

**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA

**PEