lotação de pedagogos, tem medidas alternativas, que lida com pessoas egressas do sistema prisional, Vara de Execuções Penais também tem possibilidade de o pedagogo atuar. Então o Tribunal é muito grande, existem muitos programas... Núcleo de Inclusão, que é para favorecer equidade de pessoas com deficiência que atuam no Tribunal. (GILBERTO)

Diante do exposto, entendemos que a ampliação dos lócus de atuação endógena ao Tribunal para além da Vara de Infância e Juventude (Programa de Justiça Comunitária, Central do Idoso, mediação de conflitos, medidas alternativas, trabalho com egressos do sistema prisional, trabalho com drogadição, com violência doméstica, Vara de Execuções penais e Núcleo de Inclusão, entre outros), ratifica que a Pedagogia Jurídica está diante de possibilidades

laborais a serem exploradas em termos de sistematização, espaço fecundo para pesquisas vindouras que poderão contribuir com o arcabouço que está sendo gestado nessa linha analítica emergente.

Trabalho da pedagoga na área de adoção internacional do TJDFT

O tema central de atuação da Comissão Distrital Judiciária de Adoção (CDJA) é a adoção nacional e internacional. Nas palavras de Santos e Monassa (2020, s/p), o instituto da adoção é:

[...] uma modalidade artificial de filiação pela qual se aceita como filho, de forma voluntária e legal, um estranho no seio familiar, pelo vínculo sócioafetivo e não biológico. [...] constituindo-se a adoção, além de tudo, um ato de amor e coragem. Para o ordenamento jurídico brasileiro adotar significa acolher, mediante processo legal e por vontade própria, como filho legítimo, uma pessoa desamparada pelos pais biológicos.

Essa problemática, que aflige milhares de crianças e adolescentes em nosso país, é alvo da preocupação governamental. Nessa assentada, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lançou um painel de acompanhamento das informações do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA). De acordo com os dados divulgados, no Brasil, há aproximadamente 30 mil crianças e adolescentes em situação de abrigo, preponderando, em termos numéricos, os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná.⁸⁸

Quando se exaurem as possibilidades de adoção no cenário nacional, entra em cena a adoção internacional, medida também regulada pelo ECA:

Art. 51. Considera-se adoção internacional aquela na qual o pretendente possui residência habitual em país-parte da Convenção de Haia, de 29 de maio de 1993, Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, promulgada pelo Decreto n.º 3.087, de 21 junho de 1999, e deseja adotar criança em outro país-parte da Convenção.

Para se chegar a essa medida, houve tentativas anteriores do poder judiciário da capital, sem êxito, de adoção nacional da criança: no DF e em outros estados do Brasil. Por conseguinte, a adoção internacional configura-se como medida excepcional extrema, a última oportunidade de adoção, caso contrário, a criança ou o adolescente permanecerá sob a tutela estatal até completar 18 anos de idade:

Consultados os cadastros e verificada a ausência de pretendentes habilitados residentes no País com perfil compatível e interesse manifesto pela adoção de criança

⁸⁸ Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=currsel&select=clearall>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ou adolescente inscrito nos cadastros existentes, será realizado o encaminhamento da criança ou adolescente à adoção internacional. (art. 50, § 10, do ECA)

Relato substancial da pedagoga Elba, na direção do exposto, merece alusão:

É muito gratificante. Inclusive, quando eu comecei esse trabalho, comecei, pensei: beleza, adoção internacional, legal. Mas, depois de um tempo, eu até falei assim para minha chefe: o que vocês fazem aqui é fantástico, maravilhoso demais. Sabe por quê? Porque é a última chance dessa criança ter uma família. Porque, veja bem: ela não conseguiu aqui no DF, onde ela estaria perto de uma família extensa; não conseguiu no Brasil, no Brasil inteiro, do tamanho é o Brasil, não conseguiu. Aí vai para adoção internacional. Então é a última chance, tem outros que não conseguem; vários a gente apresenta e ninguém no mundo também não se ofereceu.

Para a operacionalização dos trâmites tangentes à adoção internacional por residentes ou domiciliados no exterior, o ECA prevê a figura da Autoridade Central Federal, órgão público responsável por credenciar organismos nacionais e estrangeiros, que mediarão os procedimentos entre os interessados e as instâncias competentes de nosso país. Atualmente, somente há organismos internacionais credenciados, oriundos dos seguintes países: Espanha, Itália, França e Estados Unidos da América⁸⁹. Consoante informações de Elba, “Oitenta por cento dos casais são da Itália, é o país que mais adota do Brasil. Depois vem França, Estados Unidos e Espanha, são os que a gente fez até hoje”.

Além da Autoridade Federal, a legislação prevê a intermediação da Autoridade Central Estadual, encerrada, nos estados brasileiros, na estrutura da Comissão Estadual Judicial de Adoção Internacional: “A referida Comissão é um órgão obrigatório devendo ser vinculado ao Poder Judiciário Estadual, a desenvolver suas atividades em cada Estado. Sua atuação é imprescindível para o devido processo legal de adoção” (COÊLHO, FARIA e PINTO, 2021).

No caso do DF, essa autoridade estadual é representada pela Comissão Distrital Judiciária de Adoção (CDJA), que tem como principais atribuições⁹⁰:

1. Auxiliar o Juiz da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal nos procedimentos relativos à adoção nacional e internacional de crianças e adolescentes.
2. Manter cadastro geral, atualizado e sigiloso de: pretendentes brasileiros à adoção no âmbito nacional, interessados em adotar crianças e adolescentes no Distrito Federal; pretendentes estrangeiros residentes e domiciliados fora do Brasil, bem como os residentes e domiciliados no Brasil, interessados em adotar crianças e adolescentes no DF; crianças e adolescentes brasileiros em condições de adoção, no âmbito nacional ou internacional, desde que esgotadas as possibilidades de

⁸⁹ Disponível em: <https://www.novo.justica.gov.br/sua-protecao-2/cooperacao-internacional/adocao-internacional/organismos-de-adocao>. Acesso em: 9 mar. 2022.

⁹⁰ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/governanca/comissao-de-adocao-proma/composicao-cdja>. Acesso em: 8 mar. 2022.

- adoção nacional para o segundo caso; entidades de abrigo de crianças e adolescentes sediadas no Distrito Federal.
3. Providenciar prévia habilitação dos estrangeiros interessados no instituto da adoção.
 4. Auxiliar na preparação dos habilitados para o início do estágio de convivência, bem como apoiá-los durante esse período.
 5. Acompanhar o pós-adotivo das crianças e adolescentes adotados no Distrito Federal, por um período mínimo de dois anos.
 6. Manter intercâmbio com as comissões similares de outros Estados e demais setores da sociedade, visando à consecução dos seus objetivos.
 7. Realizar trabalhos de divulgação de projetos de adoção e esclarecimentos de suas finalidades, visando despertar a sociedade para a necessidade do uso regular e ordenado do instituto da adoção, respeitados sempre o sigilo e a gratuidade.

Tendo por referência essas competências, o trabalho da pedagoga Elba é atrelado, notadamente, aos procedimentos relativos à adoção internacional. Oportuno mencionar que todas as demandas dessa natureza que ingressam na CDJA advêm de processos nos quais o poder familiar foi destituído, portanto as crianças e adolescentes encontram-se em um abrigo público, sob a tutela do Estado, em situação regular para a adoção.

Segundo a pedagoga Elba, quando a criança ou o adolescente encontram-se preparados para a adoção internacional, com sentença judicial própria, o processo é remetido à CDJA, cuja equipe de especialistas que atuarão, conjuntamente, é composta por pedagoga, assistente social e psicóloga. Inclusive, a intervenção constante da equipe interprofissional é exigência normativa prevista no ECA nesse caso.

O primeiro passo da equipe, com a chegada do processo de adoção internacional, é o estudo acurado dos detalhes da vida da criança ou do adolescente para a formação de dossiê, a ser apresentado aos organismos internacionais intermediadores, em que consta o histórico de vida, fotos, condição de saúde, registro de violência ou abuso sofrido, entre outras informações relevantes para a apresentação da criança aos interessados na adoção:

A gente faz o estudo do processo da criança; faz um resumo das coisas principais; pede uma atualização do abrigo, que às vezes aquilo que está no processo é antigo, a gente faz novas perguntas: como a criança está hoje? Isso aqui melhorou? Em qual série se ela tá? Está estudando em qual escola agora? Como é que ela tá? A gente conversa com o responsável do abrigo que acompanha essa criança e aí a gente atualiza essas informações do processo; pedimos fotos novas, porque demorou e a criança já tá diferente, a gente coloca fotos novas [...]. (ELBA)

Os organismos internacionais, de posse do dossiê construído, selecionam o casal (ou cassais) com potencial interesse em conhecer a criança/adolescente e, dessa maneira, iniciam-se os contatos entre a equipe da CDJA com os estrangeiros, primeiramente, para o envio de toda a documentação necessária à habilitação, bem como para conhecimento do perfil do sujeito da adoção:

Eles mandam toda a documentação: certidão de casamento, comprovante de residência, certidão de nada consta criminal, onde trabalham, quanto ganham, os rendimentos, fotos da casa, da cidade, tudo que eles puderem enviar para a gente conhecer melhor casal. Mandam também um estudo psicossocial da pessoa de lado do país dele. Eles enviam tudo para a gente, tudo traduzido, tradução juramentada, para ficar tudo bem fidedigno; a gente avalia, se a gente gostar, achar que dá certo, a gente habilita esse casal. (ELBA)

Não raro, há mais de um casal que se cativa por determinada criança/adolescente; nessa situação, são remetidos os documentos de todos os casais para avaliação da CDJA, que analisa, principalmente, a questão da compatibilidade entre as características do casal e do adotando, para posterior definição dos requerentes que seguirão para a próxima fase, que é a habilitação em si.

Para formalização do processo legal de habilitação do casal advindo de outro país, é realizada audiência na qual se apresenta para a autoridade judicial toda a documentação levantada, juntamente com um parecer sobre o caso específico. Com a aceitação do parecer do relator e a anuência do juiz responsável, o casal torna-se oficialmente habilitado para adoção, ocasião em que é emitida certidão de continuidade do processo (ELBA).

De posse dessa garantia processual, a CDJA inicia o trabalho de preparação para a adoção, que consiste em programar visitas da equipe ao abrigo para conhecer a criança pessoalmente e, aos poucos, criar as condições necessárias para informá-la acerca do caminho que será percorrido até a adoção ser oficializada. São, em média, dez encontros temáticos, que ocorrem uma vez por semana:

A gente começa a ir ao abrigo, conhecer as crianças, fazer todo um trabalho com as crianças de preparação; é claro que o abrigo já faz isso, tem um trabalho deles, mas a gente tem a nossa própria metodologia. Então a gente tem uma metodologia que consta de 10 encontros e que cada um desses encontros tem uma temática. (ELBA)

Nos primeiros momentos das visitas ao abrigo, o enfoque é a formação de vínculo das profissionais com a criança, para compreensão daquele sujeito repleto de anseios e aspirações; em tom lúdico, afetivo, pretende-se estabelecer uma relação de confiança com a equipe da CDJA e, com isso, favorecer a interação e o diálogo, visando ao estágio de convivência vindouro com seus potenciais pais adotivos:

A gente começa falando, primeiro é a vinculação da gente; falar o que a gente tá fazendo lá, que nós somos empregadas do juiz, que o juiz nos colocou uma incumbência de procurar famílias para eles; sempre na linguagem deles, sempre tem uma brincadeira, é bem lúdico mesmo. Aí a gente fala para eles que a gente vai procurar famílias para eles, mas para isso a gente tem que conhecer eles para procurar a melhor família, aquela que mais vai dar certo com eles; e para gente conhecer eles, a gente tem que estar sempre encontrando com eles, aí vai justificar nossos encontros

semanais. Aí, uma vez por semana, a gente vai lá no abrigo conhecer eles; às vezes, a gente leva para um passeio, então a gente quer formar um vínculo com eles para que quando aconteça o estágio de convivência que eles vão tá com pessoas desconhecidas, eles tenham a gente para confiar, para recorrer. (ELBA)

No que tange à dinâmica proposta nos encontros, são abordados temas relacionados à história de vida, aos sentimentos pulsantes em relação à família biológica; perspectiva de futuro; visão sobre a instituição familiar, ideal de família e expectativas em relação à família substituta (ELBA).

Na visão da pedagoga Elba, a sua formação específica contribui sobremaneira com a realização dos encontros:

[...] principalmente o pedagogo que já tem experiência com criança, saber o que elas gostam, o que elas fazem, porque fazem; a questão de sempre ter lúdico junto com o que a gente quer passar, de ter sempre o lúdico permeando, que brincadeira a gente vai fazer, como é que a gente vai fazer, essa questão de ter o contato com a criança, pegando no colo, abraçar. Eu não sei se todos os psicólogos ou assistentes sociais têm essa relação, mas eu sei que professor tem. O professor de Educação Básica, de Ensino Fundamental tem muito em relação de brincar, de saber até o jeito de conversar, a linguagem que usa com a criança.

Mas eu acho que o pedagogo ele contribui nisso, quanto à essa linguagem, de conversar com a criança, essa facilidade de interação, nesse saber colocar o lúdico no meio.

Todo esse envolvimento revela o respeito com o sujeito do processo, para que não receba a notícia da adoção, tão esperada, de maneira abrupta. Assim, após esse trabalho inicial de aproximação, as especialistas comunicam a criança sobre a adoção em si; a partir desse ponto, os encontros mudam de tônica, passam a abordar questões referentes ao país de origem da família adotiva até a apresentação dos novos pais:

Achamos uma família para vocês! Eles ficam curiosos. Já no próximo encontro: essa família é da Itália! Vocês acreditam que vocês vão para a longe? Aí gente já começa a conhecer a Itália, o que tem na Itália. Depois a gente apresenta a família; a família manda fotos, manda vídeo para eles [...]. (ELBA)

Em meio a esses encontros, também são realizadas entrevistas com a cuidadora do abrigo, responsável pela criança; e, caso considere-se essencial, há visitas à escola para interlocução com a professora, com vistas à compreensão de questões reveladas no contato com a criança, notadamente, quanto à dinâmica de interação na escola:

A gente faz a entrevista no próprio abrigo com a cuidadora ou com a coordenadora e também muitas vezes a gente vai até a escola, quando tem algum problema muito sério, alguém que tá muito defasado, a gente vai lá conversar com a professora para ver por que que é que acontece isso, ou é uma criança muito agressiva. A gente vai lá descobrir por que que Fulano recebe tanta advertência, o porquê tá agressivo assim, a gente vai colher os dados da professora. (ELBA)

Especificamente na seara escolar, contribuição significativa da pedagoga é consolidar informações sobre o processo de escolarização e investigar as origens da defasagem e/ou distorção idade-série, algo comumente observado na experiência de crianças em situação de abrigo, conforme relato da pedagoga:

Esse negócio dos abrigos, não sei se tem estudo sobre isso, eu nunca vi, mas é uma coisa no meu trabalho constatei isso, é certeza todas as crianças que a gente trabalhou para serem adotadas 99% estavam defasados; elas não estavam na idade certa que era para elas estarem; então é certeza que e o fator social influencia na aprendizagem.

Que série ela fazendo, tá atrasada, por que que tá atrasado? Será que é uma coisa da criança mesmo, uma dificuldade ou é pelo fato do abandono, da negligência, pois geralmente é isso. Crianças que estão no abrigo é porque não tinha um cuidado, os pais, não mandavam para a escola. Como ele vai aprender, como é que vai evoluir? Não é porque a criança não é inteligente ou tem algum problema, na maioria das vezes, é porque realmente os pais não mandavam para escola, não acompanhavam, não tinham como ajudar em casa nas tarefas, orientar, estimular. Então é fazer esse diagnóstico. (ELBA)

A perspectiva escolar, inclusive, é alvo da inquietude dos pais que almejam adotar: “Porque muitos pais, muitos requerentes, quando a gente vai entrevistá-los também eles tem essa preocupação da criança não ser inteligente, da criança não se desenvolver quando chegar, preocupação com o cognitivo” (ELBA).

Essa questão é, recorrentemente, rodeada de anseios quanto às potencialidades cognitivas do adotando. Porém, substancial função da pedagoga nesse sentido é enfatizar, por meio do diálogo, que há pontos proeminentes no processo de adaptação à nova vida que sobrepujam o aspecto da escolarização, especialmente nos momentos iniciais do convívio familiar:

A gente frisa muito para os pais o seguinte: não preocupa com isso agora não, com a escola; faz o vínculo primeiro, deixa a criança ficar à vontade, deixa ela ficar ambientada primeiro, se sentir segura, se sentir amada, aí ela vai se dar bem nos estudos. Não preocupa agora com a aprender a falar a língua logo, aprender logo os conteúdos de escola, a gente frisa isso muito com eles porque eles vêm com uma expectativa grande de chegar lá na Itália, já começa a estudar na escola tal; a gente fala até assim: “ó, se até que puder não ir já chegando estudando, vai ser até melhor; fica um tempo em casa, aproveita com ele, se ambienta a primeiro, depois de alguns meses coloca na escola, tem problema não se perder um pedaço do ano letivo. Porque esse vínculo aí vai ser mais importante. Eu penso que que o papel do pedagogo nessa questão seja isso. (ELBA)

Na sequência, ainda como parte dos encontros, é realizada videoconferência entre a criança e os postulantes à adoção, uma proposta consolidada a partir do período pandêmico: “Engraçado que essa videoconferência a gente não fazia antes; quando começou a pandemia é

que a gente teve que fazer isso; agora a gente adotou, já entrou para nossa metodologia” (ELBA).

No curso do processo, relevantes ações são custeadas pela família estrangeira, como aulas do idioma pátrio e sessões de terapia psicológica, quando recomendado pela equipe da CDJA, em atenção às necessidades específicas das crianças:

[...] quando a gente está preparando a criança e ela descobre que vai para um país tal, a gente já pede para o casal para que ele pague aulas daquela língua para já ir preparando a criança, a maioria concorda, então a criança já vai frequentando aulinhas de italiano, inglês e francês; são poucas aulas até o casal chegar, mas eles sempre acham bom isso.

E as crianças também estão sempre em terapia, quando a gente pega o caso a gente já fala essa criança precisa. Quando a gente não consegue pela rede e já tem um casal interessado, a gente pergunta se eles gostariam de custear, que vai ser benéfico para uma adoção bem sucedida aí, muitas vezes, o casal também arca com isso. (ELBA)

Com a aproximação entre os protagonistas do cenário de adoção, são programadas as atividades do estágio de convivência, a ser realizado em território nacional, com duração de 30 a 45 dias (podendo ser prorrogado), conforme art. 46, §3º, do ECA. O mote que propulsiona esse estágio é “[...] a valorização do vínculo de afinidade e de afetividade do adotando com aquele que exercerá a modalidade de substituição familiar [...]” (COÊLHO, FARIA e PINTO, 2021).

Nesse estágio, o casal desloca-se para o Brasil, às suas expensas, para que seja viabilizada a convivência com a criança em ambiente próprio, no qual experimentem rotinas similares as do cotidiano de uma família. Toda a dinâmica é acompanhada de perto pela equipe da CDJA, que fica disponível, inclusive, para mediar tensionamentos que possam emergir nesse período:

O estágio de convivência é o período em que a família vem para o Brasil, por lei tem que ficar no mínimo um mês aqui por conta dela, os gastos são todos deles com as crianças, tudo; alugam um apartamento ou uma casa aqui e eles têm que fazer dessa moradia aqui como se fosse uma casa mesmo; eles têm que ter uma rotina como se eles estivessem lá na casa deles, então tem que ter onde cozinhar, tem que ter onde assistir televisão; então não pode ser uma coisa muito restrita que a gente não saiba avaliar como é uma família. Eles alugam aqui e ficam um mês com essas crianças. Durante o mês a gente fez várias visitas, entrevistas com casal, visitas lá no apartamento, na casa, então a gente conversou com as crianças também para ver se está indo tudo bem, se eles tiverem algum problema, podem chamar a gente a qualquer hora, qualquer dia, qualquer momento, de noite, madrugada, qualquer hora, pintou algum problema, a gente tá lá perto; porque a gente já formou um vínculo com as crianças, então eles confiam na gente. (ELBA)

Durante o estágio e ainda durante todo o processo que envolve a adoção, os pais adotivos são assessorados pelo organismo internacional que os indicou, que presta todas as informações cabíveis ao bom andamento dos atos legais.

Nesse percurso, que congrega cidadãos advindos de nacionalidades distintas da brasileira, importante contribuição é prestada pelos tradutores, profissionais cruciais no sentido de favorecer a comunicação das partes em interação: “[...] eles ainda tem uma pessoa que é tradutora acompanhando todo esse nosso trabalho com a família e com a criança enquanto eles estão juntos, para traduzir o que está sendo dito para que não tenha nenhum mal-entendido, sempre tem uma pessoa contratada para fazer a tradução” (ELBA).

Concluído o estágio de convivência, a equipe da CDJA elabora minucioso relatório para consubstanciar o deferimento ou não da medida de adoção (art. 46, §5º, ECA). Caso as especialistas formem juízo favorável, isto é, entendam que os pais em potencial demonstraram capacidade de se relacionar com a criança, recomendam ao juiz que o processo de adoção seja oficializado. Antes da sentença, caso o processo envolva adolescentes, esses são ouvidos também; após, a autoridade judiciária proclama a decisão final quanto à adoção.

Para finalizar os trâmites, ainda se faz premente providenciar algumas documentações (certidão de nascimento, passaporte) antes do regresso ao país de origem com o/a filho/a legalmente adotados/as, um caminho que, no todo, demanda tempo e envolvimento integral dos requerentes. Porém, precisamos asseverar que esse investimento é fundamental diante da problemática social que o permeia; o Estado precisa certificar-se, plenamente, que aquela família é uma excelente opção para o sujeito cuja vida ganhará novos e definitivos contornos.

Além de delongados, os processos de adoção internacional são dispendiosos do ponto de vista financeiro:

E aí depois eles têm mais um tempinho ainda para providenciar a documentação, porque aí tem que refazer a certidão de nascimento, agora são pais mesmo de verdade e ainda providenciar passaporte. Leva mais ou menos uns 15 dias e 15 a 20 dias, então a família fica aqui, no mínimo, entre 45 e 50 dias e eles têm que vir preparados para isso, eles são bem alertados quanto a isso porque não é barato adotar a fora. As traduções juramentadas de toda papelada, tudo apostilado e é muito caro, todo esse custo de ficar aqui, todos os deslocamentos, todas as despesas, tudo isso é por conta da família, então eles estão bem avisados. (ELBA)

Com a culminância exitosa do processo de adoção internacional, é chegado o momento da despedida da criança: “Aí chega o dia da despedida, geralmente eles voltam no abrigo para se despedir, isso não tá acontecendo agora por causa da pandemia, então eles fazem por vídeo

chamada mesmo essa despedida com a cuidadora, os colegas. E aí eles vão embora, fazem as malas” (ELBA).

O trabalho não se exaure nesse ponto. Ainda há o acompanhamento da família constituída pelo interstício de dois anos. Nesse ínterim, o organismo internacional que intermediou o processo de adoção precisa enviar relatórios pós-adoptivos semestralmente para a CDJA, com cópia para Autoridade Central Federal Brasileira (art. 52, § 4º, V, ECA).

Na explanação de Elba, esses relatórios descritivos contemplam informações acerca da vivência que foi sendo estabelecida e da rotina familiar edificada, desvelando, assim, os resultados do processo de adoção e a proeminência social de toda essa empreitada: “Aí a gente vê tanto que eles estão bem, sabe, estão fazendo esporte, atividades extracurriculares, participando de festa de família, Natal, estão fazendo viagens pela Europa, coisas incríveis”.

3.1.9 Superior Tribunal de Justiça (STJ)

O STJ é corte recursal que compõe a estrutura do poder judiciário em nosso país, “[...] responsável por uniformizar a interpretação da lei federal em todo o Brasil. É de sua responsabilidade a solução definitiva dos casos civis e criminais que não envolvam matéria constitucional nem a justiça especializada”. Além dessa função precípua, administra a Justiça Federal⁹¹.

Consoante os dados de pessoal do Tribunal, há dois servidores ocupantes do cargo de Analista Judiciário, Área de Apoio Especializado – Pedagogia. Tivemos a oportunidade de entrevistar os dois pedagogos, que atuavam em unidades distintas: Seção de Memória e Difusão Cultural e Seção de Soluções em EaD e Desenho Instrucional, ambos com ingresso em 2016, portanto, seis anos de experiência no Tribunal.

Trabalho da pedagoga no museu do STJ

A pedagoga Marisa realiza atividades que tangem ao funcionamento do Museu do STJ. Segundo ela, a equipe é

[...] responsável por toda a parte do museu e de recepcionar os visitantes do Tribunal para estabelecer essa relação da cidadania, que o Tribunal faz, entre os cidadãos e o Tribunal, e aí a gente atende um público muito variado, que vai desde os meninos do ensino fundamental, ensino médio, passando por universitários e grupos de idosos. (MARISA)

⁹¹ Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Institucional/Atribuicoes>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Particularmente, quanto ao trabalho efetivado por Marisa nesse espaço, compreendemos que o enfoque das atividades está na organização pedagógica da recepção dos visitantes, com a seleção de conteúdos que serão abordados e a preparação das visitas guiadas de estudantes ao museu. Essas visitas, portanto, não são meramente contemplativas; ao contrário, pretendem promover reflexões acerca dos conteúdos selecionados para além da história do Tribunal. Existe um processo de mediação entre os conhecimentos e os visitantes. Por exemplo, são apresentados temas relativos à sustentabilidade e ao meio ambiente, assuntos que, na perspectiva da profissional, “[...] perpassam a questão da cidadania, história e identidade” (MARISA).

Na frente interventiva pedagógica, forte contribuição da interlocutora se localiza na supervisão da aplicação e no suporte às questões didáticas dos grupos que conduzirão as visitas, no sentido de auxiliar os aplicadores a gestar pedagogicamente como cada conteúdo deverá ser pronunciado aos visitantes, em atenção à diversidade de públicos atendidos. Ademais, a pedagoga contribui com a elaboração dos materiais utilizados na recepção dos grupos, tendo em vista as necessidades dos diferentes sujeitos que participam da experiência.

Além dessas atribuições, cabe à pedagoga a realização da formação dos servidores que conduzem as visitas e, nesse sentido, explanar os conteúdos novos que serão integrados aos roteiros de visitação, uma experiência que objetiva preparar os aplicadores acerca da utilização dos materiais elaborados:

[...] quando a gente introduz um conteúdo novo lá, na verdade eu faço a primeira aplicação. Então vou introduzir um material novo, por mais que eu vá só sistematizar o que a gente já fala, trazendo novos elementos, sempre eu faço a primeira aplicação, a primeira apresentação para os grupos, e vou treinando a equipe também para utilizar aquele material. [...] Ainda tem isso, treinamento dos coordenadores dos projetos. (MARISA)

Relevante mencionar que há um programa delineado para cada público que adentrará às portas do museu, isto é, há um roteiro de base já preparado para receber os visitantes, observando-se as características dos grupos. Nesse sentido, cada servidor é responsável por um projeto, cabendo a ele articular os trâmites requeridos à concretização das visitas dos grupos, assim como conduzir a visitação pelo museu (MARISA).

Em relação ao público de estudantes da educação básica, o Tribunal institucionalizou o projeto Museu-Escola, como parte de seu compromisso com a cidadania, que visa “[...] difundir, entre alunos de escolas públicas e privadas do Distrito Federal e entorno, a importância da

preservação da memória do país, destacando a relevância dos valores e atitudes necessárias ao pleno exercício da cidadania”⁹².

Tratando-se de estudantes do ensino fundamental, os temas recorrentes abordados nas visitas coadunam-se com “[...] questões como cidadania, direitos constitucionais do cidadão, o motivo e a razão de ser do STJ, que é vinculada à questão da cidadania e a defesa dos direitos do cidadão”; “[...] a questão da identidade, história e cidadania, por que é importante visitar esses espaços de memória”; e, como esses visitantes participam de sessão de julgamento, antes de ingressar nas salas, são orientados quanto à organização do Estado e à repartição de poderes (MARISA).

Quando são recepcionados estudantes do ensino médio, os encontros ganham o contorno da escolha profissional que bate à porta, notadamente, tratando de espaços de atuação afetos ao campo do Direito, cerne das atividades finalísticas do STJ:

A gente tem uma equipe multidisciplinar, e aí essa questão voltada para a escolha profissional é que a gente proporciona para eles uma visita de campo, onde a gente fala, por exemplo, das áreas do Direito, já que a nossa atividade é relacionada a esse campo do saber, e aí a gente aborda com eles essa questão de áreas de atuação, possibilidades de área de atuação dentro do campo do Direito, a gente também os instiga a explorar as outras áreas do saber, porque visitantes também não têm só interesse no Direito, mas por que é importante conhecer o Tribunal e por que aquela experiência pode ajudá-los. (MARISA)

Na seara de orientação profissional, conforme relatou a pedagoga, houve um trabalho de preparação pessoal para que fosse possível abordar temáticas relacionadas a esse mister com propriedade: “Tive que estudar mesmo a fundo conteúdos relacionados a essa questão de orientação, de por que fazemos o que a gente faz, por que a gente escolhe, como escolher, para ter uma bagagem aí também para poder discutir com eles essas questões” [...] (MARISA).

Além da diversidade etária, outros aspectos aludidos como impactantes no planejamento e na concretização das ações, que ensejam orientação da pedagoga aos grupos que conduzem as visitas, são diferenças culturais advindas da condição socioeconômica dos alunos e questões de acessibilidade.

Então esse cuidado também faz parte da minha supervisão enquanto didática para os orientadores, para os responsáveis dos projetos, dos programas. A gente já atendeu, por exemplo, escolas só de alunos especiais, de alunos com necessidades especiais. Então cada visita às vezes depende de um suporte, de um apoio. (MARISA)

⁹² Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Institucional/Educacao-e-cultura/Projetos-socioeducativos/Museu-Escola.aspx>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Resta evidente que o trabalho requer contextualização, em que pese o roteiro de abordagem de conteúdos preestabelecidos, a consideração das características socioculturais é fator determinante para a isonomia no tratamento das pessoas que adentram o STJ por meio desse programa.

Em relação aos desafios do trabalho desenvolvido, Marisa apontou certa dificuldade para a implementação inovações nos processos devido à cultura organizacional do Tribunal, que é uma instituição austera, formal:

E aí lá, por ser um espaço mais formal, na verdade o que eu percebo muitas vezes é que a tônica que se usa é assim: olha, é uma concessão ter estudantes dentro de um Tribunal de Julgamento, assistindo a sessão de julgamento, então já se contente com isso, porque isso já é o melhor que a gente pode fazer, né? Então, claro, existem limitações, há vontade de modernizar muitas coisas e utilizar o que se utiliza hoje lá fora, em outros ambientes, mas a gente às vezes não pode, não tem como, é limitado. E eu compreendo essa limitação também e tento esticar de um lado e de outro para ver se a gente consegue um meio termo. (MARISA)

Em síntese, pela explanação, percebemos que a essencialidade do trabalho da pedagoga está fundada na educação museal. A dicção da profissional na entrevista nos conduziu a entender, considerando a natureza do trabalho, que o seu principal papel é perpassar todos os projetos de visitação como coordenadora/supervisora pedagógica, contribuindo com seus conhecimentos específicos para que os roteiros sejam organizados didaticamente e adaptados conforme as necessidades dos diferentes públicos recebidos, de modo a favorecer a aprendizagem de conteúdos para além da história do Tribunal, buscando interfaces com os conteúdos clássicos da escolarização formal e avançando para discussões acerca da orientação profissional.

É uma concepção de educação museal que transcende a concepção de patrimônio estático; entende que a visitação do público, ao proporcionar o contato com artefatos e elementos históricos, configura-se como oportunidade de conectar-se com os sujeitos atendidos por meio da mediação de conteúdos pulsantes, ou seja, o espaço do museu é educativo, catalizador de aprendizagens significativas para além da visualização de obras e documentos.

Essa expertise da pedagoga Marisa coaduna-se com o movimento percebido por alguns autores em relação ao potencial pedagógico dos museus. Nessa esteira, Marandino (2010) empreendeu esforços de investigação para consolidar um Modelo para o Estudo das Relações Pedagógicas nos Museus, sendo o seu foco os museus de ciências. Apesar da especialidade diversa do museu do STJ, a proposta da autora apresenta contribuições para vislumbrarmos o processo pedagógico que se consolida nesse lócus.

O modelo proposto, balizado na concepção de transposição didática de Chevallard, pode ser assim sintetizado, nas palavras da autora, como Pedagogia museal:

O modelo proposto caracteriza, dessa forma, a pedagogia museal, que estaria condicionada pela relação entre os diferentes saberes, que passariam por um processo de transposição didática/museográfica (I), realizado pelos mediadores (equipe de elaboradores das exposições que, em tese, possui caráter interdisciplinar) os quais, através de um processo de musealização, tornariam tais saberes comunicáveis, constituindo a temática concretizada na forma de exposição, de discurso expositivo. (MARANDINO, 2010, p. 396-397)

Em uma breve análise do modelo de Marandino (2010), encontramos aproximações com a dinâmica de trabalho que se processa no museu do STJ sob a coordenação da pedagoga entrevistada, na qual se evidencia a preocupação com a transposição didática, com a exposição temática realizada nas visitas pelos servidores responsáveis, a interação dos elementos do roteiro de visita com os saberes sistematizados contextualizados e com a perspectiva de visita como fomentadora de construção de conhecimentos e significados.

Trabalho do pedagogo na área de educação à distância do STJ

Em outra linha de atuação, Djavan desempenha atividades voltadas a área de educação a distância, especificamente com a formação continuada dos servidores do Tribunal. Suas atribuições envolvem todo o ciclo do processo de produção de cursos a distância no próprio órgão, que se inicia com o conhecimento da demanda e se processa até a oferta das ações educativas.

Seu papel nesse setor, antes de tudo, é um diferencial para o Tribunal, que conta com o trabalho de um profissional que compreende o contexto institucional e suas idiosincrasias, podendo, portanto, considerá-las no processo de planejamento das ações educativas, tornando-as mais adaptadas às necessidades que eclodem no seio da organização, diferentemente do que acontece em cursos pré-formatados, oferecidos no mercado, como depreendemos do relato:

Assim, os órgãos, enfim, empresas de certa forma têm muito essa questão mesmo da quantidade, né? Ah, x capacitações e tal. E às vezes você faz muitas contratações externas, tipo, e a minha experiência com boa parte desses cursos é que são cursos genéricos mesmo, enfim, que ao final você faz e, poxa, muita enrolação, sabe? E o cara ganhou uma fatia do setor público para ofertar o que você... Enfim, a gente tem uma experiência de uma capacitação que foi, assim, essa sensação que não valeu a pena. É ter uma pessoa formada em Pedagogia no próprio órgão, que conhece das dinâmicas pedagógicas e conhece também do seu ambiente, tal, essa contextualização fica muito mais viável de se fazer, porque é a ponte entre o técnico mesmo, o conhecimento mais técnico e o conhecimento da casa, de como funciona a casa, do que realizar e tal. Então eu acredito que a função mesmo de um pedagogo dentro da unidade, ela tem muito dessa perspectiva, assim, de você conseguir ao máximo contextualizar e entregar mesmo ações que tenham significado, assim. Eu gosto muito

dessa palavra significado, porque de fato a minha experiência, assim, com ações externas sempre foi isso: muito genérico.

Então eu acho que o meu significado está nisso mesmo, de tornar as ações bem contextualizadas e tal, com exemplos da casa, e colocar isso de forma que o aluno possa se sentir contemplado, saber que aquele curso mesmo foi feito para mim e tal. (DJAVAN)

Dito isso, o primeiro passo da produção de cursos no STJ é a reunião com as unidades internas para elucidação da necessidade atual e explicitação do contexto em que essa demanda foi gerada – o que podemos denominar de análise de contexto. Nessa fase inicial, o pedagogo acolhe o que foi relatado e promove um filtro, isto é, examina se aquela questão apontada pode, com efeito, ser suprida por uma solução de educação a distância (EaD), campo de intervenção específico do pedagogo no Tribunal.

Em alguns casos, a realização de curso EaD não se configura como solução apropriada, por conseguinte, são aventadas alternativas para enfrentar a questão posta pelas unidades demandantes: “um curso presencial ou até mesmo nem curso, uma reunião, um manual, algo do tipo, né?” (DJAVAN).

Chegando-se ao entendimento de que a pauta pode ser efetivada por meio de curso na modalidade a distância, inicia-se a etapa de desenho instrucional. Nesse momento, o requerente preenche o documento que orienta o planejamento das ações, que contém: a justificativa, o nome do curso, os temas a serem abordados e os objetivos do curso. O pedagogo analisa as informações, efetuando uma revisão desse documento: “E depois esse documento retorna para mim e eu faço toda a parte de revisão, então revisar objetivos, se eles estão alinhados com os conteúdos, com a proposta do curso, aí vê a justificativa” (DJAVAN).

Com base na versão final do documento mencionado, o curso começa a ser desenvolvido. O pedagogo atua, principalmente, nos cursos que requerem elaboração de material escrito, porquanto, há contratação de profissional docente para a produção do texto do material didático. Para tanto, o pedagogo precisa orientar esse profissional quanto às singularidades do processo de construção de cursos para a EaD: “E aí normalmente a gente tem uma reunião para passar algumas orientações de como produzir um material para EaD, eu também faço essa parte de orientação, os termos que usar; a gente preza muito pela linguagem dialógica [...]” (DJAVAN).

Um dos desafios relativos à linguagem é justamente a cultura jurídica calcada em arcabouço vocabular rebuscado, portanto, é papel do pedagogo intermediar o alinhamento da linguagem que será empregada nos materiais, para seja mais palatável para o público alvo.

Os materiais didáticos redigidos pelos professores contratados são validados por Djavan do ponto de vista pedagógico, especialmente no que tange à coerência entre os elementos delineados no planejamento inicial: “E aí eu faço toda a revisão do módulo, né? Se os tópicos estão condizentes com o que foi planejado, os objetivos, a parte da linguagem”.

Além dessa análise, há a intervenção no material produzido quanto ao enriquecimento visual dos aspectos abordados textualmente, isto é, o pedagogo avalia a possibilidade de inserção de elementos capazes de dinamizar as aulas, como formato de tópicos, infográficos, seções de destaque, entre outros, e descreve essa possibilidade para o desenhista – profissional que diagramará o material em fase posterior: “Então eu faço toda essa parte também de revisão e coloco lá já mesmo encaminhado para o desenhista: ‘desenhista, destacar esse trecho em uma outra cor, formatar esse trecho num quadro, inserir um recurso de saiba mais nesse bloco’, essa parte também” (DJAVAN).

Subsequentemente, essa validação é remetida ao professor para acompanhamento das sugestões do pedagogo. Fechada a versão inicial do material didático, segue-se para a etapa de revisão textual. No processo, há trocas entre o pedagogo, o professor conteudista e o revisor designado para alinhamento de detalhes da abordagem.

Finalizada a revisão textual, caminha-se para a diagramação ou desenho de interface, etapa em que o profissional responsável transforma graficamente o material escrito, ocorrendo, igualmente, a validação do pedagogo:

E depois acompanho o trabalho do desenhista, para saber se ele implementou as coisas que a gente solicitou, ele também normalmente compartilha com a gente as artes prévias para saber da proposta, a gente também dá palpites, fala: “olha, a cor não está muito legal, muito escura, muito clara, insere esse recurso aqui na página”, essa parte mais de desenho de interface. (DJAVAN)

Com o material escrito e diagramado, é chegado o momento de configurar o curso no ambiente virtual de aprendizagem e de planejar a oferta aos servidores: “Isso, que é minha paixão. E aí depois que o curso está todo formatado, a gente pensa mesmo na parte da oferta, enfim, planejar as datas de execução, de divulgação” (DJAVAN).

Os cursos produzidos destinam-se a atender necessidades, em princípio, do público interno de servidores do STJ. Porém, há o Programa Conexão Cidadã, direcionado ao público externo. Nesse sentido, os cursos produzidos para os servidores sofrem adaptações para que alcance apropriadamente os cidadãos interessados:

Por exemplo, pesquisa de jurisprudência: tem um curso interno para o Tribunal, só que essa parte o público externo também [se interessa], porque, enfim, quer pesquisar.

Então a gente oferta essa versão, aí tem uma adaptação, sabe? Se no curso tem um fórum, que é algo mais mediado, curso interno, que tem um tutor, aí na versão pública a gente tira o fórum e coloca um questionário, assim, que o próprio Moodle corrige, né? E também a linguagem, tipo, a gente usa: “Prezado servidor, seja bem-vindo ao curso...”, aí na versão externa é “prezado cidadão ou cidadã, prezado aluno”, algo mais genérico, né? (DJAVAN)

Contribuição proeminente do pedagogo, tangente a outra esfera de atuação, foi a construção do projeto pedagógico, no qual foram estabelecidos princípios que regem as ações da área pedagógica.

Os principais desafios observados por Djavan na consolidação do seu trabalho no Tribunal são: a evolução constante das tecnologias e das ferramentas aplicadas à educação a distância, que enseja contínua atualização a respeito; a tomada de decisão acerca de projetos dependente de líderes ascendentes que, muitas vezes, obstaculizam a realização; o atendimento aos diferentes perfis de estudantes que são parte do público-alvo das ações educativas; e, finalmente, a busca por efetivar ações educativas com significado, que, de fato, atendam às expectativas do que foi planejado.

As atividades relacionadas pelo interlocutor na área de produção de materiais didáticos para a educação a distância coadunam-se com o chamado *Design* Instrucional ou Educacional. No Brasil, a autora Andrea Filatro (Universidade de São Paulo) tem se dedicado, em suas publicações, à explicitação dos pressupostos teóricos e práticos dessa área, especificamente, no que concerne às suas interfaces com a educação a distância.

Segundo Filatro (2004 s/p), na “[...] educação *on-line*, o *design* instrucional se dedica a planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas ancorados em suportes virtuais”. Portanto, é uma atividade processual que perpassa todas as etapas de produção de materiais didáticos e de oferta dos cursos, assim como descrito pelo pedagogo entrevistado.

Para finalizar, cabe aludirmos dois comentários relevantes dos pedagogos do STJ:

A nossa área lá é coordenada, nosso coordenador é um educador, é uma área que valoriza muito essa parte da educação, o profissional da educação, eles são muito experientes nisso, eles já fazem isso há 20 anos. O coordenador tem experiência de ensino, mas ele quis um pedagogo para poder falar: “olha, a gente tem uma equipe toda orientada, que possa orientar”, e reconheceu a importância realmente do nosso papel profissional. (MARISA)

Isso eu não tenho o que reclamar, porque de fato, além de eu estar nas atividades mesmo do meu cargo, eu acabo participando de projetos paralelos, né? Sempre tem esse convite: “ah, Joel, a gente vai ali discutir sobre gestão por competência, tal, vem participar”, né? “Ah, tem o grupo de avaliação de impacto, então a gente queria que você participasse”. Eu sempre nesse sentido me senti muito incluído e de fato, assim,

muito demandado para esse auxílio mesmo com base na minha formação, naquilo que eu desenvolvo como trabalho. Quanto a isso eu nunca tive o que reclamar, né? A demanda é sempre muito alta. (DJAVAN)

Nesses trechos, mostra-se patente o reconhecimento institucional do trabalho dos pedagogos neste Tribunal. Em ambos os casos (MARISA e DJAVAN), a valorização dos profissionais é percebida, em especial, por meio o envolvimento desses profissionais nas discussões de temas com os quais eles podem colaborar devido à formação de cunho educativo.

3.1.10 Tribunal Superior Eleitoral (TSE)

Na estrutura do Poder Judiciário nacional, o TSE é o órgão máximo da Justiça Eleitoral, considerado o guardião da democracia, que desempenha papel primordial na construção e no exercício da democracia do Brasil⁹³.

Após pesquisa no sítio eletrônico do Tribunal⁹⁴, não foi possível identificarmos precisamente a quantidade de pedagogos integrantes da carreira Analista Judiciário – Área: Administrativa – Especialidade: Pedagogia, pois a listagem de servidores disponível apresenta somente o cargo mais amplo, isto é, Analista Judiciário. Apesar desse entrave, dialogamos com duas pedagogas do cargo específico, lotadas em duas unidades diferentes: Secretaria de Administração e Escola Judiciária Eleitoral.

Trabalho da pedagoga com a gestão do conhecimento

Quando entrevistamos a Pedagoga Roberta, ela exercia suas funções na Secretaria de Administração e, nesse território, a ênfase do trabalho estava no desenvolvimento de projetos específicos voltados ao bem-estar dos servidores da área e na gestão do conhecimento da unidade.

Na primeira linha de atuação, segundo relato da pedagoga, o ponto nevrálgico é o desenvolvimento pessoal dos servidores: “Então a gente desenvolveu uns projetos lá voltados para o bem-estar dos servidores e também onde eu acompanho, eu tenho esse trabalho mais de perto, assim, eu converso, eu passo algumas ferramentas de desenvolvimento pessoal, eu oriento, às vezes mediação de conflitos” (ROBERTA).

⁹³ Disponível em: <https://www.tse.jus.br/o-tse/sobre-o-tse/apresentacao>. Acesso em: 18 de mar. 2022.

⁹⁴ Disponível em: <https://www.tse.jus.br/transparenciaDadosServidores/smvc/relatorios/servidor/relacao-agentes-publicos>. Acesso em: 18 de mar. 2022.

Na segunda frente, direcionada à retenção do conhecimento internamente produzido, o enfoque está na consolidação de estratégias de auxiliem o compartilhamento da expertise laboral construída pelos servidores nos processos da unidade, como a realização de oficinas para a elaboração de materiais que orientem a realização das atividades:

Nessas oficinas, os colegas pegam um tema de um processo de trabalho da área da unidade... então, imagina, tem uma seção, Seção de Compras, tem um processo de trabalho, tem um conhecimento lá dentro e que às vezes fica só na cabeça de alguém, só uma pessoa sabe fazer um determinado procedimento, o outro só sabe fazer uma parte, cada um só sabe fazer uma parte. E aí a pessoa quando sai de férias, adoece, acontece qualquer coisa, ninguém mais sabe fazer o serviço. Então, assim, acontecia isso, sabe? Então hoje a gente está fazendo esse trabalho de disseminação do conhecimento, de produção de materiais para que esse conhecimento fique perene. Então se a pessoa saiu tem lá, tem um checklist, tem um manual, tem um material que foi produzido, entendeu? (ROBERTA)

Dentro da perspectiva de gestão do conhecimento, a pedagoga evidencia também a relevância da criatividade e da inovação:

A criatividade, assim, o senso criativo, proatividade, porque eu tenho o tempo todo que pensar em soluções da inovação. (ROBERTA)

Para além dos trabalhos mencionados, a pedagoga costuma auxiliar a contratação de cursos de formação continuada para os servidores lotados na Secretaria de Administração: “Eu também trabalho na elaboração dos planos, orientando os planos de ensino de cursos que são contratados também” (ROBERTA). A profissional especifica essa atividade da seguinte maneira:

Por exemplo, o curso de gestão de riscos: eu elaboro o planejamento junto com a empresa, junto com o instrutor, ajudo na elaboração. A gente coloca no sistema, lá no [SEI], aí vai tramitar para a contratar esse instrutor. Avaliação também, né? Então a gente contratou gestão de riscos, agora vai ter um seminário de Nova Lei de Licitações, curso para fiscalização de contratos, então alguns cursos eu participo também da elaboração. (ROBERTA)

Trabalho da pedagoga na formação de colaboradores das eleições

Relevante experiência relatada pela pedagoga Roberta, em atenção à competência do Tribunal de coordenar as eleições no país, foi a participação no grupo de trabalho de mesários, destinado a formar os colaboradores de todo o Brasil que atuariam nas eleições: “Você treina os coordenadores que vão treinar os mesários, que vão disseminar esse conhecimento” (ROBERTA).

A sistemática descrita pela interlocutora envolvia os procedimentos prévios relacionados à preparação das ações educativas, como a elaboração dos materiais e recursos

que seriam empregados, assim como a efetivação dos cursos com o público de coordenadores, que precisariam compartilhar os conhecimentos construídos em suas localidades de origem até alcançar os mesários, colaboradores que interagem diretamente com os eleitores:

Então a gente constrói um manual, vídeo de treinamento, então todo o material de treinamento. Esse grupo de trabalho coordena e os regionais participam dessa elaboração. Depois disso, consolidou esse material, fez esse treinamento, eles levam para os seus estados e vão treinar coordenadores de zonas eleitorais, que depois vão repassar lá para os cartórios, para todos os mesários.

É assim: no TSE vem um, dois, assim, alguns representantes de cada TRE, então vêm todos para o TSE. Aí a gente faz uma semana de treinamentos, aí fala sobre tudo: segurança da urna, sobre o funcionamento, sobre como é no dia, né?” (ROBERTA).

Trabalho da pedagoga na Escola Judiciária Eleitoral

A Escola Judiciária Eleitoral do Tribunal Superior Eleitoral (EJE/TSE) atua com base em três eixos – capacitação, cidadania e aprimoramento das práticas eleitorais⁹⁵:

[...] capacitação, que compreende a atualização e o aperfeiçoamento de magistrados, membros do Ministério Público Eleitoral, advogados e servidores da Justiça Eleitoral em Direito Eleitoral; cidadania, que consiste no desenvolvimento de projetos e ações com vistas à promoção da educação para a cidadania política; e aprimoramento das práticas eleitorais, que abarca o estímulo ao estudo, à discussão, à pesquisa e à produção científica em matéria eleitoral. (FAFÁ)

De acordo com a narração da Pedagoga Fafá, o trabalho da escola está calcado na ofertada de ações educativas para o público interno e externo em atenção ao pilar da cidadania:

[...] ela tem atuação de ensinar o Direito Eleitoral como uma matéria específica do Direito Eleitoral, tanto para fora quanto para servidores, aí nesse caso ela tem para servidores também; e ela vai tratar no eixo cidadania, que era o que me movia para querer vir para o TSE, que aí você vai tratar de democracia, você vai ensinar para as pessoas, sobretudo para aqueles que estão sendo alistáveis, por que que se vota, como se vota, o que é democracia, a importância disso, né? E aí vem trazer essa questão desse eixo de cidadania muito forte. (FAFÁ)

As principais ações são fomentadas por meio da modalidade a distância, em plataforma própria de aprendizagem (<https://eadeje.tse.jus.br/>). No momento da entrevista, a pedagoga havia assumido as funções da escola recentemente. Quando chegou, precisou compor uma equipe mais estruturada para iniciar os trabalhos, uma vez que não havia.

Com a formação da equipe, foi possível propor outras ações educativas a distância além dos cursos, como a realização de seminários temáticos:

⁹⁵ Disponível em: <https://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Então a gente fez Seminário Nacional de Direito Eleitoral... Então, assim, eu expandi um pouco... saiu um pouco de olhar para curso, sabe? Outras ações de educação à distância, sobretudo, que eu acho que é a tendência geral a gente fazer dessa forma, porque a gente nem vê tanto sentido mais de as pessoas se deslocarem fisicamente para fazerem uma ação assim, ainda mais em nível nacional e tudo. [...] com a participação de muitos advogados e pessoas expoentes nos assuntos. (FAFÁ)

Acrescentando-se a essa experiência, a pedagoga descreveu a efetivação da Jornada de Direito Eleitoral, relevante evento que permitiu a produção de conhecimento sobre área:

Foi muito árduo, porque a jornada pretendia publicar enunciados sobre o Direito Eleitoral, então ela produziu conhecimento para ser... assim, ele não é um acórdão, não tem força de acórdão, mas ele pode ser uma referência inclusive em julgamentos. Então a jornada produziu conhecimento.

Bolamos várias alternativas de design instrucional mesmo, para as pessoas subirem também os enunciados por dentro do Moodle, para a gente utilizar quanto mais possível fosse o Moodle e não utilizar o e-mail, por exemplo. Comunicações fizemos por dentro do Moodle, publicação dos próprios enunciados. Aí quando publicava no Diário Oficial, a gente replicava ali também. (FAFÁ)

Além desse ponto, quando dialogamos, a pedagoga estava debruçada na leitura do projeto pedagógico elaborado antes de sua chegada, justamente no sentido de buscar melhorias para o trabalho. Nessa análise, constatou a ausência de reflexões acerca da temática da inclusão, basilar, em sua perspectiva, quando os cidadãos estão no alvo, o que enseja maior responsabilidade da escola na oferta de ações capazes de alcançar os diferentes públicos:

Quanto mais para fora, você tem que ter esse cuidado de acessibilidade. E não são só essas deficiências físicas e sensoriais, a gente tem que pensar no disléxico, que não vai entender aquele texto, tem fontes que favorecem a leitura e compreensão, né? Então, assim, usar o contraste na peça que for produzir. Então vem os designers com aquele monte de coisa, eu falo: “olha só, presta atenção, vamos ver o que você quer focar”, você tem que ter esse olhar, sabe? E aí às vezes é moroso até que as pessoas peguem o fio da meada. (FAFÁ)

Depreendemos do relato que uma pauta cara no trabalho desenvolvido por Fafá é a questão da acessibilidade, considerada o maior desafio de sua atuação: “Eu acho que sobretudo da acessibilidade, porque as pessoas não pensam sobre isso”. Nessa linha, uma importante movimentação interna foi a previsão de contratação de tradutores de Libras para eventos ao vivo: “Outra coisa que a gente colocou foi que no contrato de tradução para libras prever horas para os cursos à distância. Então principalmente quando é ao vivo” (FAFÁ).

Decorrente dessa questão, a pedagoga esboçou relevante pensamento acerca da necessidade de os educadores desenvolverem um olhar mais empático, para que as ações educativas consigam, de fato, atender à diversidade dos sujeitos aprendentes, inclusive, remetendo às diferenças geracionais: “Tentar enxergar sob a ótica do outro, para entender a sua

forma de ver, de aprender [...], inclusive, pensando também em gerações, porque, às vezes, a gente atende um magistrado que é mais antigo mesmo, que é de outra geração, que não tem domínio de tecnologia” (FAFÁ).

3.1.11 Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC)

A ANAC é entidade que compõe a administração pública federal indireta, uma agência reguladora, cuja função é “[...] regular e fiscalizar as atividades de aviação civil e de infraestrutura aeronáutica e aeroportuária” (art. 2º, Lei nº 11.182, de 27 de setembro de 2005).

Pela natureza das competências, que exige elevada especialização, a carreira dos servidores que integram a agência é estruturada com diferentes cargos, entre os quais, de nível superior, com formação específica, encontramos o cargo Especialista em Regulação de Aviação Civil: Pedagogia.

Em nossas pesquisas⁹⁶, considerando o espectro do estudo, identificamos três servidoras ocupantes desse cargo em Brasília. A primeira encontrava-se cedida; a segunda, estava lotada na Gerência de Desenvolvimento de Pessoas; e a terceira, nossa entrevistada, lotada na Coordenação de Instrução AVSEC e SESCINC. Ela ingressou na carreira no ano de 2007, portanto trabalha há 15 anos na ANAC.

Devido à experiência da pedagoga no órgão, cabe uma incursão nas atividades pelas quais ela passou no decorrer do tempo, pois elucidam pontos importantes da construção da carreira profissional nesta agência reguladora.

Assim que ingressou na ANAC, a pedagoga foi direcionada ao trabalho de estruturação de currículos técnicos, que seria a organização de conteúdos fundamentais para a formação dos agentes que trabalham no sistema de aviação civil, isto é, estabelecer os conhecimentos medulares que os operadores precisam ter consolidados no acervo profissional para atuar com plenitude em suas funções.

Denota-se que há sobrelevada responsabilidade nessa atividade, considerada o “coração do sistema” pela entrevistada:

Eu vejo, assim, a instrução hoje como o coração do sistema, porque todo mundo para trabalhar precisa passar por um curso desse, seja no alto nível ou no menor nível. Então como que eu consigo dar suporte para a atividade? Eu preciso dar essa base para a pessoa trabalhar. (MARIA BETHÂNIA)

⁹⁶ Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Cumpra alinhar que todos os procedimentos da aviação civil nacional são subsidiados por protocolos internacionais emitidos pela Organização de Aviação Civil Internacional (OACI)⁹⁷, que produz documentos padronizados, os currículos mínimos, que precisam ser atendidos pelos países participantes. Esse é o primeiro ponto a ser observado no trabalho de construção curricular, segundo a pedagoga Maria Bethânia:

Então, como a aviação civil trabalha com currículos padronizados de formação, então a Organização de Aviação Civil Internacional emite documentos para trazer um nível estandardizado, vamos dizer assim, de formação para todos os países membros, são mais ou menos 144 países. Então eu comecei a entender como era a metodologia que a OACI, que no caso é Organização de Aviação Civil Internacional, se utilizava para formação de técnicos. Então, por exemplo, uma coisa que quebrou muito para mim, que eu tinha que aprender: comportamento resposta. Isso quando você fala para um pedagogo, você quer morrer.

A metodologia proposta pela OACI, como é possível deprender da narrativa da pedagoga, distancia-se da concepção de currículo escolar (baseado na teoria crítica) que construímos na formação em Pedagogia, portanto configurou-se como desafio a reinterpretar dessa concepção pela profissional, de forma que pudesse compreender os ditames das regras internacionais, pois, segundo ela, “[...] na aviação civil se você não tiver comportamento resposta alguém pode morrer” (MARIA BETHÂNIA). E complementa:

Então, por exemplo, o currículo para a aviação civil internacional, o primeiro papel que a gente tem que fazer, a gente tem que fazer a prova. Como é que eu penso no curso fazendo a prova primeiro? Então, assim, são várias desconstruções que a gente tem que fazer. Então dentro dessa metodologia da época, que hoje obviamente ela já teve renovações, mas eu lembro que o primeiro curso que eu tive isso, a primeira coisa: a aviação civil é comportamento resposta, você tem que agir, não tem como você ficar conversando, batendo papo, filosofia da educação não serve nesse caso. (MARIA BETHÂNIA)

O segundo aspecto a se considerar na elaboração do currículo de formação de técnicos é a avaliação de risco; o terceiro, e último, é o desempenho, que diz respeito aos dados advindos do controle de qualidade da auditoria, das inspeções e dos testes [...] “são aquelas simulações [...] que a gente vai no aeroporto simular junto com a Polícia Federal” (MARIA BETHÂNIA).

Em suma, para a definição do currículo técnico da aviação no Brasil, em suas diferentes abrangências de aprofundamento e de público, há o cruzamento das orientações estandardizadas

⁹⁷ Essa organização, da qual o Brasil é membro, é vinculada à Organização das Nações Unidas, “[...] sendo responsável pela promoção do desenvolvimento seguro e ordenado da aviação civil mundial, por meio do estabelecimento de Normas e Práticas Recomendadas SARPs (do inglês: *Standard and Recommended Practices*), e políticas de apoio para segurança, eficiência e regularidade aéreas, bem como para sustentabilidade econômica e responsabilidade ambiental”.

Disponível em: <https://www.gov.br/anac/pt-br/assuntos/internacional/organismos-internacionais/organizacao-da-aviacao-civil-internacional-oaci>. Acesso em: 19 mar. 2022.

nas diretrizes internacionais, pela OACI, e nas nacionais, advindas das avaliações de risco, bem como das informações de desempenho.

Notadamente quanto às diretrizes nacionais, a pedagoga exemplificou a dinâmica de análise desses insumos em relação à estruturação do currículo da seguinte maneira:

Então, por exemplo, se os dados de auditoria mostram que o aeroporto X está com problema de detecção de arma branca, talvez eu precise aumentar a carga horária em termos práticos dessa disciplina. Então eu preciso trazer esse equilíbrio para tentar cobrir algo que foi identificado pelo pessoal operacional. Então o currículo ajuda a fazer aquele ciclo do PDCA, para a gente fechar, porque não adianta ter o problema e o que eu faço com ele, né? Então como a instrução pode ajudar? (MARIA BETHÂNIA)

Com os conteúdos definidos, consolidados na matriz de referência curricular, são elaboradas provas que serão realizadas pelos operadores, de cunho classificatório. Para a aprovação, o respondente, além da pontuação mínima, precisa acertar algumas questões-chave, pois o desconhecimento pode comprometer significativamente a sua atuação, a título de exemplo: “[...] se você não sabe que uma faca não pode entrar em área restrita de segurança, não tem como você trabalhar, então você vai ser reprovado” (MARIA BETHÂNIA).

Essa sistemática de avaliação, de início, causou desconforto à interlocutora, devido às características de sua formação inicial em Pedagogia, na qual enfatiza-se a formação humana do ponto de vista da construção histórico-social dos sujeitos; porém, com a compreensão dos motivos ensejadores, ela percebeu que, naquele contexto, a exigência de prontidão de resposta se fazia necessária:

Então isso para a gente... imagina alguém chegar e falar tudo isso para você na sua primeira semana de trabalho? Você fala: “cara, o que eu estou fazendo aqui?”. Mas depois você descobre que para determinadas funções... você não está lidando com crianças, você não está lidando com processo de formação de valores, princípios, você está em um processo de formação onde a atitude e a pronta resposta é crucial para salvar a vida da sua família, a sua própria vida, a da sociedade que está em risco. Então isso muda muito o nosso contexto de formação continuada e é bastante desafiador mesmo lidar com isso num primeiro momento. (MARIA BETHÂNIA)

Posteriormente, a pedagoga trabalhou na área de segurança operacional, com outras áreas técnicas, especificamente com a formação de pilotos, comissários, mecânicos de voo e despachantes de voo. Nessa unidade, suas atribuições estavam relacionadas com os procedimentos administrativos de autorização, renovação ou atualização de habilitação de pilotos e comissários, que seria: verificar, em sistema e em documentos, a formação curricular dos pilotos, o cumprimento dos currículos e as notas nas provas aplicadas pela ANAC. Cumpridas essas exigências, era concedida a autorização para ser checado.

Em detalhes, a pedagoga explicou a atividade:

Então, assim, o cara quer ser piloto, então a pessoa se candidata a piloto, ele faz um curso, ele tem uma prova pela Agência, faz a prova, passa, então eu era responsável por fazer essa análise, porque as empresas não são todas... a ANAC não realiza cursos, então a gente via se era uma escola regular, se estava tudo certinho, fazia essa checagem, uma vez tudo ok, eu o autorizava fazer um check com o piloto chegador, que era da Agência, ou um militar. E aí eu fazia a autorização de check, quando ele retornava desse check, então como se fosse a prova do DETRAN só que em voo, quando ele retornava desse check prático, daí eu lançava no sistema a habilitação dele. Então uma vez que ele tivesse cumprido todos os requisitos regulamentares e práticos, eu fazia o lançamento no sistema desses novos pilotos ou então de renovação, atualização, seja como for. (MARIA BETHÂNIA)

Após essa experiência, a servidora em tela foi convidada a trabalhar com o contexto de prevenção de segurança da aviação, cujo mote é evitar que eventos extremos ocorram em esfera nacional: “[...] por exemplo, que tenha um 11 de setembro no Brasil, um ataque bomba, enfim, sequestro de aeronaves, esses tipos de ocorrências que envolvem a intenção de prejudicar o sistema, então tudo o que for intencional é a área que eu trabalho” (MARIA BETHÂNIA). É o que se chama de AVSEC (*Aviation Security*), Segurança contra Atos de Interferência Ilícita.

No cenário aludido, a pedagoga passou a trabalhar com o Plano Nacional de Instrução, no monitoramento da formação, notas e elaboração de provas para os profissionais da área de segurança: “[...] o pessoal que trabalha no raio x, fazendo proteção de aeronave, de áreas aeroportuárias” (MARIA BETHÂNIA).

Com a expertise adquirida até esse momento da carreira, a profissional já conseguia transitar entre o conhecimento técnico específico da aviação civil e o pedagógico: “[...] porque daí eu já estava dentro da área técnica, então eu tinha condições também de atuar entre o técnico e o pedagógico, eu conseguia permear bem essas duas áreas já, fazia auditoria (MARIA BETHÂNIA). Dessa forma, adentrou esferas diferenciadas do mister da ANAC no campo de segurança:

Aí eu comecei a fazer auditorias, inspeções e testes, que a gente chama, que são simulações no sistema de um ato de interferência ilícita, então ir para o aeroporto com um simulacro de bomba, com simulacro de faca, e comecei a ir para o aeroporto, porque a gente faz teste de desempenho. Então tanto eu cuidava da parte da formação, aplicando essas provas, que a gente ainda aplicava prova nessa época, aplicando prova no Brasil inteiro para essas pessoas, como também fazia testes, auditorias e inspeções, que são as atividades que a gente chama de controle de qualidade. (MARIA BETHÂNIA)

Subsequentemente, a interlocutora desenvolveu atividades na área de certificação de segurança e na vigilância continuada:

[...] então eu era responsável por fazer a certificação de todos os aeroportos brasileiros, todas as empresas aéreas que operam no Brasil, doméstico e estrangeiro, e todos os centros de instrução que formam essas pessoas. Então é como se fosse o berço, o aeroporto para funcionar precisava passar pelo nosso crivo, uma empresa aérea para voar precisa passar pelo nosso crivo, uma escola para funcionar precisa passar pelo nosso crivo.

E, além disso, a gente então fazia o que a gente chama de vigilância continuada; a gente fala que são todos regulados da aviação civil, né? Pessoal, porque os instrutores, as pessoas eram fiscalizadas e monitoradas por nós, todas as empresas aéreas, todos os aeroportos brasileiros e todas as escolas, focado nessa área de segurança contra ilícitos, claro, né? Não é para todas as áreas de competência da ANAC, mas focado para essa área de segurança. (MARIA BETHÂNIA)

Nessa trajetória, outra unidade de trabalho referenciada pela pedagoga foi a Coordenação de Instrução, na qual o enfoque estava na análise de manuais dos centros de instrução de pessoas da área de proteção da aviação, para emissão de parecer destinado à concessão ou não de autorização de funcionamento das instituições privadas para formar as pessoas que atuam com segurança.

Por fim, a profissional aludiu o desenvolvimento de atividades na Superintendência de Pessoal da Aviação Civil, que havia sido criada recentemente. Nesse palco, a meta era padronizar os processos concernentes ao trabalho dos diferentes agentes da aviação civil:

Então a ideia da gente é assim: juntar tudo o que a gente fala de piloto, comissário, pessoal de proteção, todo o pessoal da aviação civil, a gente tentar fazer processos similares, padronizar. Então a ideia de a superintendência ser criada foi para isso, aproveitar o que há de melhor do melhor pessoal de segurança, de proteção, o que há de melhor do pessoal de piloto, em termos de processos, de encaminhamentos de processos, para a gente tentar trazer uma harmonia e fazer uma coisa mais padronizada para todo o pessoal de aviação civil. Porque cada um fazia de um jeito, imagina que numa superintendência o processo era de um jeito, na outra era de outro, aí o regulado fica às vezes perdido se ele atua nas duas áreas, por exemplo. (MARIA BETHÂNIA)

Em detalhe, nessa reestruturação de procedimentos, a pedagoga atuava na elaboração do Programa Nacional de Instrução de Pessoal de Proteção, documento de cunho normativo cuja finalidade será estabelecer as regras de funcionamento de todo o sistema, desde a modelagem inicial da formação até a definição de critérios específicos a serem abordados nas provas de proficiência, tendo por base os documentos internacionais sobre a área técnica:

Trabalho na revitalização da norma, então estou elaborando... minha função principal agora é elaborar uma norma específica, que é o Programa Nacional de Instrução de Pessoal de Proteção, que a gente chama AVSEC. Então agora a minha função principal é elaborar o programa nacional que vai reger tudo como vai funcionar o sistema, então fazer uma modelagem de formação, certificação, manutenção de certificação, quais são os requisitos, quando que essa pessoa tem que fazer uma prova, de quanto em quanto tempo eu consigo manter proficiência, de dois em dois anos, de três em três? Eu só consigo manter proficiência fazendo prova? Eu tenho que fazer um teste de desempenho? Quando que a ANAC tem que aplicar essa prova, quando

que é o contratante que tem que aplicar, como que a gente controla? (MARIA BETHÂNIA)

Ao desenvolver suas atribuições nessa última unidade mencionada, a pedagoga conseguiu recorrer, reflexivamente, a alguns dos conhecimentos consolidados na sua graduação inicial, em especial, ao analisar os tipos de avaliação que podem ser empregadas e quais os tipos de habilidades que serão exigidas nos cursos de formação:

[...] quando que eu posso usar avaliação diagnóstica, quando que eu posso avaliar a avaliação classificatória, a somativa, quando que é requerido deste profissional ser avaliado com diferentes vieses e propósitos. Eu consigo tentar estabelecer um currículo mais enxuto ou mais robusto, a depender se ele está num curso de formação ou de atualização. Eu consigo ter clareza da diferença entre um curso de atualização para um curso de manutenção de proficiência, que envolve desempenho e não aspectos cognitivos, então fica fácil de eu conseguir ter clareza dessas diferenças, quando que eu preciso que ele demonstre habilidades e não aspectos cognitivos e quando eu preciso requerer dele esses dois aspectos associados, no processo avaliativo que é muito importante e é requerido pela Organização de Aviação Civil Internacional. (MARIA BETHÂNIA)

Antes de finalizar a explanação, cabe destacar que aspectos advindos das problemáticas reais vivenciadas no cotidiano dos aeroportos tendem a ser incorporadas nos currículos para aperfeiçoar a atuação dos agentes somente após alguns ciclos temporais de sua vigência. Todavia, caso ocorram situações emergenciais ou quando surgirem novas normas tangentes ao serviço, estas logo são incorporadas nos cursos de formação, como pauta complementar ao currículo de base, conforme relato da pedagoga Maria Bethânia.

Desse modo, em que pese a rígida configuração dos currículos, algo totalmente compreensível para o funcionamento de um sistema assaz complexo, há de se considerar que a sociedade é dinâmica, portanto há espaço para reavaliação, mesmo que não aconteça tempestivamente, conforme explanação da pedagoga Maria Bethânia:

Obviamente que a gente não consegue no tempo que a gente tem o conhecimento já atuar em cima, porque a mudança de currículo a gente não consegue fazer assim. E ele também precisa de uma estabilidade jurídico-administrativa para o processo rodar, então além de a gente trazer essa estabilidade, mas a gente precisa estar atento. Então, vamos dizer assim, que os ciclos geralmente são de cinco anos, três anos, para cada fechamento. E aí se tiver alguma situação emergencial, ou alguma coisa, a gente solta um documento a parte para a formação complementar.

Pelo exposto, notamos que boa parte do trabalho desenvolvido pela pedagoga no decorrer de sua vivência na ANAC esteve relacionado com a questão curricular. Ao imergirmos nessa sistemática peculiar de atuação, nos sobreveio a possibilidade de cotejo das práticas com o referencial do currículo apoiada em Sacristán (2017).

Guardadas as devidas proporções, uma vez que a teorização de Sacristán apoia-se na dinâmica escolar, com fulcro na perspectiva crítica, e considerando somente alguns dos níveis de interpretação do currículo propostas pelo autor, podemos arrazoar que, no cenário da ANAC, há um *currículo prescrito* pelo organismo internacional (OACI) ao qual o Brasil se vincula que orienta quais os conteúdos precisam constar do currículo nacional de aviação para conformar-se aos padrões seguidos pelos demais países-membros – “São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular [...]” (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Os profissionais da ANAC precisam depreender esse currículo internacional e a ele agregar aspectos imanentes à realidade brasileira, avaliando os condicionantes nacionais, que são diferentes de outros países; portanto, recorrem aos relatórios de auditoria e de desempenho para formular os currículos brasileiros de aviação. Verificamos, aqui, a necessidade de se *modelar* o currículo prescrito, para a consolidação das decisões da ANAC na estruturação dos currículos básicos que serão exigidos dos agentes da aviação no Brasil – “[...] moldando a partir de sua cultura profissional [...]” (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

Esse currículo é *apresentado* pelo poder público aos centros de formação de profissionais da aviação civil, que precisam organizar o trabalho pedagógico de oferta dos cursos baseando-se nesses currículos – seria uma espécie de currículo interpretado, traduzido (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Os conteúdos do currículo apresentado pela ANAC passam a ser a referência para a formação dos operadores, que serão avaliados acerca da assimilação desses conhecimentos específicos por meio de provas aplicadas pela própria agência reguladora. Significa que essas instituições formadoras e seus alunos submetem-se à avaliação da agência acerca do currículo dela emanado. Ou seja, o *currículo avaliado* “[...] acaba impondo critérios para o ensino [...]” (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

Ademais, quando pretende-se definir que tipo de profissional da aviação deve ser formado no país, nos reportamos, na teia curricular, ao aspecto da identidade (SILVA, 2010), a saber, a identidade dos profissionais da aviação civil. Embora os protocolos e conteúdos sejam empedernidos, em certa medida, pelas convenções prescritivas e pelas exigências das nuances que permeiam a questão da segurança aeroviária, no âmago, há o propósito de formação humana, formar sujeitos capazes de responder prontamente às situações cotidianas do universo peculiar da aviação civil.

Destarte, entendemos que a formação do pessoal da aviação está no cerne do trabalho da área de segurança da ANAC, pois é algo que impacta de maneira direta e incisiva a qualidade dos serviços prestados nos aeroportos nacionais, notadamente a área de segurança e proteção, por isso o cuidado pronunciado com o tipo de percurso formativo que deve ser exigido e avaliado dos profissionais que atuam no setor.

3.1.12 Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO)

A INFRAERO é uma empresa pública nacional do ramo aeroportuário criada em 1973, cuja principal função é administrar os terminais dos aeroportos nacionais, não a totalidade, mas a maioria deles⁹⁸.

Em sua estrutura organizacional, há a Universidade INFRAERO, responsável pela “[...] realização dos treinamentos e no desenvolvimento de profissionais que atuam na aviação civil, seja dos empregados da empresa nos 55 aeroportos que ela administra, ou dos profissionais que poderão atuar em outros operadores”. As três grandes áreas de ação são: gestão administrativa e financeira, manutenção e operações, e segurança⁹⁹.

É na Universidade INFRAERO que encontramos as três pedagogas com as quais dialogamos neste estudo, respectivamente com 18, 10 e 9 anos de serviços prestados à empresa. Todas as pedagogas desenvolveram trabalhos na área de educação corporativa, especialmente relacionados com a oferta de cursos aos funcionários e à comunidade em geral.

Em suma, a pedagoga Sandra, descreveu a função precípua dos pedagogos na universidade: “Elaborar ferramentas educativas para aprendizagem dos processos de trabalho, nas dimensões do pensar (cognitivo), sentir (emoções) e fazer (habilidades) compreendidas hoje como competências técnicas e humanas”.

Pela descrição das entrevistadas, entendemos que o trabalho enfatiza os processos relativos à oferta de cursos na modalidade de educação a distância. Especificamente, segundo informado pela pedagoga Ângela, as atividades realizadas nessa modalidade são as seguintes, listadas no plano de cargos e salários da empresa:

Prover os recursos materiais necessários ao desenvolvimento das diferentes atividades de instrução;

Providenciar para que esteja sempre disponível, em quantidade suficiente, o material didático de apoio ao desenvolvimento das atividades de instrução;

⁹⁸ Disponível em: <https://transparencia.infraero.gov.br/sobre-a-infraero/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

⁹⁹ Disponível em: <https://www4.infraero.gov.br/imprensa/noticias/universidade-infraero-prepara-profissionais-para-gerir-aeroportos/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Manter atualizados os dados cadastrais de instrutores, alunos, cursos, concursos, programas de treinamento, seminários, simpósios, conferências, Workshops e demais atividades de instrução;

Auxiliar o desenvolvimento dos cursos, programas de treinamento, seminários, simpósios, conferências, workshops e outras atividades de instrução;

Levantar permanentemente dados decorrentes do desenvolvimento das atividades de treinamento;

Acompanhar e controlar de forma sistemática o desenvolvimento das atividades de instrução quanto aos aspectos técnico-pedagógicos;

Orientar na elaboração do material didático a ser utilizado nas atividades de instrução;

Estabelecer pré-requisitos para a inscrição de candidatos às atividades de instrução;

Levantar, junto aos instrutores, os recursos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades de treinamento;

Planejar as atividades de desenvolvimento da metodologia referente ao ensino à distância para atividades de instrução;

Em relação ao processo de produção de cursos a distância, a universidade contava com duas formas distintas de trabalho: a produção interna – “[...] a gente tinha uma licença de uma ferramenta de criação de cursos, então a gente utilizava para os cursos gerais, abertos a toda a comunidade, né?”; e a contratação de empresas externas – “Mas a gente contratava fábrica de conteúdos também, porque tinham alguns cursos que exigiam muito mais”, sendo esta última a mais utilizada (JOVELINA).

Nesse sentido, conforme relato de Ângela, etapas importantes do trabalho são o planejamento, a execução, a análise e a remodelagem de cursos de diferentes áreas técnicas, além da formatação dos cursos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

A aplicação dos conhecimentos pedagógicos, identificados pelas pedagogas nessa linha de atuação, são:

Além dos conhecimentos próprios da área de pedagogia (processo de aprendizagem, andragogia, currículo, metodologias e didática), o conhecimento sobre educação a distância, tecnologias digitais, metodologias ativas e design instrucional são essenciais para o trabalho com educação corporativa. O domínio de softwares (office e plataformas digitais de ensino) também é necessário. (ÂNGELA)

Os saberes relacionados ao processo de ensino, por exemplo: por que ensinar, como ensinar, para que ensinar, dentre outros. (SANDRA)

Portanto, o trabalho é direcionado para ações de formação continuada de colaboradores, com ênfase nos processos de educação a distância, que exigem conhecimentos do processo de elaboração de cursos e das tecnologias que podem mediar as ações educativas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

3.1.13 Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)

O INSS é uma autarquia federal cuja missão é “[...] promover o reconhecimento de direito ao recebimento de benefícios administrados pela Previdência Social, assegurando agilidade, comodidade aos seus usuários e ampliação do controle social”.

A rede organizacional do instituto é ampla, abrangendo todos os estados brasileiros. Ela conta com a Direção Central, que concentra a área gerencial e administrativa, sediada em Brasília; e com as unidades descentralizadas, que englobam as Superintendências Regionais, as Gerências Executivas e as Agências da Previdência Social.

A carreira dos servidores que integram a entidade é a Carreira do Seguro Social, cujos cargos de provimento efetivo, de nível superior, são denominados de Analista do Seguro Social (Lei nº 10.855/2004), entre os quais, encontramos a especialidade: Pedagogo. No site da transparência federal consta somente o cargo principal, portanto não conseguimos extrair dados acerca da quantidade de pedagogos lotados na instituição.

Em que pese esse fator, dialogamos com duas pedagogas do INSS, respectivamente com 14 e 6 anos de serviço, as quais encontravam-se lotadas na Direção Central, especificamente, na Divisão de Educação Previdenciária e na Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas.

Trabalho das pedagogas na área de formação continuada de servidores do INSS

No instituto, os cursos de formação continuada para servidores são realizados nas modalidades presencial e a distância; a operação das atividades acontece em núcleos especializados, por exemplo, núcleo de planejamento, núcleo de avaliação, núcleo de acessibilidade, segundo a pedagoga Adriana:

E os núcleos foram criados recentemente por meio de uma portaria, núcleos que trabalham com equipes especializadas, para que a gente tenha pessoas que tenham aquele *know-how* em relação ao planejamento educacional, que é uma área que eu também acho bacana, avaliação, que é uma que eu estou inserida agora. E aí tem acessibilidade.

Na educação presencial, o foco do trabalho é o desenvolvimento de cursos, com um ciclo que se iniciava com a seleção de conteudistas (instrutores internos, servidores do INSS contratados eventualmente para atuar na ação educativa por meio da Gratificação por Encargo de Curso prevista na Lei 8.112/90) até a finalização, com a avaliação de reação ao evento.

Segundo a pedagoga Maria Rita, as principais atividades relacionadas nessa linha são:

Selecionar os conteudistas na rede do INSS que é nacional.

Convocar os conteudistas - isso é algo administrativo precisava fazer, gente para ir à Brasília.

Eu coordenava esse trabalho com os conteudistas que iam formatar essa capacitação, desde o primeiro dia, planejando como seria o cronograma de desenvolvimento desse curso; com o projeto pronto, a gente construía o material didático junto com eles, o plano de aula do curso e eu fazia todos os atos normativos também: memorando circular para falar sobre a capacitação e orientar as outras unidades sobre como seria essa capacitação;

Depois da entrega do conteúdo, eu providenciava o pagamento dessas pessoas; isso não é uma atividade de pedagoga, mas para fazia; o pagamento de hora-aula, tinha que saber toda a legislação geral, saber quem tinha direito, qual o valor que teria que receber, providenciar o pagamento, toda a documentação tinha que ser preenchida, eu orientava eles; providenciava esse pagamento, fazia os memorandos circulares e encaminhava.

Depois a ação entrava em execução: eu lançava esse projeto no sistema, entrava em contato com todas as superintendências e, muitas vezes, eram ações descentralizadas; então fazia videoconferência ou telefone para esclarecer as dúvidas desse memorando-circular.

Eu contava com o apoio das equipes descentralizadas para coordenar a execução local; algumas ações eu tive que me deslocar até lá, as de responsabilidade nacional.

Depois que o projeto era desenvolvido, tinha parte de avaliação, que eu também fazia: que era consolidar avaliação de reação; a gente fazia um relatório e dava um feedback para área demandante sobre essa avaliação de reação: como que foi o evento? qual foi a aceitabilidade?

Para direcionar a tomada de decisão quanto aos cursos a serem executados, é realizado o processo de Levantamento de Necessidades de Capacitação, no qual as pedagogas colaboraram na formulação da metodologia empregada para captar os dados necessários, prestando auxílio às superintendências regionais: “Antigamente não era utilizado, por exemplo, coisas básicas relatório de ouvidoria, as próprias competências já estavam mapeadas, não eram utilizadas; então, a gente pegou os insumos e conseguiu construir melhor de uma forma melhor o planejamento” (MARIA RITA).

Na área de planejamento das ações, proeminente atividade da qual participou Maria Rita, na condição de coordenadora, foi a elaboração do projeto educacional do INSS, considerada por ela como o principal trabalho como pedagoga no órgão, devido ao objetivo de construir a proposta de maneira coletiva, para formalizar as diretrizes pedagógicas da instituição:

A principal coisa que não tinha um projeto, uma base pedagógica para dizer: Qual a linha que o INSS usa para orientar os educadores e todos. O que o INSS acredita? Não tinha uma diretriz, era necessário criar algo para mostrar para as pessoas qual a filosofia, qual a linha pedagógica que o INSS utiliza para padronizar o trabalho. Eu coordenei o grupo de trabalho para criar o projeto educacional do INSS.

Foi a primeira base da área de planejamento; foi bem legal, eu contei com pessoas do Brasil, com representatividade; a gente fez uma pesquisa com todo o INSS; todo mundo pode responder o que achava da educação no INSS; um questionário simples, com poucas perguntas e teve muita participação; a gente fez sensibilização, a gente

fez grupo focal com os servidores das unidades descentralizadas e pegamos literatura e até a gente conseguir construir esse projeto pedagógico do INSS. Então esse foi talvez o principal trabalho que eu fiz INSS como pedagoga. (MARIA RITA)

No campo da avaliação, Maria Rita atuou no processo de revisão da avaliação de reação e na institucionalização da avaliação de impacto, adaptada aos condicionantes próprios do instituto: “A gente implantou avaliação de impacto por amplitude e profundidade; a gente fez visitas técnicas e criamos o próprio formulário do INSS sem consultoria; hoje a avaliação de impacto está implantada” (MARIA RITA).

A pedagoga Adriana estava exercendo suas funções, justamente, no núcleo de avaliação, no período da entrevista, cujas atividades precípuas relatadas foram: “[...] avaliar o impacto, a aprendizagem, os resultados de tudo isso, das ações, é uma coisa nova, até o impacto é uma coisa nova do INSS”.

A mencionada avaliação de impacto integra a sistemática avaliativa dos cursos de formação continuada, além do quesito aprendizagem. Notadamente, é empregada nas organizações, na área de Gestão de Pessoas, com o intuito de apurar a repercussão dos cursos ofertados nas instituições. É um mecanismo que pode auxiliar a compreender se o investimento na formação continuada tem colaborado, com efeito, com mudanças qualitativas no trabalho desenvolvido pelos servidores.

Essa temática, assim como a da educação laboral, não vem sendo alvo das discussões que circundam o curso de Pedagogia, embora as organizações esperem que o pedagogo participe de atividades correlatas.

A Psicologia, por meio da Psicologia Organizacional e do Trabalho, tem assumido essas discussões na Universidade, inclusive com diversos estudos em órgãos públicos e pesquisas *stricto sensu* orientadas por professores como Gardênia Abbad¹⁰⁰ (que desenvolveu o Modelo de Avaliação do Treinamento no Trabalho – IMPACT em sua tese de doutorado). Porém os pedagogos ainda parecem distantes dessa temática na Universidade.

Ainda no núcleo de avaliação, parte do trabalho desenvolvido por Adriana localizava-se nos processos de trilhas de aprendizagem, isto é, na análise dos aspectos avaliativos agregados, observando-se o todo da trilha: “E aí chega lá para mim para eu analisar todo o

¹⁰⁰ Currículo *Lattes* da professora Gardênia da Silva Abbad: <http://lattes.cnpq.br/6225924782510184>. Acesso em: 2 maio 2022.

processo e aí eu entro na plataforma, aí tem a parte de avaliação, eu verifico como foi a questão da avaliação, tudo isso para poder emitir um despacho”.

O assunto “trilhas de aprendizagem” também tem figurado nas discussões das áreas de Gestão de Pessoas das instituições públicas que desenvolvem o processo de formação continuada dos servidores, o que revela o interesse por maneiras diferentes de se pensar o percurso de aprendizagem para além de cursos estanques, bem como de empregar materiais variados, em um caminho de aprendizagem mais dinâmico e diversificado. Nas palavras de Lopes e Lima (2019, p. 168, citando YANG, 2012): “No domínio da Educação, uma trilha de aprendizagem é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que integra um conjunto de atividades em uma sequência apropriada, possibilitando ao estudante apreender os conteúdos de maneira mais eficaz”.

Outras linhas de atuação identificadas, para além da área de capacitação, são o apoio a gestores – “[...] às vezes tinha algum problema de gestão e eles queriam que a gente fizesse uma dinâmica ou chegava o gestor novo na área eles queriam que a gente fizesse algum trabalho para unir a equipe”; e planejamento de eventos de diferentes naturezas – “A gente montava eventos diferentes, colaborava com a qualidade de vida, contratava palestrantes externos porque a gente identificava que precisaria de algum tipo de palestra” (MARIA RITA).

Possibilidades de trabalho aventadas pelas entrevistadas, além das atividades descritas, são a atuação na elaboração de conteúdos didático-pedagógicos e a docência, ministrando cursos de formação de multiplicadores eventualmente:

Uma das coisas que agora também eu estou atuando, isso não é sempre, é como conteudista. Na elaboração de conteúdos a gente está trabalhando com uma trilha de mentores e um dos módulos está relacionado ao módulo didático-pedagógico. Tipo assim, quais são as metodologias que um mentor pode utilizar quando ele for trabalhar com seus mentorados, então a gente está trabalhando com estudo de caso, com estudo dirigido, sala de aula invertida não, roda de conversa. (ADRIANA)

Muitas e muitas vezes, tantos cursos a distância e presencial; até hoje, especialmente, a formação de multiplicadores. (MARIA RITA)

Considerável exposição de Maria Rita diz respeito ao processo de construção da identidade do trabalho do pedagogo na instituição, um espaço laboral que precisou ser conquistado para que, hoje, seja acreditado como relevante:

Eu acho que quando a gente chegou lá, os pedagogos chegaram, ninguém dava tanta credibilidade para a gente; eles queriam colocar a gente sei lá para cortar crachá, para algo assim podia ser um estagiário. Eu acho que esse espaço ele foi sendo construído conquistado; hoje eu vejo uma evolução muito grande; hoje eu vejo a complexidade e a responsabilidade que tem sido confiada a mim. Eu acho que esse papel foi sendo

mudado, sabe né, eu digo hoje eu sinto que o pedagogo uma tem uma credibilidade muito maior do que quando eu cheguei. (MARIA RITA)

A consolidação e o respeito pelo trabalho do pedagogo se refletem, com efeito, nos convites recebidos para a participação em grupos de trabalho que versam acerca de temáticas transversais, a título de exemplo, o grupo de trabalho do Programa de Mentoria:

Programa de mentoria - tem como objetivo básico o aumento da produtividade, mas na verdade é dar um suporte para aquele servidor que tá com dificuldade de alcançar o resultado que a instituição espera dele; é um programa em que foram identificados servidores que possuem mais experiência. [...] Assim, o programa de mentoria é para dar suporte para aqueles servidores que não conseguem alcançar aquele desempenho que se espera ou servidores que entraram agora em uma atividade nova, o projeto anjos, que é justamente você ter alguém, um servidor ali responsável por você para te ajudar identificar qual sua dificuldade e te ajudar. Isso vai gerar hora aula, então a gente fez um edital para selecionar quem são os mentores; a gente já teve uma oferta piloto, foi muito legal. Até analisando os índices de produtividade, de satisfação do próprio servidor e foi muito positivo; e agora é etapa formal, que vai começar na área-fim, agências. (MARIA RITA)

Trabalho das pedagogas no Programa de Educação Previdenciária (PEP)

O PEP é um programa específico, gerenciado pelo INSS, que desenvolve ações educativas de forma descentralizada, voltadas ao público de segurados, portanto aos cidadãos que usufruem dos benefícios da previdência social brasileira. Seu objetivo [...] é disseminar o conhecimento previdenciário. Para tanto, promove ações educacionais com o propósito de informar e conscientizar a sociedade sobre seus direitos e deveres, fomentando a proteção social e a cultura previdenciária”¹⁰¹. De maneira sintética, Adriana, assinala que “[...] o PEP trabalha com a ideia de orientar e informar o cidadão”.

Nesse programa, as pedagogas atuam em diferentes frentes, a começar pela Escola Virtual PEP, ambiente virtual de aprendizagem destinado à oferta de cursos a distância, cujos pilares ensejadores são a divulgação da previdência – “para que a pessoa saia da informalidade”, e a cidadania – “para a pessoa saber que o INSS existe e que a Previdência existe. O que é segurado obrigatório? Qual que é a vantagem de você ter seus direitos assegurados?” Muitas vezes, o cidadão só pensa no INSS na aposentadoria e é muito mais que isso” (MARIA RITA).

Como se trata da oferta de cursos na modalidade a distância, o trabalho das pedagogas está calcado nos procedimentos que circundam o processo de elaboração de materiais didáticos

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-de-educacao-previdenciaria-pep>. Acesso em: 26 mar. 2022.

e a oferta de cursos de curta duração focados na autoaprendizagem dos participantes. Nesse trajeto, as principais atribuições listadas são de cunho pedagógico – “eu valido o conteúdo que a gente recebe, faço o projeto”; e administrativo – “eu duplico curso, configuro, crio o programa das ofertas; também fora isso eu dou um suporte na caixa da escola” (MARIA RITA).

Ademais, relevante contribuição das pedagogas diz respeito à análise dos cursos para que sejam alinhados ao público-alvo, particularmente, o aspecto avaliativo: “[...] eu trabalhei muito no sentido de refazer essas questões para simplificar, porque às vezes as questões pareciam mais que eram para o servidor do que para o próprio cidadão, não precisa ter termos tão técnicos (ADRIANA).

No bojo da organização do programa, parte importante da execução são os educadores previdenciários, espalhados nas superintendências regionais. Com esses atores, o trabalho das pedagogas voltava-se ao planejamento das ações, bem como aos materiais utilizados.

Quanto à divulgação do PEP na plataforma virtual, as pedagogas contribuíram com reflexões tangentes à diversidade, “[...] de como colocar, por exemplo, uma imagem lá, trazer representatividade da mulher negra, trazer essa questão da diversidade, que até então tinha, mas não tanto” (ADRIANA).

Além dos cursos direcionados à sociedade em geral, cujas temáticas evidenciam os direitos e deveres previdenciários, há parcerias firmadas com outras entidades para a elaboração de cursos específicos, segundo Maria Rita: “[...] a gente tá com uma linha de vários acordos de cooperação técnica com a FUNAI; a gente fez curso específico para eles sobre seguro especial”.

Ainda no PEP, atividades de organização de procedimentos para a realização de lives, encontros ao vivo mediatizados por plataforma digital, amplamente utilizadas no período pandêmico, tocaram à pedagoga Maria Rita. Na mencionada cooperação com a FUNAI, por exemplo, ocorreu uma live sobre a questão previdenciária indígena: “[...] para esclarecer as dúvidas sobre direito previdenciário desse acordo de cooperação técnica com a Funai” (MARIA RITA).

Nesse contexto de inovações tecnológicas, outro eixo de atuação identificado pela pedagoga no PEP é a criação de mídias sonoras para o projeto *Podcasts Prev*, as quais estão disponibilizadas no ambiente virtual da Escola PEP: “[...] o meu gestor é roteirista, eu faço junto com ele, valido o roteiro, a gente convida” (MARIA RITA).

Os *podcasts*, inclusive, são recursos que foram alavancados nos tempos de pandemia, especialmente na fase de isolamento social, devido à intensificação do acesso às plataformas digitais, como o streaming¹⁰².

Além dos *podcasts*, foi mencionada a produção do programa audiovisual INSS responde, desenvolvido em parceria com a assessoria de comunicação do órgão, veiculado na plataforma Youtube, com base em perguntas enviadas pelos cidadãos. Quando o programa está no ar, a pedagoga trabalha nos bastidores, coordenando o processo, selecionando as perguntas dos participantes.

Segundo exposto por Maria Rita, todas as ações de mídia precisavam ser quantificadas, pois os dados gerados constituíam-se como direcionadores do plano de ação do programa:

Outro trabalho do PEP é para analisar o programa de educação previdenciária, as ações de mídia, como teve muita mudança, a gente tem que contabilizar, não dá mais para contabilizar só coisa presencial, então, assim por exemplo, a gente faz uma live no YouTube, a gente vai contar tudo ou vai só um porcentagem; tem o programa de rádio que tem um alcance maior; como que a gente vai contabilizar, mais para o plano de ação do próprio programa. (MARIA RITA)

Cabalmente, vale ressaltar a participação da pedagoga no grupo de trabalho do PEP que tinha por objetivo organizar o concurso de relatos da aposentadoria, devido ao valor significativo do que pretende estimular – publicizar histórias de vida de segurados e os impactos da previdência nesse caminho:

A gente vai fazer um concurso com os cidadãos para eles contarem sobre esse benefício, especificamente aposentadoria: qual foi o papel da Previdência na vida deles, é uma forma de sensibilizar e trazer essas histórias de vida; como a Previdência foi importante para eles; vai ter um prêmio, também e vai ser um concurso e a gente vai publicar essas histórias, a gente vai publicar um livro com essas histórias: pode ser poema, pode ser um relato, pode ser também uma gravação, para que pode ter pessoas que não são alfabetizados ou tem alguma dificuldade na escrita. (MARIA RITA)

Dos relatos, notamos a diversificação das atividades nas quais as pedagogas se envolveram nesse contexto, com a mobilização de saberes que pertencem tanto ao campo educativo como a temáticas da área de gestão de pessoas, cabendo destacar, ainda, a apropriação

¹⁰² Segundo matéria de Pedro Strazza, “A pandemia veio para mudar muitos hábitos dos brasileiros, incluindo a rotina de ouvir *podcasts*. Essa é a conclusão de uma nova pesquisa realizada pela Globo em parceria com o Ibope, que aponta que 57% da população começou a ouvir programas de áudio no último ano”. Disponível em: <https://www.b9.com.br/147932/57-dos-brasileiros-comecaram-a-ouvir-podcasts-durante-a-pandemia-revela-pesquisa-da-globo/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

de mídias contemporâneas, ligadas ao contexto da internet, para divulgação do conhecimento previdenciário.

3.1.14 Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)

A missão da ENAP “É desenvolver servidores públicos para que sejam agentes de mudança e inovação nas políticas públicas e serviços à sociedade”¹⁰³. Com essa perspectiva, cabe à Escola, nos termos do art. 13, do Decreto nº 9.991/2019:

I - articular as ações da rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União;

II - definir as formas de incentivo para que as instituições de ensino superior sem fins lucrativos atuem como centros de desenvolvimento de servidores, com a utilização parcial da estrutura existente, de forma a contribuir com a PNDP;

III - propor ao Ministro de Estado da Economia os critérios para o reconhecimento das instituições incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional como escola de governo do Poder Executivo federal;

IV - uniformizar diretrizes para competências transversais de desenvolvimento de pessoas em articulação com as demais escolas de governo e unidades administrativas competentes do Poder Executivo federal;

V - promover, elaborar e executar ações de desenvolvimento destinadas a preparar os servidores para o exercício de cargos em comissão e funções de confiança além de coordenar e supervisionar os programas de desenvolvimento de competências de direção, chefia, de coordenação e supervisão executados pelas escolas de governo, pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e

VI - atuar, em conjunto com os órgãos centrais dos sistemas estruturadores, na definição, na elaboração e na revisão de ações de desenvolvimento das competências essenciais dos sistemas estruturadores.

§ 1º O disposto no inciso IV do **caput** não afasta atividades de elaboração, de contratação, de oferta, de administração e de coordenação específica de ações de desenvolvimento das competências transversais e finalísticas pelas escolas de governo.

§ 2º As diretrizes a que se refere o inciso IV do **caput** contemplarão a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos, com foco no cidadão, e, entre outras, as seguintes atividades:

I - o desenvolvimento continuado de servidores públicos;

II - programas de pós-graduação, **lato sensu** e **stricto sensu**, inclusive pós-doutorado;

III - fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação;

IV - prospecção, promoção e difusão de conhecimento; e

V - desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público.

¹⁰³ Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/a-escola/referencial-pedagogico>. Acesso em: 25 abr. 2022

Ao pesquisamos os registros de pessoal do serviço público federal¹⁰⁴, localizamos seis servidoras ocupantes do cargo de Pedagogo lotadas na ENAP, sendo que duas delas estavam em condição de cessão ou afastamento. Ao tentarmos contato com as demais, duas aceitaram o convite para participar da pesquisa, as quais encontravam-se atuando na Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Cursos e na Coordenação-Geral de Gestão do Conhecimento, Tecnologias e Prêmios, ambas com 8 anos de serviço público.

Trabalho da pedagoga na produção de cursos a distância

A Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Cursos, como é possível depreender de sua nomenclatura, tem por atividade central a elaboração de cursos, entre os quais os da modalidade a distância e remoto, que emergiu no período da pandemia da Covid-19, processos em que atuava a pedagoga Carmen.

Segundo a entrevistada, o processo tem como ponto de partida a análise contextual, momento em que se avalia a necessidade de efetivação das demandas de cursos advindas de todos os Ministérios da estrutura do governo federal, do exame das principais temáticas abordadas pelo governo ou das lacunas de competências (descritas no Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional – Decreto nº 9.991/2019), portanto há fontes variadas de dados que precisam ser investigadas para a definição dos assuntos que serão trabalhados na produção de cursos da escola.

Em síntese, a análise contextual foi descrita Carmen da seguinte maneira:

Compreende o diagnóstico da situação ou identificação dos problemas de desempenho que poderão demandar uma intervenção de capacitação, ou seja, nem sempre essa intervenção será uma capacitação. Nessa fase, são observados, dentre outros, os seguintes aspectos:

- natureza dos problemas de desempenho;
- contexto no qual as necessidades de capacitação se originam;
- desempenhos que devem ser objeto da capacitação;
- tipo de processo educacional a ser adotado;
- definição do público-alvo;
- cronograma e custos do projeto de capacitação.

¹⁰⁴ Realizamos pesquisas em julho de 2021 no site: <https://www.portaldatransparencia.gov.br>.

Após, inicia-se a fase de desenho dos cursos, o planejamento específico da ação educativa, que contempla todas as etapas do processo de produção. Segundo a interlocutora:

O desenho de curso é assim: é especificar os conteúdos que vão ser trabalhos num curso, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e avaliação que vai ser utilizada.

Destacam-se os seguintes aspectos nessa etapa: objetivos da aprendizagem; conteúdos adequados aos desempenhos desejados; pré-requisitos para a aprendizagem; sequência da aprendizagem. (CARMÉN)

Consolidado o desenho, a próxima etapa é o desenvolvimento dos cursos, na qual são realizadas as atividades:

- caracterização das atividades educacionais;
- seleção dos recursos didáticos;
- revisão do material existente;
- formatação do programa de capacitação (currículo do curso);
- seleção dos conteudistas;
- definição do corpo docente e de suas atribuições;
- teste de validação da capacitação. (CARMEN)

No desenvolvimento também são elaborados os materiais didáticos de referência dos cursos em parcerias com os professores, geralmente servidores que possuem conhecimentos especializados, porém, muitas vezes, sem formação pedagógica; portanto, antes de atuar, esses professores recebem orientações quanto às especificidades do processo educativo:

Então a gente faz todo o preparo de orientação didática com eles, faz oficinas mostrando quais são as estratégias que a gente pode utilizar como que a gente pode minimizar a falta de tutor, porque os cursos autoinstrucionais por exemplo não têm tutor, aí como é que a gente pode colaborar, como a gente pode deixar o ambiente virtual mais dinâmica, com atividades mais colaborativas, tudo isso a gente faz em parcerias com eles. (CARMEN)

Com o alinhamento pedagógico, os professores iniciam a produção textual, isto é, a elaboração do material didático que será tratado graficamente por profissionais da área de design; depois de concluído, esse material é inserido na plataforma virtual de aprendizagem da ENAP. Aqui, a pedagoga efetiva o acompanhamento das ações.

O momento posterior, a implementação, consiste na oferta do curso, uma fase de cunho operacional que prevê atividades administrativas que viabilizam a execução do processo, conforme as palavras de Carmen: “A fase de implantação é o momento de execução da capacitação e, para tanto, é necessário prover os elementos de infraestrutura necessários. Essa

etapa envolve, além da capacitação propriamente dita, a estrutura física e administrativa exigida pela proposta pedagógica”.

No período de disponibilização do curso, segundo Carmen, “[...] a gente acompanha, vê o que precisa ser melhorado, reestruturado e tudo mais, para quando chegar na última etapa, que é a avaliação, a gente vê o que precisa mudar mesmo”.

Por fim, chega-se à fase de avaliação, que pretende colaborar com o aperfeiçoamento das ações; todavia, a perspectiva empregada é de avaliação processual, que perpassa todo o ciclo de produção de cursos, assim como é possível compreender do comentário:

A quinta e última fase é, em verdade, uma constante em todo o processo educacional. A avaliação permite rever cada fase e analisar a eficácia da capacitação. Essa fase pode envolver, inclusive, avaliações formativas e somativas, que permitam averiguar a adequação dos conteúdos, dos recursos didáticos e o grau de aprendizagem dos alunos. Por intermédio da avaliação é possível corrigir desvios ou estabelecer novos roteiros que sejam mais adequados aos objetivos de aprendizagem. (CARMEN)

Quanto à valorização do conhecimento pedagógico, a percepção da entrevistada é de que há reconhecimento pela ENAP da relevância desse campo, inclusive, é uma instituição que procura calcar seus processos em pesquisas e teorias que podem ser aplicadas no escopo de sua atuação, conforme depreendemos do relato:

E eles valorizam demais, eu fiquei impressionada. Lá na ENAP eles valorizam demais, assim, a questão teórica mesmo, sabe? A teoria atrelada à prática, assim. Por exemplo, os objetivos de aprendizagem são construídos com base na taxonomia de Bloom, eles respeitam demais, assim, sabe, os principais estudos acadêmicos, eu achei muito interessante isso na ENAP, eles estão por dentro de tudo. Por exemplo, eles estavam falando de metodologias ativas, aí chamou profissionais qualificados da área para trazer para a gente: “ah, essa é a teoria, como a gente coloca na prática?”. Eu acho muito interessante esse trabalho pedagógico, essa valorização que eles têm, sabe? Eu achei fantástico. (CARMEN)

Trabalho da pedagoga em processos de inovação e de gestão do conhecimento

Observamos nas competências da ENAP, descritas no Decreto nº 9.991/2019, que uma de suas incumbências é o trabalho com ações de inovação (art. 13, VI, §2º). Nessa linha, de soluções públicas de inovação, encontra-se a atuação da pedagoga Marília: “[...] então eu trabalho com desafios públicos. O que é isso? A gente busca dores do cidadão e joga para a sociedade e diz assim: ‘qual é a solução que a gente tem para isso?’. E aí as melhores propostas que chegam para a gente, a gente avalia e premia”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ O site que publiciza os desafios da área está disponível em: <https://desafios.enap.gov.br/pt/desafios>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Para exemplificar as ações, a pedagoga explicou que uma das parcerias foi estabelecida com o Conselho Nacional de Justiça para sugerir desafios sobre a temática “Ciência de dados e inteligência artificial”¹⁰⁶.

Em relação aos prêmios, para ilustrar a atividade, a entrevistada mencionou a efetivação do 1º Prêmio Nacional de Educação, demanda advinda do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo mote, segundo o Edital nº 71/2021¹⁰⁷, consubstancia-se em

[...] fomentar a realização de estudos e pesquisas sobre políticas públicas educacionais, em particular sobre os programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de modo a subsidiar a atuação da autarquia no aperfeiçoamento de sua gestão.

Após o mapeamento inicial, como etapa do processo do prêmio, os interessados submeteram artigos para exame de banca avaliadora, que estabeleceu os vencedores dos prêmios em dinheiro e os participantes que participaram de publicação específica: “[...] o primeiro colocado vai ganhar 10 mil reais, o segundo 7 e o terceiro 5, e ainda vai ter menção honrosa do primeiro ao décimo lugar, do primeiro ao décimo colocado, e também a gente vai criar no fim um e-book das melhores publicações” (MARÍLIA).

No fluxo de elaboração dos prêmios, o trabalho desenvolvido pela pedagoga é, essencialmente, de gerenciamento de projetos, nos quais precisa compreender a demanda fulcral que vem das instituições e, posteriormente, com base nos objetivos captados, desenhar todo o processo. Além disso, ela faz a mediação entre a empresa especializada em premiação e a entidade requerente, para que sejam viabilizados os trâmites necessários à consecução do prêmio.

Ao efetivar essas atividades, tanto os desafios quanto os prêmios, a pedagoga identifica que seu trabalho está relacionado diretamente com a produção e a gestão do conhecimento. Em suas palavras:

Por exemplo, uma das fases do planejamento dos nossos desafios e prêmios é a jornada do proponente. Então a gente desenhou juntos como seria a construção do edital de premiação do desafio, a gente desenha, por exemplo, trilhas de conhecimento para quem quer acionar a ENAP para trazer soluções inovadoras, ou de transformação digital, sabe, ou de estratégia de gestão do conhecimento mesmo dentro das suas áreas.

Ah, fora isso, todos os nossos desafios e prêmios, a gente busca registrar o processo e colocar no nosso repositório para ser registro do nosso conhecimento, para quem

¹⁰⁶ Disponível em: <https://desafios.enap.gov.br/pt/desafios/cnj>. Acesso em: 31 mar. 2022.

¹⁰⁷ Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6491/1/SEI_ENAP%20-%200499913%20-%20Edital.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

quiser começar a fazer prêmio, desenvolver prêmios e desafios em outro órgão, ter o registro. (MARÍLIA)

Ao vislumbramos as atividades efetivadas pelas pedagogas da ENAP, salientamos as diferenças entre as linhas interventivas, embora, em ambos os casos, o trabalho com o conhecimento mostre-se patente. Uma, com a elaboração de materiais didáticos para a EaD, fomenta ações focadas no desenvolvimento dos servidores, corroborando a necessidade de aprendizagem contínua dos operadores para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à sociedade brasileira. Outra, fomenta a produção de conhecimento do ponto de vista do estímulo à solução de problemas, calcada na premissa da inovação, de pensar novas maneiras de fazer frente às questões que se apresentam e, ao mesmo tempo, gestar formas de disseminação e apropriação desses conhecimentos pelos envolvidos.

3.1.15 Síntese da Categoria II – Fazeres: trabalho desenvolvido pelos pedagogos

Para sintetizar as informações acima detalhadas, reunimos, no Quadro 8, as áreas nas quais os pedagogos não escolares pesquisados atuam e as principais atividades realizadas de maneira geral:

Quadro 8 – Áreas de atuação/atividades pedagógicas realizadas pelos pedagogos não escolares

Áreas de atuação	Atividades pedagógicas
Sistema Socioeducativo Assistência Social: vulnerabilidades sociais, proteção social, vínculos familiares e comunitários, abrigo Drogadição/Comunidades terapêuticas Pedagogia Jurídica: adoção internacional, guarda judicial Cultura Museu Violência contra a mulher Gestão de pessoas/Educação organizacional Aviação civil Educação previdenciária Educação eleitoral Educação patrimonial Educação para o trânsito Gestão do conhecimento Inovação	<ul style="list-style-type: none"> • Condução de oficinas e grupos reflexivos • Atendimento individual • Orientação profissional • Formação/orientação pedagógica de colaboradores • Participação em estudos de caso (com equipes interprofissionais) • Fomento de ações educativas de formação continuada • Coordenação de atividades pedagógicas • Fomento/gestão de projetos culturais • Gerenciamento de projetos • Assessoramento especializado • Elaboração de materiais didáticos/informativos • Gestão de atividades de educação a distância • Acompanhamento de pessoas de diferentes faixas etárias e famílias • Orientação de pessoas quanto a questões de exercício da cidadania • Participação na elaboração de projetos político-pedagógicos/institucionais

Fonte: elaboração da autora (2022)

3.2 CATEGORIA III – SABERES REQUERIDOS PELO TRABALHO

Nesta categoria, intencionamos aludir os principais saberes a que os pedagogos precisam recorrer, advindos da graduação em Pedagogia ou não, identificados como fundamentais para a consecução dos trabalhos nos ambientes organizacionais mapeados. Para tanto, estruturados três subcategorias: saberes da graduação, saberes da prática laboral e saberes da área de educação a distância.

3.2.1 Subcategoria 1: Saberes da graduação

Com o exame dos dados desta subcategoria, compreendemos e ratificamos a relevância do percurso de formação inicial vivenciado por esses interlocutores no curso de Pedagogia, isto é, os conhecimentos construídos na graduação têm colaborado com a atuação profissional nos diferentes contextos, especialmente no que concerne aos fundamentos da educação, que podem ser empregados em diferentes situações educativas. Porém, constatamos que temáticas relativas às peculiaridades dos campos de atuação praticamente não foram contempladas no percurso formativo dos interlocutores, apenas em exíguas ações pontuais, exigindo estudos posteriores.

Desse modo, as disciplinas de base da formação em Pedagogia (Fundamentos de Educação, Psicologia, Filosofia, Metodologias, Avaliação) representam significativo arsenal de conhecimentos para consecução das atividades laborais dos pedagogos:

Então aquelas disciplinas são fundamentais, que a gente estuda, mesmo introdução à educação, fundamentos da educação, psicologia, filosofia, as metodologias, a didática... então toda essa base é muito importante para o trabalho do pedagogo. (CLARA – DETRAN/DF)

A intencionalidade, exatamente, qual método que você vai utilizar, quais os instrumentos que você vai ter que levar, o material que você vai ter que levar. (ALCIONE – SEJUS)

Olha, eu costumo dizer que a gente precisa usar as nossas bases metodológicas. (NARA – SEDES)

Avaliação do percurso também, avaliação do todo. (MARÍLIA – ENAP)

[...] a formação em pedagogia auxiliou na visão da educação, a busca pela autonomia do estudante (RITA – METRÔ/DF)

Entre os assuntos mais aventados, despontam o Planejamento de ensino e a Didática, mesmo em atribuições não diretamente associadas ao trabalho docente, pois apresentam-se como conhecimentos que favorecem a atuação em diferentes atividades pedagógicas, concebendo o processo educativo como trajeto intencionalmente estruturado:

[...] é mais aquela parte que você na matéria de didática, que envolve os objetivos, a metodologia. (DJAVAN – STJ)

[...] didática, o planejamento em si dos conteúdos, dos recursos que serão utilizados, tem toda uma questão também sempre de adaptação e busca de melhores recursos a serem utilizados com o nosso público. (MARISA – STJ)

[...] acho que mais é a didática mesmo. (BETH – TJDFT)

Os mais empregados são os relativos ao acompanhamento dos instrutores, orientando sobre elaboração de plano de curso, didática, metodologia, são os conhecimentos mais aplicados no meu contexto de trabalho. (RITA – METRÔ/DF)

Os conhecimentos pedagógicos mais empregados são as teorias relativas à avaliação, elaboração de projetos político pedagógico, planejamento participativo, elaboração de planos de cursos e planos de aula. (ELZA – METRÔ/DF)

O planejamento como uma ferramenta básica para diversas questões (ALCIONE – SEJUS).

Principalmente eu acho que é na elaboração dos projetos, na análise do contexto, elaboração de objetivos, na elaboração das avaliações dos cursos, plano de aula, acho que é o foco, eu digo assim: eu realmente dependo da minha formação para conseguir desenvolver essas atribuições, se eu não fosse pedagoga, seria difícil ou meu trabalho talvez não tivesse essa qualidade. (MARIA RITA – INSS)

Então, em relação à minha formação em Pedagogia, uma das coisas que eu acho que marca a minha formação e tudo é essa questão do planejamento, saber onde eu quero chegar, o porquê, o onde, como que é a metodologia, tudo isso marca a minha formação. (ADRIANA – INSS)

O curso de pedagogia é essencial para a realização de meu trabalho. Os conhecimentos de elaboração de currículo, planejamento de ensino e andragogia são os mais empregados em minha rotina de trabalho. (ÂNGELA – INFRAERO)

Questão da didática, a supervisão, e o diálogo [...]. (CAETANO – SEJUS)

Quanto aos conhecimentos da Didática, é necessário comentar o que ressalta Aran (1999, p. 39): os autores dessa disciplina têm se dedicado a defini-la em relação à educação escolar; porém, “[...] *pero con el auge de la educación social (y no formal em general) se hace de todo punto necesario ampliar el campo de la didáctica a la educación no escolar*”¹⁰⁸. Isso porque, em sua perspectiva, é preciso “[...] *investigar y a reflexionar sobre si se dan características diferenciales entre la educación escolar y la no escolar (o no formal) que deban comportar planteamientos didácticos substancialmente distintos em alguno o algunos aspectos*”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ “mas com o surgimento da educação social (e não formal em geral) é absolutamente necessário estender o campo da didática à educação não escolar” (tradução nossa).

¹⁰⁹ “investigar e refletir se existem características diferenciais entre a educação escolar e não escolar (ou não formal) que devam envolver abordagens didáticas substancialmente diferentes em um ou mais aspectos” (tradução nossa).

Em relação à linha de conhecimentos relacionados com o Planejamento, identificamos a participação de pedagogos na construção, na revisão de projetos pedagógicos das instituições ou na avaliação desses projetos, como no caso do INSS, do STJ, do TSE e do DETRAN/DF:

Eu coordenei o grupo de trabalho para criar o projeto educacional do INSS. (MARIA RITA – INSS)

É que eu tive um outro papel quando eu entrei na unidade em relação ao projeto pedagógico; princípios que norteiam as nossas ações. A gente conseguiu organizar isso. [...] na época eu coordenei um trabalho para a gente poder tirar do mundo das ideias e colocar no concreto, né? E aí também foi um conhecimento que eu tive da faculdade, que eu utilizei para poder saber o que era um PPP, nosso caso [PPI]. (DJAVAN – STJ)

Estou debruçada [...] no projeto político-pedagógico, que já foi desenvolvido por gestões anteriores e eu estou revisitando para ver o que a gente pode acrescentar, né? (FAFÁ – TSE)

O próprio projeto pedagógico da escola, que a gente tem que atualizar, elaborar [...]. [...] análise de projetos pedagógicos, porque a gente trabalha com centros de formação de condutores, então os CFCs, que a gente chama, eles são credenciados pelo Detran numa outra diretoria, mas o projeto pedagógico que eles precisam apresentar [...]. (CLARA – DETRAN/DF)

A teoria que discute os projetos político-pedagógicos está calcada na dinâmica escolar precipuamente. De acordo Veiga (2013), quando são construídos os projetos das escolas, planeja-se o que a comunidade tem a intenção de fazer, de realizar; é uma forma de antever o futuro, diferente da condição que se apresenta no momento. Ainda, conforme a autora, o projeto sintetiza a busca de uma direção, intencionalmente planejada, que firma um compromisso sociopolítico de cunho coletivo; tem relação com a busca de identidade institucional.

Consideramos salutar o movimento das organizações não escolares que entenderam a relevância de se consolidar um documento próprio para guiar as ações e as decisões acerca das práticas pedagógicas efetivadas internamente, o que colabora com a reflexão sobre os processos para além da simples operacionalização de tarefas educativas.

Na sequência, destacam-se os conhecimentos da área de gestão, aspecto cuja apropriação reverte-se em benefício para diferentes frentes interventivas:

Questão de capacidade de gestão; gerenciar a aprendizagem, aquelas matérias de planejamento, sabe, de gestão da aprendizagem. (MARÍLIA – ENAP)

[...] eu percebi que a nossa formação nos permite isso, sabe? A questão de organização, de gestão, é o pedagogo. (ELIS REGINA – SEDES)

[...] a questão da gestão mesmo. (BETH – TJDFT)

Os pedagogos cujas atividades relacionam-se com as temáticas de Assistência Social, vulnerabilidades sociais e Sistema Socioeducativo realçaram em suas narrativas a proeminência dos estudos da graduação que enfatizaram o pensador brasileiro Paulo Freire, cuja pedagogia expressa a educação de matriz libertadora.

Segundo Saviani (2012, p. 162), a pedagogia libertadora prioriza “[...] temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos [...]” e “[...] põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos”.

A pedagogia libertadora e, ainda a pedagogia do oprimido, têm conexão, de fato, com as variadas situações de opressão a que os sujeitos sociais são submetidos, portanto, a visão de Freire caminha na direção da luta desses grupos por sua liberdade, a qual somente será realidade quando calcada no pilar da conscientização, com visão crítica da realidade vivida.

Nas palavras de Freire (2021a, p. 55), a pedagogia do oprimido “[...] é uma pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”, pois “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão (p. 58). Assim, “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (p. 54).

Os relatos dos entrevistados confirmam o relacionamento do trabalho desenvolvido com essa acepção pedagógica:

Paulo Freire. Então a gente parte dessa perspectiva de educação progressista, o entendimento de educação [com ascendências] progressistas foi fundamental para que eu pudesse fazer o meu trabalho. (DJAVAN – TJDFT)

A gente trabalha muito com conversas em grupos, conscientização do jovens, muito relacionado com Paulo Freire. [...] A gente tem que trabalhar ali com a com a realidade deles mesmo, o contexto, porque senão você acaba frustrando. (CAETANO – SEJUS)

E aí eu acho que a formação da UnB, pouco mais marxista, freireana, eu acho que ela me deu isso, esse aporte para olhar os meninos como indivíduo, como sujeitos e até tentar empoderá-los nesse processo. Porque é muito fácil a gente fazer para eles, ou achar que eles não dão conta; mas não, vamos fazer juntos, cara, você participa desse processo, eu não posso fazer para você; tem que se empoderar disso; é uma visão de que ele é o protagonista da própria história. (IVETE – SEJUS)

Então o que a gente usa são as bases epistemológicas mesmo, os grandes estudiosos, Paulo Freire, enfim, outros que trazem um pouco da educação popular, né? Essa questão do Paulo Freire, da Pedagogia da autonomia, de enxergar o outro, de o outro construir a sua história de vida, nos ajuda muito aqui nesse atendimento. (NARA – SEDES)

Quando o público atendido enfrenta as mazelas sociais no seu cotidiano, assim como explicitamos acima, os processos educativos precisam ser diferenciados, bem como a atuação dos pedagogos, fato que constatamos na análise dos dados. A educação, nesses casos, pode ser qualificada como *sociocomunitária*, consoante Severo e Zucchetti (2021).

Outro cabedal de conhecimentos aludidos pelos pedagogos, especialmente, do STJ, SEDES e SEJUS, é a Orientação profissional, assim como apreendemos dos excertos das entrevistas:

Para os projetos, essa parte toda de orientação [...] essa parte de orientação profissional (MARISA – STJ).

A orientação profissional e até ajuda na inclusão do mercado de trabalho. Então a gente também faz isso, tanto a formação profissional, orientação, quanto o encaminhamento para o mercado de trabalho. Não só para os jovens, para os adultos também. (NARA – SEDES)

[...] o papel do pedagogo na internação hoje é coordenar, planejar as atividades de cunho profissionalizante: esporte, cultura e lazer; fazer essa orientação educacional mesmo, onde é o que eu vejo na prática que é o que dá resultado individual; oferta dessas oportunidades. (CAETANO – SEJUS)

[...] é bem importante a questão da orientação, de como ele vai fazer um currículo, de que curso que ele pode procurar, essa orientação a gente dá sim. (ALCIONE – SEJUS)

A esse respeito, cabe explicitar que, quando voltada à dinâmica escolar típica, a orientação profissional coaduna-se, em princípio, com ações relacionadas com a escolha do curso superior ou à carreira profissional. Melo-Silva, Lassance e Soares (2004, p. 34) expandem a acepção, ao entenderem a orientação profissional

[...] como um campo de atividades que, além de auxiliar pessoas a tomar decisões no âmbito do trabalho e/ ou estudos dispendo de estratégias de Orientação consagradas, pode contribuir ainda com a Educação Profissional e a transição da escola para o mundo do trabalho de maneira mais intensa.

Para os contextos de nossa pesquisa, em especial, aqueles cuja conjuntura reflete as agruras sociais vivenciadas por grupos vulnerabilizados, os sentidos e olhares da orientação profissional precisam ser alargados devido às aspirações dos públicos envolvidos, para os quais a meta, amiúde, é mais urgente: a inserção no mundo do trabalho com vistas à obtenção de recursos para uma sobrevivência digna ou para a inflexão de caminhos no que concerne à infracionalidade juvenil, por exemplo. Essa provocação, inclusive, pode ser objeto de investigação em novos estudos no campo da Pedagogia: os caminhos da orientação profissional para sujeitos subalternizados socialmente e para jovens que enfrentam medidas socioeducativas.

Identificamos também, como aspectos importantes advindos da graduação nas falas dos pedagogos que trabalham na área de Assistência Social e no Sistema Socioeducativo, o entendimento do sistema escolar, do processo de escolarização, bem como das dificuldades de aprendizagem, conforme depuramos dos comentários:

Eu acho que a questão mesmo da educação formal que a gente aprende na faculdade ajuda no sentido de orientar as famílias, então orientar a família numa matrícula escolar, orientar a família quando você identifica que a criança possivelmente tem alguma dificuldade de aprendizagem ou tem algum transtorno de comportamento, que a gente identifica, já leva para a família e já encaminha para o profissional especializado. E ajuda também a fazer essa ponte com a escola, porque às vezes a criança que sofreu uma violência, ela vai ter um problema na escola. Então a gente já faz contato com a escola, pede essa parceria para poder encaminhar essa criança para o serviço, então a gente consegue observar (NARA – SEDES)

Eu acho principalmente na questão da escolarização; para nós pedagogos é muito mais fácil é perceber quando o adolescente não sabe nem escrever, às vezes, ele fica muito constrangido de não saber ler e escrever; porque ele tem 16, 17 anos e não sabe ler e escrever. (IVETE – SEJUS)

Além dos conhecimentos mencionados de maneira geral, captamos pontos da formação tocados pelos entrevistados que sinalizam a importância do percurso da graduação no contexto profissional para além de conteúdos formais inseridos na trajetória curricular; são pontos de impacto da formação humana recebida na constituição dos pedagogos como profissionais da educação.

Entre eles, registramos a capacidade de observação das situações nas quais os profissionais se inserem, a escuta, a percepção do indivíduo em sua integralidade, a consideração dos sujeitos como parte ativa do processo de aprendizagem, o reconhecimento da condição de pobreza como parte de amplo complexo de questões conjuntas socioeconômicas e não uma questão de cunho individual, o reconhecimento das diferenças e de que as pessoas aprendem de formas distintas, a compreensão das realidades idiossincráticas de intervenção:

[...] é a questão da escuta mesmo, da observação, da escuta, de perceber o indivíduo na integralidade dele, ali no todo. (ELIS REGINA – SEDES)

Então eu acho que, assim, a faculdade traz essa visão de que somos diferentes, de que não aprendemos do mesmo jeito, de que uns aprendem ouvindo, outros vendo, outros fazendo [...]. (IVAN – SEJUS)

Olha, então a minha formação me ensinou que a gente tem que ter um olhar diferenciado para as pessoas realmente entenderem. Entender aquela coisa de que o meio influencia as duas decisões, que você está influenciando o meio também. (BETH – TJDFT)

A formação em pedagogia auxiliou na visão da educação, a busca pela autonomia do estudante. (ELZA – METRÔ/DF)

Sintetizamos, no Quadro 9, os saberes advindos da formação inicial no curso de Pedagogia considerados mais relevantes para a prática profissional dos pedagogos nas diferentes instituições:

Quadro 9 – Saberes relevantes da formação inicial em Pedagogia para atuação profissional dos pedagogos não escolares

Saberes da formação inicial em Pedagogia
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de Educação • Psicologia • Filosofia • Metodologias • Avaliação • Planejamento de ensino • Projeto político pedagógico ou projeto pedagógico institucional • Didática • Gestão • Concepções pedagógicas • Dificuldades de aprendizagem • Processo de escolarização • Educação libertadora • Orientação profissional • Singularidades dos sujeitos

Fonte: elaboração da autora (2022)

Conforme é possível depreender dos apontamentos desta subcategoria, a contribuição da formação em Pedagogia é inegável para atuação profissional, porém, não suficiente, independente da matriz curricular experienciada, pois a invisibilidade formal da educação não escolar nos currículos ou a sua incipiente consideração no processo de graduação reverbera na necessidade de construção de caminhos interventivos a partir do ambiente de trabalho, com formações complementares.

3.2.2 Subcategoria 2: Saberes da prática laboral

Ao analisarmos os dados relativos aos saberes profissionais necessários à realização das atividades dos pedagogos em seus locais de trabalho, de maneira geral, mapeamos os principais conhecimentos que podem colaborar com o universo da sistematização dessas práticas que estamos costurando na pesquisa.

Nessa esteira, entendemos que os saberes levantados podem se constituir como inspiração, quiçá, referência, para o corpo de conhecimentos a ser modelado em componentes

curriculares na formação dos pedagogos, especialmente, para trazer à lume, na graduação, as discussões acerca do trabalho em contextos extrínsecos à escola formal.

No Quadro 10, reunimos os principais conhecimentos decantados dos diferentes campos de trabalho nos quais os pedagogos estão inseridos, por área específica em que são demandados:

Quadro 10 – Saberes necessários para a atuação profissional dos pedagogos nas diferentes áreas

Conhecimentos das áreas de atuação profissional	Área específica
<ul style="list-style-type: none"> • Orientação profissional • Orientação educacional nos contextos não escolares • ECA • SINASE • Sistema de Garantia de Direitos • Vulnerabilidades sociais • Violação de Direitos (abuso sexual) • Defasagem escolar • Alfabetização e letramento • Drogadição • Desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes e jovens • Infracionalidade juvenil • Trabalho em equipe • Trabalho intersetorial • Caminhos de reinserção social 	<p>Sistema Socioeducativo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Drogadição • Caminhos de reinserção social • Orientação profissional • Trabalho em equipe interprofissional 	<p>Assistência Social Comunidades terapêuticas (Programa Acolhe DF)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Convivência e fortalecimento de vínculos familiares • Conhecimento sobre a realidade local (comunidade) • Mediação de conflitos • Direitos e proteção social • Vulnerabilidades sociais • Violação de direitos • Acolhimento de crianças e adolescentes em instituições públicas (Impactos do abandono no desenvolvimento global e na escolarização dos sujeitos) • Legislações do SUAS 	<p>Assistência Social</p> <p>CRAS CREAS Acolhimento</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ECA • Trabalho intersetorial • Políticas públicas de Assistência Social e transferência de renda • Características da vida dos idosos e possibilidades educativas/profissionais nessa etapa • Estatuto do Idoso • Lei Maria da Penha • Orientação profissional • Trabalho em equipe interprofissional 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lei Maria da Penha • Violência doméstica e familiar contra as mulheres • Perspectiva do agressor • Machismo estrutural • Violação de direitos 	<p>Assistência Social</p> <p>Políticas de proteção às mulheres</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interfaces entre educação e cultura • Educação Patrimonial • Conservação de bens culturais • Identidade cultural local • Expressões culturais da comunidade • Cultura popular • Educação problematizadora 	<p>Educação e Cultura</p> <p>SECEC – Complexo cultural</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Análise de projetos pedagógicos externos • Oferta de cursos previstos no Código de Trânsito Brasileiro • Educação de adultos (processos de aprendizagem em diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade) • Elaboração de materiais didáticos pedagógicos • Formação de formadores 	<p>Educação de trânsito</p> <p>DETRAN/DF</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento de mulheres que sofreram violência • Trabalho em grupos reflexivos – raízes culturais da violência 	<p>Casos judiciais de violência doméstica</p> <p>TJDFT</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Assessoramento pedagógico às autoridades judiciais • Trabalho em equipe interprofissional • Comunicação dialógica • Educação problematizadora e conscientização • Consequências do uso abusivo de drogas e afins 	<p>Drogadição na esfera judicial</p> <p>TJDFT</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Assessoramento pedagógico às autoridades judiciais • Conflitos familiares em questões de guarda judicial dos filhos • Alienação parental • Exercício da cidadania • Direitos sociais 	<p>Guarda judicial</p> <p>TJDFT</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Requisitos para a adoção • ECA • Acordos internacionais sobre adoção • Situação das crianças e jovens em abrigos públicos à espera por adoção • Escolarização • Defasagem escolar • Desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes • Impactos sociopsicológicos do abandono • Ética • Trabalho em equipe interprofissional • Comunicação lúdica e afetiva 	<p>Adoção Internacional</p> <p>TJDFT</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Educação museal/patrimonial • Visitação em museus • Preservação da memória cultural do país • Processos de mediação de aprendizagem • Cidadania, história e identidade • Formação pedagógica dos condutores das visitas • Acessibilidade • Orientação profissional 	<p>Museu do STJ</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Estruturação de currículos técnicos • Tipos de avaliação • Protocolos internacionais da aviação civil • Avaliação de riscos • Segurança na aviação civil • Processos formativos de colaboradores 	<p>Aviação civil</p> <p>ANAC</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Direitos sociais • Benefícios da previdência social • Direitos e deveres previdenciários • Proteção social • Oferta de cursos a distância 	<p>Educação previdenciária</p> <p>INSS</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos tecnológicos e produção de mídias diversas (plataforma de vídeo, áudio) • Análise de dados estatísticos • Formação de educadores previdenciários • Diversidade • Divulgação de conhecimento 	
---	--

Cabe mencionar que parte das atividades dos pedagogos nos espaços investigados é de natureza administrativa, notadamente, devido às características do serviço público. São atribuições que envolvem: produção de documentos oficiais e de relatórios diversos, formação de processos de contratação, fiscalização de contratos, análise de processos e sua tramitação em sistemas informatizados, pagamentos de professores e empresas, alimentação de sistemas internos com dados do trabalho, orientação, supervisão de estagiários, entre outras.

Com base nos dados erigidos no Quadro 10, buscamos identificar os possíveis pontos de contato, isto é, as temáticas coincidentes nos diversos campos profissionais em que os pedagogos atuam (Quadro 11):

Quadro 11 – Saberes comuns entre as áreas de atuação profissional

Saberes	Áreas comuns
<ul style="list-style-type: none"> • Direitos e proteção social • Vulnerabilidades sociais • Violação de direitos (Impactos dos abusos de diferentes naturezas sobre o desenvolvimento humano) • ECA • Trabalho intersetorial • Orientação profissional • Drogadição • Caminhos de reinserção social 	<p>Sistema Socioeducativo</p> <p>Assistência social</p>
Colaboração do pedagogo em equipes interprofissionais (interfaces do trabalho com psicólogos e assistentes sociais, principalmente)	<p>Sistema Socioeducativo</p> <p>Assistência Social</p> <p>Drogadição na esfera judicial</p> <p>Adoção Internacional</p>

Inclusão e acessibilidade nos diferentes espaços sociais	<p>Assistência Social</p> <p>Tribunais (STJ, TSE, TJDFT)</p> <p>INSS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de gestão do conhecimento nas organizações • Criatividade • Processos de inovação • Análise e solução de problemas • Gerenciamento de projetos • Desenho de processos 	<p>Produção e gestão do conhecimento</p> <p>TSE</p> <p>ENAP</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de pessoas nas organizações públicas • Educação laboral nas organizações • Aprendizagem de adultos além da alfabetização • Coordenação pedagógica em ambientes não escolares • Sistemas de educação a distância, produção de materiais didáticos e a importância de validação do pedagogo • Emprego de recursos tecnológicos na educação laboral (sistemas de videoconferência, plataforma virtuais de aprendizagem, produção de vídeos, podcasts) • Trilhas de aprendizagem • Gestão do conhecimento nas organizações/inovação • Tipos de avaliação nos processos de educação laboral (avaliação de reação, avaliação de aprendizagem, avaliação de impacto etc.) • Acessibilidade • Gestão educacional em contextos não escolares 	<p>Educação Laboral</p> <p>SEDES</p> <p>CLDF</p> <p>METRÔ/DF</p> <p>TJDFT</p> <p>STJ</p> <p>TSE</p> <p>INFRAERO</p> <p>INSS</p> <p>ENAP</p>

Fonte: elaboração da autora (2022)

Notamos, do Quadro 11, que há conexões temáticas entre vários campos profissionais em que os pedagogos não escolares atuam. Muitos assuntos atravessam mais de um contexto, com abordagem que se adapta às demandas das áreas específicas. Por exemplo, quando observamos a interseção entre o Sistema Socioeducativo e a Assistência Social, o que difere nas abordagens dos pedagogos é, principalmente, o público, pois, no primeiro caso, os sujeitos

encontram-se em regime de internação, devido ao cometimento de atos infracionais. No segundo caso, o enfoque do atendimento é calcado, em especial, na proteção social de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Destaque do encontro entre as áreas de trabalho é a participação em equipes interprofissionais, estratégia empregada no Sistema Socioeducativo, na Assistência Social (nas suas diferentes facetas), na Drogadição na esfera judicial, e na Adoção Internacional. Conforme depreendemos dos relatos dos pedagogos, a complexidade das problemáticas enfrentadas, com efeito, exige a colaboração de olhares complementares na análise das situações, análise esta que ganha significado quando o trabalho é conjunto e não fragmentado; quando há espaço para o diálogo e para a construção coletiva de caminhos interventivos.

Tema que vem conquistando espaço nas preocupações dos pedagogos não escolares é a inclusão e a acessibilidade. Especialmente, os pedagogos do INSS e dos Tribunais, além das pedagogas da área de Assistência Social, comentaram sobre o fomento de ações que privilegiam o acesso de pessoas em diferentes condições, por exemplo: a contratação de tradutores de LIBRAS para eventos e o cuidado na produção de materiais didáticos, de forma que os textos favoreçam a compreensão, além do uso de recursos gráficos que facilitem a leitura.

Quanto à produção e gestão do conhecimento nas instituições, percebemos que é um processo que tem afinidades com os conhecimentos pedagógicos, afinal pretende-se desenvolver ações de disseminação e organização dos conhecimentos gerados no ambiente de trabalho; portanto, são saberes produzidos internamente, marcados pela cultura da organização; podemos dizer que são parte do patrimônio imaterial que fortalece o trabalho dos colaboradores.

A última linha de atuação que figura em variados ambientes é a educação laboral. Devido às especificidades e à quantidade de dados reportados em relação a esse tema particular, discutiremos as nuances observadas em subcategoria posterior.

Com os dados lançados, estamos diante de uma proposição inicial de caminhos de diálogo entre esses diferentes espaços, que sinalizam possíveis direções pedagógicas, curriculares e investigativas para a análise de questões peculiares que afetam o campo não escolar no curso de Pedagogia e para a composição de conhecimentos necessários para os pedagogos atuarem nesses contextos laborais.

3.2.3 Subcategoria 3: Saberes da área de educação laboral/EaD

Com os relatos das entrevistas, identificamos um conjunto significativo de informações tangentes aos conhecimentos aos quais os profissionais precisam recorrer para desenvolver o seu trabalho, além dos conhecimentos pedagógicos firmados na graduação, como já expusemos.

Observamos que parcela considerável das instituições pesquisadas alocam os pedagogos na área de gestão de pessoas, assim como indicado por Severo e Zucchetti (2021, p. 339): “[...] especialmente no Brasil, mas também em países ibero-americanos, a inserção de pedagogos(as) se mostra mais expressiva nos âmbitos da Educação Laboral ou organizacional [...]”.

Destarte, verificamos que 64%¹¹⁰ (9) das organizações (ENAP, STJ, TJDFT, TSE, CLDF, INSS, METRÔ/DF, INFRAERO, SEDES) contavam com o trabalho de pedagogos na consecução das atribuições afetas à gestão de pessoas, com atividades voltadas, principalmente, à formação continuada de servidores públicos.

São, portanto, formações cujo cerne está na busca por mudanças/melhorias no trabalho realizado pelos servidores e, diante disso, entendemos que é indiscutível o fato de que educação contínua dos colaboradores, que dedicam muitos anos de suas vidas à carreira, constitui-se como importante pilar da gestão das instituições públicas, pois a repercussão pode ser vislumbrada tanto no nível operacional quanto no estratégico, e apresenta potencial para impactar positivamente a prestação dos serviços à sociedade.

Podemos dizer que o currículo básico que orienta as decisões da área de gestão de pessoas quanto aos processos de formação continuada, em boa parte das entidades pesquisadas, é captado do denominado Levantamento de Necessidades de Capacitação (com algumas variações terminológicas), etapa de análise contextual, que busca dialogar com as unidades internas e gestores no sentido de definir quais demandas serão prioritárias e precisarão ser alvo de atenção em termos de formação dos servidores em determinado período.

Geralmente, esses levantamentos são realizados para ciclos de um, dois ou mais anos, refletindo as demandas laborais daquele íterim particular. Portanto, não são documentos estáticos, pelo contrário, tendem a ser revistos conforme as novas necessidades que emergirem dos contextos de intervenção.

¹¹⁰ Vale ressaltar que consideramos as atividades dos pedagogos com os quais dialogamos; outras instituições da amostra também contavam com pedagogos na área de gestão de pessoas.

Além dessa linha, alguns órgãos trabalham com a gestão por competências, assim recorrem às competências mapeadas para identificar os temas a serem desenvolvidos nas formações. Outro insumo aludido são os relatórios de auditoria interna, quando apontam gargalos na prestação de alguns serviços, passíveis de ajustamento/aperfeiçoamento com a participação dos servidores em ações formativas. Por fim, atualizações legislativas relevantes, com impactos em procedimentos e processos de trabalho, também se configuram como temáticas cuja abordagem se faz premente, as quais passam a integrar o corpo de formações prioritárias.

Independente do procedimento adotado, é salutar a iniciativa de se buscar referências no próprio contexto laboral e na conjuntura de interface para guiar as decisões sobre as ações educativas que serão delineadas, de modo que sejam alinhadas com as necessidades pulsantes na instituição e não fruto de indicações sem fundamentação ou consideração da realidade vivida, o que poderia fragilizar o processo do ponto de vista da adequação das propostas educativas.

O pedagogo, nesse espaço da educação laboral, tem o papel primordial de provocar reflexões sobre a totalidade do processo, com uma visão panorâmica sobre ele, de modo a promover a interconexão entre os componentes do planejamento, a execução e a avaliação, para que as ações evidenciem as demandas institucionais, assim como a intencionalidade pedagógica, que confere o diferencial dos processos educativos para além da mero cumprimento de listas de demandas/conteúdos.

Com isso, mostra-se fundamental o conhecimento a respeito da organização do trabalho pedagógico (OTP), que, segundo Silva (2018), refere-se às ações educativas que acontecem na escola de maneira ampla e abarcam todos aqueles que fazem parte do processo. Nos espaços distintos da escola que atuam no campo da educação laboral, a OTP precisa considerar as especificidades do público e os objetivos da formação continuada, que diferem daquelas traçadas na literatura educacional para o trabalho educativo na educação básica, especialmente em termos contextuais e finalísticos.

Esse conhecimento de OTP é necessário, essencialmente, para a gestão das ações educativas, uma vez que o trabalho do pedagogo é focado na reflexão, no planejamento, na formatação dos cursos, na avaliação, assim como na orientação dos docentes envolvidos.

Ainda não tivemos acesso a estudos ou a escritos que retratem as singularidades da OTP nos ambientes educativos não escolares cujas atividades envolvam a formação continuada de

colaboradores. O aporte principal vem da educação escolar, que enfatiza o trabalho pedagógico do professor; talvez, caiba uma investigação sobre a OTP nos variados espaços educativos.

Nessa vertente de atuação – a educação laboral – identificamos processos de trabalho direcionados, em sua maioria, a ações educativas na modalidade à distância, sobre a qual nos ateremos. Alguns órgãos já atuavam no ramo antes da pandemia da Covid-19, outras, todavia, viram-se instadas a investir na modalidade diante das circunstâncias da conjuntura social imposta, a qual alavancou o uso de recursos de comunicação remota nas organizações.

Em relação à EaD, depreendemos uma variedade de saberes mobilizados no cotidiano de trabalho dos pedagogos nos diferentes contextos (ENAP, STJ, TJDFT, TSE, CLDF, INSS principalmente), os quais ressaltamos:

- Conhecimentos teóricos acerca das singularidades da educação que se desenvolve mediada por tecnologias da informação.
- *Design* instrucional (desenho dos cursos e suas etapas): análise de contexto, planejamento, desenvolvimento, execução, avaliação.
- Planejamento educacional: elaboração de planos – compreensão da demanda, definição de conteúdos, construção de objetivos de aprendizagem e sua relação com as atividades de avaliação, delimitação do público, definição de carga horária, metodologias.
- Especificidades pedagógicas do processo de elaboração de materiais didáticos para a EaD: organização didática, emprego de linguagem textual apropriada (dialógica); diversificação dos recursos didáticos; aplicação de recursos de dinamização da abordagem (vídeos, áudios, etc) e de recursos da virtualidade (links); conhecimento sobre recursos/aspectos gráficos de formatação do material.
- Validação pedagógica dos materiais didáticos, que consiste na análise dos materiais elaborados por professores quanto à pertinência didática, quanto aos elementos pedagógicos da abordagem, assim quanto à devida correlação com o planejamento proposto.
- Orientação pedagógica de professores para a elaboração dos materiais didáticos, considerando que alguns docentes (servidores de áreas específicas) detém

conhecimentos especializados do campo de atuação, porém nem sempre possuem formação pedagógica.

- Relacionamento com diferentes atores no processo de elaboração de materiais didáticos: professor, revisor de texto, designer gráfico.
- Conhecimento das diferentes modalidades de oferta e a definição de sua utilização conforme as necessidades do contexto: cursos online (síncronos ou assíncronos); cursos híbridos (mescla de atividades síncronas e assíncronas); mentorias; cursos com tutoria; cursos sem tutoria; seminários/webnários; videoaulas; grupos de discussão por área de atuação.
- Avaliação da aprendizagem na educação a distância; o emprego de atividades conforme o tipo de curso (com ou sem tutoria).
- Aspectos específicos da docência online/tutoria; relacionamento com os alunos na plataforma virtual.
- Avaliação de reação ao evento.
- Operacionalização de plataformas virtuais de aprendizagem (Moodle) para configuração de cursos que serão ofertados ao público-alvo.
- Gerenciamento/coordenação de cursos à distância/acompanhamento da oferta.
- Reconhecimento da diversidade/inclusão: emprego de recursos de acessibilidade nos cursos ofertados.
- Conhecimentos sobre mídias diversas e plataformas de veiculação: *podcasts*, vídeos, Youtube, videoconferência.

Diante do exposto, verificamos que o trabalho do pedagogo na área de educação organizacional apresenta nuances tangentes aos processos de formação continuada precipuamente, destacando-se, nesse meio, atividades relacionadas com a sistematização dos processos de educação a distância, bastante empregados nas instituições públicas pelo potencial de alcance dos sujeitos da aprendizagem. Nessa modalidade, a produção de materiais didáticos de suporte para os cursos se configura, a nosso ver, como a atividade mais especializada, demandando do pedagogo conhecimentos pedagógicos específicos, conhecimentos técnicos da

EaD e das tecnologias associadas, assim como senso estético em relação aos componentes gráficos do material elaborado.

3.3 CATEGORIA IV: DESAFIOS DO TRABALHO

Quando descrevemos pormenorizadamente as atividades desenvolvidas pelos pedagogos nas respectivas instituições a que estão vinculados na Categoria II – Fazeres: trabalho desenvolvido pelos pedagogos, comentamos acerca de alguns dos desafios postos na realidade de trabalho cotidiana particular de cada local.

Agora, nesta categoria, abordaremos aspectos mais amplos, analisados em conjunto, pois percebemos que, inseridos nos campos laborais não escolares, os pedagogos se depararam com questões singulares que requerem nossa consideração.

Pedagogos nas escolas, de acordo com o vultoso aporte de pesquisas e bibliografias da área da educação, são, precipuamente, professores, orientadores educacionais, gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores. E os pedagogos dos contextos não escolares, o que são? O que fazem ou poderiam fazer? Quais seus acervos teóricos basilares?

A interlocução com os entrevistados nos indicou algumas das dificuldades em relação a esses aspectos que questionamos. Por isso, organizamos duas subcategorias de análise para compreendermos os desafios levantados em relação ao papel profissional específico dos pedagogos nas instituições e aos referenciais teóricos iluminadores das práticas.

3.3.1 Desconhecimento do papel dos pedagogos nas instituições

A falta de compreensão acerca do papel e da função dos pedagogos percorreu alguns dos espaços pesquisados. O fato de serem servidores aprovados em concurso público específico para o cargo não os isentou de constatar o desconhecimento dos gestores e dos próprios pares quanto às atribuições que lhes incumbiam, em que pesem as descrições do cargo constantes dos editais dos certames. Esse fato pode ser constatado por meio das falas dos interlocutores:

Eu destaquei que é o não conhecimento dos pares sobre o que é o pedagogo e tal. Como nós somos duas numa secretaria toda, é uma coisa também que eu já falei, que é a falta de parceiros que consolidem e fortaleçam aquilo, sabe? (ANA CAROLINA – SECEC)

Eu acho que é isso, assim, não tem para que serve um psicólogo, para que serve um assistente social e para que serve o pedagogo, que são as maiores especialidades que tem, né? Não tem muito claro para que serve isso. (MAYSA – SEDES)

Nós éramos 7 pedagogos quando a gente foi nomeado e a gente ficou meio que perdido, né? A gente não sabia o que íamos fazer, tanto é que a gente formou um grupo, a gente começou a fazer encontros para discutir, para alinhar, porque queriam

colocar a gente para fazer a mesma coisa que o assistente social, o psicólogo. (ELIS REGINA – SEDES)

Assim, o pedagogo aqui dentro da Secretaria, ele teria que atuar em tais, tais e tais frentes, isso a gente não tem e não teve capacitação, assim, e toda a minha atuação dentro da Secretaria foi nessa luta de sempre provocar: “então, cadê a capacitação para a gente entender direito qual é o nosso papel?” (GAL – SEDES)

E até lá no Psicossocial [...] as pessoas pensam assim: aqui eles não vão dar aula ou aqui o campo é só do assistente social e do psicólogo, eles vêm contribuir em que aqui? (BETH – TJDFT)

Alguns colegas chegaram a perguntar o que eu estava fazendo ali, por que eu não estava dando aula para menino na escola, né? Alguns colegas não entendiam a função. (GILBERTO – TJDFT)

Quando eu entrei, acho que a gente foi meio que criar as atribuições, criar os fazeres, criar nossa prática, porque não tinha. Foi por isso até que eu fui atrás de fazer o mestrado na UnB. (IVETE – SEJUS)

Eu acho que o primeiro e o grande desafio foi me apoderar desse lugar, eu acho que o primeiro desafio foi esse, porque o olhar é sempre de estranhamento. Por mais que eu tivesse feito um concurso, prova, provas e títulos, investigação de vida pregressa, uma série de fases, porque era para a Secretaria de Justiça na época, né? Mas ainda assim ficava a ideia mais: “não tem criança”. Então, assim, eu acho que o primeiro fator a ser vencido foi me apropriar desse lugar bem. Eu tenho que me apropriar, não tem outra pedagoga aqui, então eu vou ter que construir isso comigo mesma, né? Então não ter uma referência nesse lugar foi bem difícil. E, ao mesmo tempo, estar sozinha nesse lugar me deu uma margem de liberdade para construir uma história. (NANA – SMDF)

Essas considerações indicam que o processo de constituição profissional dos pedagogos precisou ser arquitetado e conquistado paulatinamente para que o reconhecimento da relevância do trabalho prestado fosse percebido em vários desses contextos:

Onze anos depois, eu vejo que hoje nós somos muito mais valorizados, porque tem um trabalho do profissional que foi buscar também consolidar. Hoje eu já me sinto mais valorizado devido até minha experiência. Mas, quando eu entrei no sistema socioeducativo, o pedagogo ficava até no espaço diferente e ele não ficava no mesmo espaço que os assistentes sociais e psicólogos. (CAETANO – SEJUS)

Então, eu acho que hoje eu vejo, até pela nossa construção, uma valorização bem maior. Hoje, eu vejo todo mundo brigando para ter pedagogo na unidade, brigando para ter esse profissional. Hoje, com certeza, mas quando a gente entrou eu acho que tinha essa diferença: os psicólogos e assistentes sociais são especialistas e vocês são pedagogos, a gente não era visto com uma parte daquele todo. (IVETE – SEJUS)

Agora hoje, na verdade, nós somos muito respeitados lá no TJ. É, pelo menos na Secretaria Psicossocial, onde eu estou, as portas se abriram em todos os serviços. Antes só tinha drogadição, eles não permitiam que nós trabalhássemos em outras áreas e agora as matrizes foram abertas para todos os serviços, são cinco, em todos eles a gente pode atuar e inclusive somos convidados, assim, constantemente, para que possamos ser lotados em cada um desses setores. (GILBERTO – TJDFT)

É, mas quando eu entrei, em 2013, eu sentia que não, eu e outros colegas, né? Mas hoje sim, percebe que sim, entendeu? Que a equipe reconhece, a própria secretaria também, sabe? Porque antes a Secretaria só colocava o pedagogo para ser o técnico [do serviço de convivência], mas agora ampliou, entendeu? (ELIS REGINA – SEDES)

Muito, muito valorizada, agora principalmente. Eu já tenho mais experiência, já adquiri esse conhecimento que era necessário, e também, assim, o conhecimento do órgão, das pessoas. (ROBERTA – TSE)

E aí eu faço muito presente essa marcação, assim, sabe? De como o pedagogo pode colaborar nesse espaço. E aí é marcando o campo mesmo, é vislumbrando num futuro que todos os espaços tenham um pedagogo. E é isso, as pessoas vão vendo o trabalho florescendo e vão: “de onde saiu isso?”, “ah, tem uma pedagoga lá, a gente não tem, por isso que aqui não tem”. Meu chefe até fala, assim, que ele não via a importância de um pedagogo em um espaço e agora ele entende que, nossa, como agregou [...]. (ANA CAROLINA – SECEC)

Destarte, notamos um dilema: as entidades públicas se empenharam na contratação de servidores com formação em Pedagogia, porém, quando esses profissionais foram empossados, encontraram entraves para a sua plena integração no interior das organizações, o que exigiu esforço desses pedagogos para demonstração da relevância e do potencial associado aos conhecimentos advindos da formação inicial.

3.3.2 Exiguidade de referenciais teóricos sobre educação não escolar

Quanto ao referencial teórico, a incipiência de estudos mais específicos acerca das demandas educativas não escolares, sob o ponto de vista da Pedagogia (como já mencionado nesta tese), reverbera na ponta, isto é, nos ambientes em que os processos educativos são gestados e concretizados. É o que notamos das pronúncias:

Talvez a minha dificuldade inicial tenha sido a falta de referência de pedagogos e o pouco de referência bibliográfica de se falar o que é, de fato, um trabalho não escolar. [...] eu tinha muita clareza disso, porque a definição de educação na Constituição, na LDB, tudo é uma referência que nos coloca nesse lugar, mas a gente concretamente não tem biografias que digam, né? Então eu tive que fazer uma série de pesquisas, pesquisei um monte de como se construía equipes psicossociais nos tribunais, fora dele, para eu pensar. Então o meu desafio inicial foi não ter referências, precisar construir as minhas partindo dessas referências que são muito vagas, que diz que é, mas não diz como é que faz. (NANA – SMDF)

Qual que é a grande dificuldade? É que muitas vezes a gente não tem referências da Pedagogia para mencionar em um parecer ou para utilizar nesse aspecto mais técnico e não de condução da entrevista, entende? Então como pedagogo eu consigo conduzir a entrevista, mas eu não tenho referência de pedagogos que atuem nessa área... não tinha, porque está começando a surgir. (GILBERTO – TJDFT)

Eu sentia muita necessidade de construção de conhecimento teórico em relação as medidas, porque não tinha não tinha quase nada escrito. (IVETE – SEJUS)

Ressaltamos que, em alguns casos, as demandas temáticas das instituições mostraram-se tão peculiares que exigiram um reposicionamento do profissional em relação aos fundamentos de educação aprendidos no percurso formativo da graduação, bem como o entendimento do jargão de outras áreas para que o trabalho pudesse fluir com plenitude, como no caso da ANAC:

Você não pode entrar com faca em área restrita de segurança, acabou, não tenho que ficar conversando com você, senão vou ter que chamar a Polícia Federal e quem vai conversar com você é a Polícia. Então, assim, isso para um pedagogo formado em uma universidade pública, principalmente, é bastante desafiador essa desconstrução, eu levei tempo, e o método. Então imagina você falar para um pedagogo: “olha, quero primeiro a prova”, como assim a prova? Não, gente, eu quero fazer o currículo. “Não, não, a gente vai fazer primeiro a prova”. Porque a prova é que vai dar a base para nortear todo o seu currículo e todas as suas aulas, porque a prova. [...] Só engenheiros, assim, eu era a única pedagoga, tinha uma outra colega nossa [...] que também é pedagoga, e o resto era só engenheiro. Eu precisava entender aquela linguagem que muitas vezes era desafiador também para mim. (MARIA BETHÂNIA – ANAC)

A apresentação desses desafios demonstra que o caminho foi aberto e desbravado pelos pedagogos nos contextos não escolares, porém, em muitos casos, as trilhas não se encontravam aplainadas. Algumas barreiras precisaram ser transpostas, bem como fincadas bandeiras para demarcar territórios e, assim, localizar-se, profissionalmente, nos espaços de intervenção.

Temos, com isso, dimensão das dificuldades que esses profissionais passaram para se firmar nas carreiras, sendo que alguns deles ainda estão em processo de consolidação. Apesar de tais questões, os dados nos mostram que o percurso de trabalho tem culminado em reconhecimento do valor do profissional para as instituições, o que reitera que a presença do pedagogo nos variados contextos laborais é profícua.

4 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O ponto de partida desta incursão doutoral foi a intenção de perscrutar os meandros da atuação profissional de pedagogos em espaços educativos além da escola para discutir como as dinâmicas laborais poderiam colaborar com reflexões curriculares relativas à formação no curso de Pedagogia tendo em vista a abordagem dos processos de educação não escolar.

Em termos metodológicos, a tese foi estruturada em dois grandes eixos – Pedagogia e espaços não escolares (teórico) e Atuação e experiência profissional dos pedagogos não escolares (empírico) – articulados sob a ótica da pesquisa qualitativa, tendo como referência o paradigma epistemológico dialético. Para operacionalizar a investigação, foram escolhidos como instrumentos geradores de dados as pesquisas bibliográficas e documentais, além das entrevistas semiestruturadas com pedagogos concursados atuantes em instituições públicas não vinculadas ao magistério.

Para compor as linhas do primeiro eixo, efetuamos pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na rede *Scielo*, e nos anais de eventos científicos – ANPED e ENDIPE, para levantar as produções acadêmicas acerca dos temas primordiais do estudo, que compuseram o estado do conhecimento sobre o objeto investigado; nesse movimento, notamos que a temática da atuação profissional de pedagogos em contextos diversos da escola ainda é inexpressiva, pois localizamos um quantitativo exíguo de títulos com essa centralidade, o que ratifica a proeminência de nossa investigação no sentido de contribuir com as reflexões acadêmicas sobre o tema.

Ademais, ao retomarmos os estudos já catalogados acerca das temáticas em foco no estado do conhecimento e examiná-los em relação aos achados de nossa pesquisa, registramos como principais pontos de aproximação teórica os seguintes: a) a perspectiva teórica abordada por Sá (2000), Fireman (2006), Severo (2015) e Souza (2018), pois esses autores concebem que a Pedagogia é a Ciência da educação e, como tal, pode e deve abrigar as discussões concernentes à educação não escolar; b) as incoerências observadas nas DCN/2006 no que tange à abordagem da dimensão não escolar na trajetória curricular do curso de Pedagogia, assim como expuseram Paula e Machado (2009); c) o reconhecimento da educação não escolar como campo de práticas educativas (SÁ, 2000; SEVERO, 2015); e d) a identificação da atuação de pedagogos em Tribunais – Pedagogia Jurídica (FREITAS, 2013; ARAÚJO, 2014).

Quanto aos aspectos diferenciais de nossa pesquisa, isto é, os elementos discutidos na tese que não foram encontrados nas produções acadêmicas que formaram o estado do

conhecimento, podemos registrar: a) a análise da atuação profissional de pedagogos concursados em instituições públicas do Distrito Federal; b) a legitimação da Pedagogia, e não da Pedagogia Social, como campo de conhecimento capaz de subsidiar a intervenção profissional dos pedagogos nos setores que lidam com temáticas sociais; c) a descrição do trabalho na área de Assistência Social em diferentes níveis de proteção social; d) o detalhamento e a caracterização de áreas de trabalho e respectivas subáreas nas quais os pedagogos estão inseridos (além daquelas vinculadas à Assistência Social) – Tribunais, CLDF, Sistema Socioeducativo, Complexo Cultural de Planaltina, ANAC, Secretaria da Mulher, além da descrição de peculiaridades dos processos de educação laboral em diferentes órgãos; e) o levantamento de conhecimentos específicos necessários para a atuação nos distintos espaços laborais não escolares; e f) os desafios encontrados pelos pedagogos na realização do trabalho não escolar.

Ainda no primeiro eixo, formamos o repertório de obras bibliográficas, no qual amalgamamos a discussão teórica de sustentação com estudiosos do cenário acadêmico da educação para compreendermos a essência epistemológica da Pedagogia, matriz nuclear para conferir legitimidade, no interior desse campo científico, às práticas educativas situadas fora da escola, e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, com o foco no debate acerca do percurso formativo para atuação profissional nos espaços de educação não escolar.

No segundo eixo, reunimos os dados captados na interlocução (entrevistas) com pedagogos alocados em diferentes ambientes educativos do serviço público. Por meio da análise de conteúdo do *corpus* constituído, erigimos categorias temáticas que nos permitiram o exame contextualizado das informações, em vista dos aportes teóricos visitados no primeiro eixo: Categoria I – Perfil do grupo pesquisado; Categoria II – Fazer: trabalho desenvolvido pelos pedagogos; Categoria III – Saberes requeridos pelo trabalho; e Categoria IV – Desafios do Trabalho.

Diante dos dados a que tivemos acesso no diálogo com os sujeitos desta investigação, vislumbramos algumas contribuições proeminentes da atuação profissional dos pedagogos não escolares para as discussões que circundam os processos curriculares do curso de Pedagogia.

Ao materializarmos e sistematizarmos os saberes e fazeres dos pedagogos não escolares em diferentes espaços públicos, apresentando peculiaridades desses caminhos profissionais ainda pouco explorados, lançamos luzes na produção científica do campo educativo, notadamente, ao identificarmos pautas que se manifestam no mundo do trabalho que não encontram abrigo, plenamente, na formação inicial proposta no curso de Pedagogia.

Com isso, demonstramos que o campo de práticas educativas não escolares, em especial, no serviço público, vem reconhecendo e requerendo a atuação dos pedagogos, mesmo diante da dificuldade de articulação curricular dessa dimensão na trajetória de formação inicial no curso de Pedagogia. Esse dado reforça que a Pedagogia não pode se omitir ou se eximir de promover discussões a respeito de aspectos pedagógicos que se concretizam, intencionalmente, em instâncias sociais de diferentes naturezas.

Nessa linha, ao mapearmos as áreas de trabalho e as experiências dos pedagogos, assim como os conhecimentos que eles precisam mobilizar no cotidiano laboral, colaboramos para conferir visibilidade àquilo que vem sendo edificado por esses profissionais, o que apresenta potencial para iluminar o percurso de outros pedagogos que se estabeleceram em carreiras extrínsecas à escola ou daqueles que se estabelecerão, bem como de estudantes que estão no processo de formação em Pedagogia e dos professores formadores.

Esse aspecto tem um peso considerável quando observamos que a constituição do papel profissional nos espaços pesquisados, em boa parte dos casos, ocorreu após investimento pessoal dos pedagogos para se firmarem nas carreiras (por meio de formações complementares), uma vez que a carência de referenciais teóricos acerca da atuação em campos distintos do escolar foi apontado como um dos principais dificultadores no processo de desenvolvimento profissional.

Importante ressaltar que, nesta pesquisa, exploramos variadas frentes interventivas, analisando-as sob a ótica da teoria curricular; assim, reconhecemos os conhecimentos demandados dos contextos de trabalho reais dos pedagogos – *currículo na ação* (SACRISTÁN, 2017), os quais nos sinalizaram temáticas e atividades singulares, que revelam a necessidade de abertura da Pedagogia para dialogar com outras bases conceituais – além daquelas que evidenciam a docência – e a urgência de se aproximar, também, de temáticas que transcendem a escolarização.

Isso porque, relevante ponto constatado na análise dos dados é que os pedagogos atuantes em espaços não escolares não exercem atividades ligadas à docência precipuamente, portanto necessitam de saberes que extrapolam o fazer de sala de aula, assim como postularam estudiosos como Franco (2008); Libâneo, (2001; 2021); Franco, Pimenta e Libâneo (2011); Pimenta, Pinto e Severo (2021); e Severo e Zucchetti (2021).

Entendemos, destarte, que as atribuições desenvolvidas por esses profissionais são de natureza pedagógica e, em boa medida, exigem conhecimentos acerca dos Fundamentos da

educação, do Planejamento de ensino, da Didática, da Psicologia, das Concepções pedagógicas, da Gestão, entre outros abordados no curso de Pedagogia (conforme respostas ao questionamento sobre os assuntos mais relevantes da graduação para o trabalho realizado pelos pedagogos). Contudo, esses assuntos não se mostram suficientes para atuação plena nos ambientes laborais não escolares; é necessário um processo de contextualização conforme as demandas de atuação, uma vez que a premissa escolar está no cerne da abordagem dessas disciplinas na graduação.

Além disso, são exigidos dos pedagogos conhecimentos específicos das áreas profissionais, aos quais eles não tiveram acesso na formação inicial, requerendo a participação em cursos de formação continuada para a compreensão das nuances das atribuições dos cargos. Inclusive, despertou nossa atenção o fato de poucos entrevistados terem vivenciado ações, durante a graduação, que explanassem as diferentes possibilidades interventivas no mundo do trabalho para os pedagogos.

Diante dessas observações, ponderamos, ao estabelecer conexões com o curso de Pedagogia, que a abordagem dos componentes que já constam do currículo, somente do ponto de vista escolar, apesar de contribuírem com a prática laboral exógena a esse sistema, não é suficiente para impulsionar discussões acerca das problemáticas que se apresentam nos espaços não escolares, devido à diversidade dos sujeitos envolvidos e à pluralidade das questões afetas a tais ambientes, como desvelamos em nossa pesquisa. Por isso, a emergência de uma abordagem curricular no curso de Pedagogia que permita o trânsito pedagógico em diferentes espaços educativos.

Outra questão que merece destaque, nesta tese, é o atendimento a pessoas em diferentes faixas etárias e em situações sociais diversas; significa que os pedagogos não lidam somente com crianças ou adultos em processo de escolarização/alfabetização; além deles, identificamos como público das ações: crianças em abrigos públicos, crianças em situação de vulnerabilidade social, adolescentes, adolescentes em situação de infracionalidade, mulheres em situação de vulnerabilidade social, mulheres vítimas de violência, homens agressores, idosos que necessitam de proteção social, idosos que participam de ações culturais, servidores públicos, entre outros. Com isso, a compreensão acerca de outros fatores que circundam a vida dessas pessoas, para além das questões educacionais formais, é ponto crucial para que a intervenção favoreça a consolidação das ações educativas.

Percebemos, também, com a diversidade do público, a ampliação do escopo geracional com o qual a Pedagogia pode se relacionar. Esse fato reveste-se de substância quando

vislumbramos a evolução histórica do campo de estudos da Pedagogia. Advogamos que ela é a Ciência da educação em sentido ampliado, por conseguinte, além de se preocupar com questões tangentes aos espaços em que ela se concretiza (educação escolar e não escolar), pode pensar nos sujeitos que se beneficiam dos processos educativos e, assim, analisar dimensões do desenvolvimento humano e da aprendizagem em variadas fases da vida, que ultrapassam a infância.

Diante do que vimos até este ponto, entendemos, ao imergirmos nos meandros da atuação dos pedagogos em contextos não escolares, que esses profissionais não atuam como docentes em primeira instância; eles estão inseridos em ambientes múltiplos, nos quais efetivam atividades pedagógicas variadas, que exigem conhecimentos pedagógicos e conhecimentos das áreas específicas; relacionam-se com públicos heterogêneos quanto à condição socioeconômica, à escolaridade, à faixa etária, às experiências de vida, em áreas específicas, com demandas diversificadas – acesso a direitos sociais básicos de cidadania, resgate social da escolarização e da profissionalização juvenil, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, proteção social em casos de violência, conscientização masculina em casos de violência doméstica, auxílio à superação em casos de abuso de drogas, suporte para a vida escolar de abrigados à espera por adoção, acompanhamento em situações de adoção internacional, orientação profissional, apoio técnico a juízes em processos judiciais que demandam parecer sociopsicopedagógico, ações de formação continuada de servidores e também para os cidadãos, fomento da educação previdenciária, da educação de trânsito, da educação eleitoral e da educação museal, disseminação da cultura local, contribuição com os processos de gestão do conhecimento nas organizações e de inovação, e colaboração com processos formativos de operadores da aviação civil.

Nesse bojo, proeminente participação dos pedagogos está localizada em áreas sociais marcadas por vulnerabilidades, nas quais o enfoque está na superação da condição que ensejou o atendimento, o que revela a responsabilidade do trabalho efetivado, cujo processo educativo precisa enfatizar a conscientização e promover ações que auxiliem no enfrentamento das situações aviltantes.

Em termos de atuação dos pedagogos no campo de Assistência Social, particularmente, com a proteção social básica, o trabalho nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) é direcionado ao planejamento de ações para a comunidade que visam evitar a ruptura de vínculos familiares, como: oficinas com os grupos atendidos para debater questões relevantes; orientação pedagógica dos educadores que ministrarão essas atividades; e

elaboração do Plano de Acompanhamento Familiar, um documento de intenções que formaliza a proposta de intervenção com cada família, com o foco em melhorias na dinâmica familiar. Além dessas questões, os pedagogos guiam as famílias em relação à escolarização, indicando os caminhos de acesso à educação de jovens e adultos ou explicando acerca da importância de acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens.

Já na área de proteção social especial, os pedagogos participam de atividades em abrigos para crianças e jovens à espera de adoção, principalmente, colaborando com o acompanhamento em relação à vida escolar, além de realizar estudos de caso para favorecer a integração ao meio social da comunidade, buscando o acesso a atividades de lazer, esporte, cursos e inserção no mercado de trabalho. Nesse percurso, juntamente com assistentes sociais e psicólogos, os pedagogos produzem o Plano Inicial de Atendimento, que direciona as intervenções com cada sujeito atendido. Ademais, os pedagogos podem atuar no acolhimento de idosos, fomentando atividades específicas para esse grupo relacionadas à formação do senso de pertencimento ao local de abrigamento, como oficinas.

Ainda na proteção social especial, especificamente no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), os pedagogos têm como campo interventivo o trabalho com famílias marcadas por histórico de violência e de violação de direitos, justamente, para promover ações focadas na superação dessa condição ou mitigar os danos sofridos. Nesse processo, destaca-se o acolhimento de todos os membros da família, no qual o profissional precisa avaliar cada caso, por meio do procedimento de escuta, assim como realizar visitas domiciliares para entender a situação particular e, desse modo, buscar alternativas contextualizadas às necessidades de cada família em outros órgãos de assistência e proteção (trabalho intersetorial): acesso à rede escolar, a benefícios sociais, à rede de saúde, à força policial. Após essa acolhida, os pedagogos acompanham as famílias por determinado período. Além disso, há o atendimento grupal de famílias (com enfoque em temáticas reflexivas) em que foram identificados casos de negligência em relação às crianças e adolescentes, que envolvem abandono e violência, por exemplo.

A atuação dos pedagogos na perspectiva da Assistência Social, portanto, sobrepuja radicalmente o ensino de conteúdos do saber sistematizado. Entendemos que a dimensão de educação associada à formação humana é basilar para a compreensão do fenômeno educativo que se processa no seio das problemáticas sociais que afetam os indivíduos, o que requer uma educação catalizadora de transformações. Uma educação que enfatiza a esfera escolar e, concomitantemente, a transcende, caminhando na direção de uma formação com elementos que

favoreçam a vida em sociedade e o exercício da cidadania, a partir do reconhecimento dos direitos individuais e sociais e da busca pela sua efetivação. São ambientes que reafirmam a necessidade de avanço das políticas públicas de atendimento aos vulnerabilizados pelas condições de vida imposta pelo país, marcado por abissais desigualdades socioeconômicas e pela violência em variadas frentes.

No enfrentamento da violência doméstica, a participação da pedagoga entrevistada está nos processos formativos de tentativa de conscientização acerca da violência praticada, na qual são propostas ações educativas de cunho reflexivo para que os agressores tenham um espaço e um tempo destinado a pensar sobre aspectos culturais que estão nas raízes desse tipo de violência.

Nesses setores que lidam com a assistência social e com a violência contra as mulheres, os pressupostos de Paulo Freire (2021a; 2021b) são conclamados a permear os trabalhos, como base para a compreensão da educação fundamentada nos processos dialógicos de conscientização, fincados na crítica, autonomia e ética, que combatem as ideologias hegemônicas do capital e são gestados do ponto de vista dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, para o rompimento dos grilhões da opressão, conduzindo-os ao reconhecimento de suas realidades históricas no caminho da experimentação da liberdade.

Essa premissa pedagógica também se aplica aos jovens inseridos no sistema socioeducativo. O trabalho dos pedagogos, nesse contexto, é fundamental para garantir a efetivação do pilar da educação que sustenta o sistema, pois a força motriz desse processo é a consideração dos jovens como sujeitos em desenvolvimento, indivíduos que não se reduzem aos atos infracionais praticados, assim, apresentam potencial para mudar as rotas de suas vidas, muito além de qualquer rotulagem ou determinismo social.

Nesse cenário, os pedagogos vinculados às medidas de internação, iniciam o atendimento individual do jovem com a escuta, na qual levantam-se dados para conhecer os percursos de vida até a chegada ao sistema em termos de escolaridade, profissão e perspectivas de futuro. Essas informações consolidam o Plano Individual de Atendimento, elaborado em conjunto com o jovem, a família, os psicólogos e os assistentes sociais, que direciona as intervenções no período de cumprimento da medida, no que tange aos setores de educação, esporte, lazer e cultura. Esse documento auxilia os pedagogos na sondagem de estratégias apropriadas à situação de cada indivíduo em relação à indicação de cursos profissionalizantes e ao acompanhamento escolar. Todo o trabalho é cuidadosamente registrado para compor o relatório avaliativo, cujas informações serão consideradas pelas autoridades judiciárias na

análise da situação do jovem. De acordo com as demandas, os pedagogos também podem realizar palestras e oficinas.

Ponto flagrante e preocupante observado na pesquisa, particularmente no caso dos jovens inseridos no sistema socioeducativo e das crianças e adolescentes que habitam os abrigos à espera de adoção, é a defasagem escolar. Depreendemos dos relatos dos entrevistados que os pedagogos, para entender esse aspecto e, desse modo, pensar em estratégias de atuação, precisam se atentar para as raízes sociais e emocionais do fato, bem como para os condicionantes que prejudicaram o desempenho nas atividades escolares e dificultam a permanência plena dos sujeitos na dinâmica da escola, o que requer a capacidade de análise contextual da problemática educativa em vista da história de vida dos sujeitos, estigmatizada pela infracionalidade ou pelo abandono familiar.

Com o trabalho focado em temáticas sociais, mas em ambiente jurídico, encontramos pedagogos que atuavam na área da Pedagogia Jurídica, campo que tem se erigido com o objetivo de firmar as especificidades do fazer pedagógico no Poder Judiciário. Nesse cenário, as questões judicializadas em relação à violência doméstica, guarda de crianças, orientação parental, drogadição e adoção internacional compõem algumas das possibilidades aventadas, nas quais são efetivadas atividades de assessoria à autoridade judiciária, com a elaboração de relatórios interprofissionais, estudos de caso – principalmente por meio de trabalho colaborativo com profissionais da área de psicologia e assistência social, atendimentos individuais, oficinas, grupos reflexivos, palestras, acompanhamento de processos e das crianças à espera por adoção, visitas aos abrigos, planejamento e realização de encontros temáticos com as crianças a serem adotadas e investigação da vida escolar dessas crianças.

Além disso, vários pedagogos ocupantes de cargos na Justiça, atuavam na área de educação organizacional dos Tribunais, exercendo atividades de formação continuada de servidores e magistrados, o que envolve, principalmente, o planejamento, o desenvolvimento, a execução e a avaliação de cursos voltados às temáticas necessárias ao trabalho realizado nas instituições.

Verificamos, inclusive, que boa parte dos pedagogos participantes de nossa pesquisa desempenhava suas atribuições na área de educação laboral, com especial destaque aos processos relativos à formação continuada de servidores/cidadãos na modalidade a distância. Nessa esteira, a produção de materiais didáticos para compor os cursos a distância mostrou-se tarefa especializada, que demanda conhecimentos específicos e atuação pedagógica decisiva

para imprimir qualidade aos materiais e, por consequência, aos cursos resultantes da sistemática de elaboração.

Relacionada com a oferta de cursos de formação, relevante participação dos pedagogos está no processo formativo de mesários que atuam nas eleições, por meio do TSE. Considerando que estamos em ano eleitoral, no qual temos a oportunidade de exercer a cidadania por meio do voto – conquista inalienável do regime democrático que vem sofrendo afrontas na última gestão presidencial (2019-2022), salientamos que as ações educativas promovidas pela Justiça Eleitoral colaboram para a transparência do pleito e para a consolidação do processo eleitoral em nosso país.

Ao pensarmos no exercício de direitos sociais e da cidadania, reforçamos a participação dos pedagogos no Programa de Educação Previdenciária. Disseminar conhecimentos a respeito da previdência social para os segurados e para aqueles que ainda não integram o sistema é fundamental para o fortalecimento das ações e para favorecer o acesso aos direitos tangentes, que ultrapassam a aposentadoria. Conhecer a previdência, portanto, reveste-se de relevância social, pois o acesso aos direitos dela decorrentes colaboram com o sustento financeiro dos segurados, o que reverbera na economia do país e na redução do desamparo social.

Nesse programa, o papel dos pedagogos está relacionado com o processo de elaboração de cursos a distância sobre temas previdenciários e de ações educativas para o público, como podcasts, *lives*, palestras, além do acompanhamento de todas as propostas do interventivas. Ademais, os pedagogos orientam os educadores previdenciários, distribuídos pelo Brasil, acerca do planejamento e da utilização dos materiais didáticos.

Nos programas de promoção à cultura, em que se valoriza o patrimônio das comunidades e se fomenta o pertencimento dos sujeitos ao espaço social em que vivem, como é o caso do trabalho no Complexo Cultural de Planaltina, a pedagoga desenvolve projetos culturais com as escolas de educação básica e com a comunidade de modo a valorizar o patrimônio, as produções culturais e os artistas locais, promovendo ações em que a arte e a educação se encontram e dialogam.

Próximo dessa linha, identificamos a atuação da pedagoga no Museu do STJ, cujas atividades resplandecem as possibilidades pedagógicas da visita guiada, na qual se promove a conexão entre os artefatos históricos, os conteúdos escolares e a abordagem da orientação profissional, objetivando enriquecer a experiência cultural do público e a conferir maior

significado ao processo de visita ao espaço de preservação da história e do patrimônio, o que consolida a educação museal.

No ambiente em referência, a pedagoga seleciona conteúdos que serão abordados e organiza os materiais e as atividades pedagógicas a serem realizadas nas visitas guiadas. Ainda, orienta pedagogicamente os profissionais que conduzirão as visitas quanto à abordagem didática dos conteúdos tendo em vista as especificidades de cada grupo, assim como promove encontros de formação desses aplicadores em relação ao material que será utilizado. Importante parte de seu trabalho é a orientação profissional de jovens, na qual o espaço jurídico é fomentador de debates sobre as profissões.

Na pauta da educação de trânsito, os pedagogos podem atuar nos processos internos que gerenciam o percurso dos profissionais que ministrarão os cursos de formação de condutores de veículos automotores. Nessa atividade, são evidenciadas as ações de planejamento, execução e avaliação dos cursos, notadamente, para garantir que os conhecimentos pedagógicos sejam empregados na abordagem dos conteúdos de trânsito, cujo currículo é legalmente exigido no Código Brasileiro de Trânsito.

Os pedagogos podem desenvolver, ainda, atividades na área de gestão do conhecimento nas organizações e em processos criativos e de inovação, gerenciando projetos e ações voltadas à melhoria das atividades precípuas das instituições, sendo valorizado o conhecimento internamente produzido pelos profissionais as que integram.

Por fim, realçamos as atividades realizadas na área de regulação da aviação civil. Nesse caso, o trabalho da pedagoga estava relacionado com a análise de currículos padronizados e aplicação de provas de proficiência nos conteúdos da aviação para os operadores do sistema, currículos esses definidos em atenção aos padrões internacionais e às demandas particulares nacionais. Também, identificamos o trabalho na área de certificação de aeroportos e fiscalização de empresas aéreas, análise de manuais de centros de instrução para concessão de autorização de funcionamento e elaboração do plano nacional de pessoal de proteção. Essa foi uma das áreas que, nitidamente, vimos a interação da pedagoga com questões curriculares, porém sob a perspectiva de currículos estandardizados e fechados, tendo em vista os pressupostos de segurança envolvidos nos processos da aviação civil, o que difere dos constructos da teoria curricular crítica – na qual nos sustentamos – construída para análises do cenário educativo.

Ao examinarmos as diferentes atribuições dos pedagogos, observamos que, em vários setores, eles precisam se relacionar com profissionais de outras áreas, em equipes interprofissionais. Na Assistência Social, no Sistema Socioeducativo e nos Tribunais, predominam as equipes compostas por pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, responsáveis pela abordagem dos fenômenos sob a perspectiva de diferentes olhares, em dinâmica colaborativa. Essa constatação vai ao encontro da percepção de Severo e Zucchetti (2021, p. 346): “Como campo de trabalho, propriamente dito, é crescente a presença de pedagogos(as) compondo equipes profissionais, multi e interdisciplinares em âmbitos diversos [...]”.

Esse tipo de atuação, que requer a colaboração conjunta de áreas do conhecimento distintas, revela o esforço de apreensão dos fatos sob diferentes óticas, em função da complexidade emanada dos casos em análise. É um exercício de caráter interdisciplinar que, segundo Santomé (1998, p. 65), encaixa-se, especificamente, na linha da *interdisciplinaridade composta*: “Trata-se da situação na qual, para a solução de determinados problemas sociais, se propõe a intervenção de equipes de especialistas de múltiplas disciplinas”.

Esse movimento advindo dos espaços laborais pode ser inspirativo para que a Universidade, pela sua estrutura acadêmica, estimule projetos que agreguem as áreas de educação, psicologia e assistência social, notadamente, em demandas sociais, para que os graduandos experienciem o diálogo interprofissional em sua formação inicial.

Além das questões explanadas, despertou a nossa atenção o fato de muitos pedagogos se defrontarem, em seus ambientes laborais, com o desconhecimento dos pares e gestores quanto às possibilidades de atuação da Pedagogia, o que exigiu esforço profissional e tempo de amadurecimento em relação às demandas postas para a demonstração da potencialidade das ações pedagógicas. Esses pedagogos, portanto, podem ser considerados desbravadores do campo não escolar, que agora são reconhecidos e respeitados, na maioria dos espaços investigados, devido à colaboração profícua de suas atividades para as instituições.

Nessa esteira, consideramos que um dos desafios das organizações públicas, cuja missão não é o magistério, é compreender e fortalecer o papel institucional dos pedagogos, para que o potencial de conhecimentos desses profissionais seja apropriado aos processos internos de maneira estruturada. Somente vislumbramos algo nesse sentido no caso da SEJUS, fruto da iniciativa dos pedagogos que culminou em diretrizes para a atuação no Sistema Socioeducativo.

Embora seja profícua a realização de certames para a contratação de pedagogos em diferentes setores do serviço público, a ausência de uma política regente dessas contratações pode se configurar como um obstáculo para a efetivação exitosa do trabalho desses profissionais. Uma estratégia para fazer frente à questão é a criação de documentos internos, com a participação dos pedagogos em atuação, que descrevam, conforme a realidade da instituição, as áreas em que os pedagogos podem atuar e as suas atribuições precípuas, como forma auxiliar a movimentação na carreira e, desse modo, reconhecer e fomentar as contribuições da área da Pedagogia para os diferentes setores.

Importante achado de pesquisa, que não estava em nosso alvo, mas que se apresentou pulsante nos relatos dos interlocutores, é a relevância social de muitas das ações a que os pedagogos não escolares estão vinculados, uma vez que esses profissionais atuam na prestação de serviços públicos cujo impacto é direto na vida das pessoas atendidas, com forte potencial de transformação social. Esse aspecto reafirma as variadas possibilidades interventivas do profissional pedagogo e a proeminência dos estudos pedagógicos na análise das problemáticas mais amplas que atravessam a sociedade brasileira. Reforça, ainda, que o curso de Pedagogia precisa preconizar um percurso curricular sólido, com base em fundamentos capazes de favorecer uma formação humanizada, que permita a construção do pensamento crítico, historicamente comprometido com as causas sociais sensíveis que afligem o nosso país.

Em outra toada, identificamos que a atuação de pedagogos tem se mostrado aliada das instituições públicas no sentido de fomentar ações que favoreçam a oferta de serviços públicos de qualidade aos cidadãos. Embora saibamos que a administração pública ainda precisa aperfeiçoar os seus processos nessa direção, é salutar vislumbramos que os pedagogos são agentes ativos que contribuem com a missão fundamental do Estado.

Em atenção ao nosso problema de pesquisa, ao inteligirmos os caminhos do currículo praticado pelos pedagogos em suas dinâmicas de trabalho, restaram evidentes, na tessitura delineada, questões, temáticas e práticas que podem ser vislumbradas na trama curricular do curso de Pedagogia em vista da dimensão não escolar, de forma que ela integre as discussões da formação inicial alinhada com a totalidade dessa formação, não obstante as afrontas normativas governamentais de descaracterização desse percurso.

Nesse ponto, reiteramos nosso posicionamento quanto à composição de um curso calcado na base epistemológica da Pedagogia. Assentimos, portanto, com os estudiosos da educação com os quais dialogamos no decorrer desta pesquisa, como Franco, Libâneo e Pimenta (2011) e Pinto, Pimenta e Severo (2021), para os quais a premissa fundante do curso

deve ser a epistemologia da Pedagogia, que garante o campo de caráter científico, e, como tal, se propõe a analisar os fenômenos educativos intencionais do ponto de vista teórico e prático, em movimentos simbióticos, dialéticos, reflexivos, críticos, exigidos face a complexidade multidimensional da educação, cujo sentido alargado abriga as práxis educativas escolares e não escolares, como as que foram aludidas em nosso estudo.

Somente com a perspectiva ampliada de educação e de Pedagogia como ciência que se ocupa de seu estudo, podemos encontrar espaço, com efeito, para que o trabalho pedagógico em ambientes não escolares seja reconhecido como campo de investigação e de sistematização afeto à Pedagogia e, por consequência, sejam apropriadas discussões teórico-práticas acerca da atuação profissional de pedagogos além-escola nos trajetos curriculares da formação inicial, de maneira sólida, conectada com a totalidade do curso, para que, dessa maneira, transpareça no perfil do egresso desejado e reverbere nos projetos pedagógicos das instituições de ensino.

Nesse sentido, alguns aspectos peculiares captados em nossa pesquisa, além dos que já foram mencionados, podem ser aventados como contribuições da atuação profissional dos pedagogos não escolares para os processos formativos no curso de Pedagogia. O primeiro deles: o trabalho desenvolvido em áreas que evidenciam temáticas sociais revelaram que o pedagogo precisa consolidar um corpo de conhecimentos da educação como prática reflexiva que extrapola os objetivos da escolarização formal; portanto, são conhecimentos que devem contribuir para formar pedagogos em perspectiva crítica, com sensibilidade às causas sociais associadas às vulnerabilidades e às diferentes violações de direitos, a partir do entendimento dos fatores conjunturais que deflagram as desigualdades sociais, culturais e econômicas; um profissional capaz de enxergar através dos fatos e dos indivíduos e, assim, atuar como propulsor de transformações em vista da realidade histórica dos sujeitos implicados.

Essa visão sinaliza a necessidade de figurar nos currículos assuntos que favoreçam o enriquecimento desse tipo de discussão, que, em certa medida, colaborarão, também, com a formação docente: compreensão do desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes e jovens, dilemas da vida adulta para além da alfabetização (violências; abusos de diferentes naturezas: drogas, sexual; suicídio; trabalho e profissionalização; questões culturais como o machismo estrutural), aspectos relacionados às condições de vida dos idosos; relações familiares; abandono; e crianças em situação de abrigo.

O arcabouço erigido na pesquisa nos mostrou que, muito além de técnicas metodológicas do fazer docente, os pedagogos precisam de formação sólida quanto aos processos de gestão, pois em vários contextos, o gerenciamento das ações pedagógicas está

entre as atribuições de destaque. Essa gestão não está relacionada necessariamente com a ocupação de cargos de decisão, diz respeito à capacidade de vislumbrar os processos de trabalho de forma panorâmica, contribuindo para a sua organização e conseqüente efetivação, uma vez que os pedagogos, em muitos casos, são os especialistas de referência para a condução das atividades educativas.

Sopesamos que parcela significativa dos pedagogos tem atuado na área de educação organizacional, em processos formação continuada de trabalhadores. Como a Pedagogia não tem se dedicado nesse sentido, aportes de outras áreas, como da Psicologia e da Administração, têm preenchido essa lacuna. Entendemos, porém, que os processos implicados na formação voltada ao trabalho (planejamento, definição de currículos, aplicação de princípios da Didática, avaliação) são nitidamente de natureza pedagógica, envolvem a aprendizagem dos sujeitos, são ações intencionais, portanto podem ser abordados no curso de Pedagogia.

Assim, observamos que a atuação profissional dos pedagogos nas múltiplas realidades laborais vai muito além do texto que foi prescrito nas DCN/2006 para a formação inicial quanto à dimensão não escolar, principalmente, quando demonstramos que a inserção de dispositivos a esse respeito na norma se deu de forma desconectada da proposta geral do curso, o que, a nosso ver, precisaria ser revisado, pois existe um descompasso nítido entre a práxis profissional e a arquitetura curricular posta no normativo para os outros ambientes educativos.

Ademais, a aridez de bibliografias de referência acerca do campo não escolar para subsidiar a atuação profissional mostrou-se como ponto corrente nas narrativas dos pedagogos, o que ratifica os dados que observamos na composição do estado do conhecimento nessa direção, no primeiro eixo do estudo.

Ponderamos que o itinerário formativo centrado na docência, apesar de sua relevância, se não dialogar consistentemente com as atividades pedagógicas que a transcendem, não conseguirá favorecer, na graduação, a aprendizagem necessária para o exercício profissional em variadas frentes interventivas, que, como vimos, exigem conhecimentos pedagógicos mais abrangentes, com a abordagem de temáticas que ultrapassam o saber-fazer da sala de aula. Assim, entendemos que a epistemologia da prática não se mostra pertinente e coerente com a formação do pedagogo.

Diante dos dados e resultados da investigação que empreendemos, podemos sustentar a tese de que a atuação profissional dos pedagogos nos contextos não escolares é caracterizada pela realização de atividades pedagógicas variadas, distintas da docência escolar, pelo

atendimento de pessoas em diferentes faixas etárias e pela aplicação de saberes pedagógicos e saberes específicos conforme o contexto de atuação. Portanto, corroboramos o pressuposto inicial de que existem particularidades na atuação e na experiência profissional dos pedagogos não escolares, decorrentes da natureza desses ambientes educativos, olvidadas na abordagem da dimensão não escolar no currículo do curso de Pedagogia.

Não poderíamos finalizar esta incursão sem retomar que, contra a nossa visão e como obstáculos diante de nós, estão as legislações que impactam a organização curricular do curso de Pedagogia no Brasil, em especial, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que sustenta o escopo da formação inicial de professores da educação básica em atenção às competências previstas na BNCC.

Há uma intenção em todo esse caminho governamental equivocado: a demarcação e o recrudescimento em relação à ideologia neoliberal nos currículos e nos cursos de Pedagogia, que favorecem, notoriamente, as relações econômicas dos grandes empresários do setor privado de educação superior, que são as principais instituições formadoras de pedagogos no país.

Desconsidera-se, assim, todo um histórico de luta de educadores e pensadores expoentes no cenário acadêmico nacional, que vêm discutindo a formação no curso de Pedagogia anos a fio, mesmo com os dissensos, que são salutares para o debate. Essa percepção reforça o pensamento de Apple (2006), para quem muitas das reformas propostas no campo educativo acabam prejudicando e não resolvendo os problemas; ou pior, acabam aprofundando-os.

Com isso, acentuam-se nas decisões de nível governamental que estabelecem o currículo prescrito o distanciamento do curso de Pedagogia das reflexões acerca de seu campo científico e das demais possibilidades de práticas educativas efervescentes na sociedade. Ainda precisaremos de investigações acerca da repercussão dessa normativa (Resolução CNE/CP nº 2/2019) sobre a formação inicial do pedagogo, que fogem de nosso alcance nesta tese.

Derradeiramente, ao lançarmo-nos nas realidades educativas, intentando buscar no espaço empírico aportes para compreender a atuação profissional dos pedagogos nos contextos não escolares, esperamos contribuir com as reflexões curriculares que permeiam a Pedagogia, pois as práticas educativas relevadas, muitas delas, potencialmente transformadoras, nos auxiliaram a materializar a riqueza, a vivacidade, a dinamicidade e a relevância do fazer pedagógico desses profissionais em diferentes instâncias sociais.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Gilberta. (org.). A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. *In: Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos* [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, pp. 183-212. ISBN: 978-85-7541-536-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bgqv/f/pdf/acselrad-9788575415368-12.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** *In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto.* (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* São Paulo: Cortez, 2012.
- APLLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2016.
- ARAN, Artur Parcerisa. **Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela.** Barcelona: Graó, 1999.
- ARAÚJO, Lilian Cristina Santos. A atuação do pedagogo no campo jurídico. *In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DO ENSINO*, 2014, Fortaleza. **Anais XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DO ENSINO.** Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 67 – 71. Livro 3.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Desescolarização nos currículos da pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional.** *In: Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador.* Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2012.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação.** *In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria do Socorro Laura (Org.). Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.* 1. ed. Fortaleza: UECE; ENDIPE, 2014. p. 1181-1199.
- CORDEIRO, C.MC; VOLPI, M. **Pesquisa quantitativa sobre adolescentes privados de liberdade no Brasil.** *In: VOLPI, M. O adolescente e o ato infracional.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-65.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Desenvolvimento curricular e base nacional comum curricular.** *In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs.). Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Currículo e docência, v. 2.* Cuiabá: Editora da UFMT/Editora Sustentável, 2018. p. 14 -29.
- BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019027, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8652576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 8 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010**. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em 28 abr. 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 (tradução: Álvaro Lorencini).

CASTRO. Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6859/2783>. Acesso em: 11 abril. 2022.

CODEPLAN. Mapeamento e identificação das metodologias das instituições de tratamento e reinserção social de usuários de álcool, crack e outras drogas no Distrito Federal. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Mapeamento-e-identifica%C3%A7%C3%A3o-das-metodologias-das-institui%C3%A7%C3%B5es-de-tratamento-e-reinser%C3%A7%C3%A3o-social-de-usu%C3%A1rios-de-%C3%A1lcool-crack-e-outras-drogas-no-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em: 19 fev. 22.

COELHO, André Vitor. FARIA, Rayanne Lara Santana de. PINTO, Gilberto de Andrade. Adoção Internacional: Dissonâncias entre Estatuto da Criança e do Adolescente e Convenção de Haia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 11, Vol. 05, pp. 106-123. Novembro de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/adocaointernacional>. Acesso em: 8 de mar. de 2022.

COSTA, Cândida da. Dimensões da medida socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 62 - 73, jan./jun. 2015.

DEMARCHI, J. L. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. *Revista CPC*, [S. l.], n. 22, p. 267-291, 2016. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/119941>. Acesso em: 2 mar. 2022.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Herbart e sua concepção pedagógica: uma análise histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.1, p. 129-141, Janeiro/Abril 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2008, 144p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, p. 161-173, 31 ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**: da crítica moderna à racionalidade crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. A construção de um saber pedagógico na esfera do judiciário paraense: o contexto histórico-social. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36ª, 2013, Goiânia. **Anais 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2013. GT - Gênero, Sexualidade e Educação, 36ª Reunião Nacional da ANPED. GT09 - Trabalho e Educação, 2013.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: método e epistemologias. Chapecó: Argos, 2010.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Descentralização e intersectorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, FGV, v. 3, n. 3, mar-abr, 1998. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/12980>. Acesso em: 24 fev. 22.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educ. Soc.** 1999, vol.20, n.68, p.163-183. ISSN 1678-4626. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 nov. 2020.

KEUNZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. *In*: Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). Campinas, SP: Autores associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 153-173, junho, 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Revista Olhar de Professor**, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v. 10, n.1 Editora UEPG, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.) **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *In*: **Em Aberto**, nº 72, Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000, p. 11-34.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências pedagógicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, v. 41, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079>. Acesso em 1º maio 2021.
- MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed: 2009.
- MARANDINO, Martha. **Museus de Ciências como Espaços de Educação**. In: Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p. 165-176.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO; Osmar Hélio Alves; SANTOS Jean Mac Cole Tavares. Curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 561-588, 2021.
- MELO-SILVA, Lucy Leal; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SOARES, Dulce Helena Penna. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 31-52, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2022.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 8 maio 2020.
- NASCIMENTO, Débora Maria do e ANDRADE, Maria Edgleuma. A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30ª, 2007, Caxambú. **Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, Caxambú: 2007. GT – Currículo.
- OLIVEIRA, Antônio Marcone de. **A atuação do pedagogo no desenvolvimento das pessoas no mundo corporativo**. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, José Camelo; OLIVEIRA, Antônio Marcone de (orgs). Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 81 – 108.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e histórias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Vera Lúcia Hernandes. **Pedagogia hospitalar: atuação do pedagogo na brinquedoteca hospitalar**. In: MAGALHÃES, Jonas; SOUZA, Renata; RAMOS, Moacyr; ARAUJO, Ana Letícia. (orgs). Pedagogos em cena: espaços de atuação e experiências profissionais. Jundiaí: Paco, 2019. p. 173-194
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- PASCOAL, Miriam. **O pedagogo na empresa**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 183-193, 2007.
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Educação popular na pedagogia hospitalar: práticas e saberes em construção. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37ª, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, Florianópolis:

- Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. GT – Educação Popular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt06-4051.pdf>. Acesso em 15 abr. 2020.
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2020.
- PEREIRA, Marcella; ACIOLY, Maria Helena; BAPTISTELLA, Ana Cristina. **Ampliando os horizontes: o Pedagogo no Tribunal de Justiça de Pernambuco**, 2010. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia. Acesso em: 17 abr. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares**. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, jul./set. 2021.
- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELLOTTO, Vanice Shossler. Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 92-113, jan./jun. 2021.
- ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Classe hospitalar: um espaço de vivências educativas para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 113 - 121, dez. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/171/427>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- RODRIGUES, Maria de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 de mar. 2021.
- RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia: epistemologia e currículo. Publ. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 19 (2): 141-149, jul/dez. 2011 Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/821>. Acesso em: 13 de mar. 2021.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação dos resultados**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia: identidade e formação o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, dez., 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2020.

SACRISTÁN, Jimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Jimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAKATA, Kelly Letícia da Silva; CHYLAJENKO, Letícia. O trabalho do pedagogo no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Irati, Paraná. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 206–229, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-58153. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/58153>. Acesso em: 27 maio. 2022.

SANTOS, Joana Darc Cardoso dos; COSTA, Artemízia Ribeiro Lima; NUNES, Albano Oliveira. O pedagogo no âmbito da assistência social. **Educação & Linguagem**. Ano 4, nº 2, dez. p. 60-76. 2017. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2018/03/5_EDUC_20172.pdf. Acesso em: 27 maio. 2022.

SANTOS, Beatriz Marttos dos; MONASSA, Clarissa Chagas Sanches. Adoção internacional e suas diretrizes no direito brasileiro. **REGRAD**, UNIVEM/Marília-SP, v. 13, n. 3, p 58-75, agosto de 2020. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/10639/Aspectos-da-adocao-internacional-no-sistema-juridico-brasileiro>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

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

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva histórica. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2004, vol.14, n.28, pp.113-124. ISSN 1982-4327. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300012>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 1, n. 1, p. 11-22, jul. 2001.

Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14/6>. Acesso em: 27 out. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa**: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 900-916, oct. 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12445>. Acesso em: 28 maio 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas Curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e176656, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100124&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola**: educação não escolar, não formal, social. *In*: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonsalves (Orgs.). Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo(a). *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.) **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, Silmara Carneiro e. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n.2, p. 96-118, jan./jun. 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. *In*: **Anais da 24ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm>. Acesso em: 20 mar 2021.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. O cenário da formação de professores no Brasil nos vinte anos da atual LDB. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 139-154, dez. 2019. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7206>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, outubro de 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401693&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 de maio de 2020.

SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; SILVA, Pedro Rodrigo da. **As práticas do pedagogo nos Tribunais de Justiça brasileiros**. A emergência de uma Pedagogia Jurídica? (Monografia) – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO – Curso de Especialização em Intervenção multiprofissional jurídica. Olinda, PE, 2018.

SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. **A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Lana Cláudia Macedo da; CARRERA, Ana Daniele Mendes,. Em briga de Marido e Mulher a Educação Mete a Colher A Atuação do Profissional de Pedagogia no Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de

Violência. Vol 03, N. 01 - Jan. - Abr., 2017. **Cadernos de Gênero e Diversidade**.

Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em 28 fev. 22.

SOARES, Ozias de Jesus. **Cenários, cenas e algumas caminhadas**: reflexões a partir de uma experiência vivida em educação museal. In: MAGALHÃES, Jonas; SOUZA, Renata; RAMOS, Moacyr; ARAUJO, Ana Letícia. (orgs). Pedagogos em cena: espaços de atuação e experiências profissionais. Jundiaí: Paco, 2019. p. 83 – 105.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013, DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. **Formação do/a pedagogo/a no Distrito Federal**: o lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

TAVARES, Mariana Santiago; ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Pedagogia e possibilidades de intervenções no enfrentamento à violência doméstica. **Anais**. V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão - CEDUCE, Niterói, Rio de Janeiro: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA7_ID_1449_30052018190726.pdf. Acesso em 27 fev. 22.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas/SP: Papirus Editora, 2013.

VIANA, Cleide Quixadá; MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver?. **Revista Em Aberto** - INEP, v. 29, p. 47-60, 2016.

VILASBOAS, Priscila Caroline; SOUZA, Iralde Correia de. A atuação do pedagogo em museu: reflexões e perspectivas. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45559>. Acesso em: 10 abr. 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

- CABRAL, Ângela Ninfa Mendes de. **Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13411>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- FIREMAN, Maria Derise. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/314> . Acesso em: 25 mar. 2020.
- LAPALUDA, María Florentina. **Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos(as) na Região dos Inconfidentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7327>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- MELO, Simone Paz. **As responsabilidades do pedagogo em programas socioeducativos: novas exigências profissionais.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1519>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- PEREIRA, Pâmela Rodrigues. **A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1927/1/Dissertacao%20Pamela%20Rodrigues%20Pereira.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8217>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- SILVA, E. F. da. **A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio.** In: WELLER, W.; BENTO, A.L. Ensino médio público no Distrito Federal. Brasília: Editora UnB, 2018.
- SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. **A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola.** 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2435/2/TerezinhaSilva.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa, cujo título é “Contribuições da atuação profissional de pedagogos em contextos não escolares para o currículo do curso de Pedagogia”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mariana Aparecida Serejo de Souza, orientada pela Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), Doutorado em Educação, área de concentração Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

O objetivo da investigação é delinear caminhos e perspectivas curriculares em relação à abordagem da vertente não escolar no curso de Pedagogia tendo como referência a atuação profissional dos pedagogos em carreiras públicas específicas não vinculadas ao magistério.

Entendemos, nesse sentido, que a pesquisa poderá contribuir positivamente com reflexões sobre a proposta curricular curso de Pedagogia no que concerne aos espaços não escolares de atuação profissional, dando visibilidade ao trabalho de pedagogos em diferentes contextos do serviço público.

Tendo em vista os propósitos apresentados, convidamos o senhor(a) a participar deste projeto como interlocutor de pesquisa, por meio de entrevista, mediada por sistemas de videoconferência que permitem gravação; ademais, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins, e publicar em revista científica. Em todos os casos, asseguramos que, na publicação dos resultados, sua identidade será mantida sob rigoroso sigilo, assim como quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Informamos que esta pesquisa não oferece riscos de qualquer natureza.

Convém ressaltar que a sua participação será voluntária, assim o(a) senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, bem como desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora estará à sua disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas relativas à pesquisa.

Diante do exposto, o senhor(a) declara que foi devidamente esclarecido sobre os termos da pesquisa e confirma o seu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Declara, por fim, o recebimento de cópia deste documento.

_____ / ____ / _____
Assinatura do participante da pesquisa

Data

Contatos da pesquisadora responsável:

Mariana Aparecida Serejo de Souza (Matrícula UnB 19/123958)

e-mail: marianaserejo@yahoo.com.br /telefone: (61) 99260-0190

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

1. Dados de formação

- a. Instituição da graduação
- b. Ano de formatura
- c. Experiências não escolares na graduação (disciplinas, cursos, extensão, estágios, etc)
- d. Cursos de aperfeiçoamento/pós-graduação – após formatura
- e. Cursos de aperfeiçoamento/pós-graduação – após ingresso no cargo
- f.

2. Dados institucionais

- a. Instituição
- b. Atividade precípua da instituição
- c. Ano de ingresso
- d. Setor/unidade de trabalho

3. Dados de atuação profissional no órgão público

- a. Expectativas profissionais antes de ingressar no órgão
- b. Trabalhos anteriores ao órgão
- c. *Fazeres*: quais atividades desempenhadas na instituição? (administrativas e específicas do cargo)
- d. Quais fazeres identifica como relacionados ao trabalho educativo?
- e. Há previsão normativa das atividades?
- f. *Saberes*: Quais conhecimentos são necessários ao desempenho das atividades? (administrativos, pedagógicos)
- g. Desafios do trabalho de pedagogo(a)
- h. Valorização institucional do trabalho de pedagogo(a)
- i. Exerce docência no órgão?
- j. Considera que a sua formação em Pedagogia foi suficiente para atuar, hoje, no espaço não escolar?
- k. Em quais aspectos a formação em Pedagogia colabora para a realização do seu trabalho? Quais conhecimentos pedagógicos são os mais empregados?
- l. Considerando sua experiência de trabalho no órgão, quais aspectos poderiam ser pensados no currículo do curso de Pedagogia em relação aos espaços de atuação profissional não escolares?
- m. Outros pontos acerca da atuação profissional

4. Dados demográficos

- a. Sexo: masculino/feminino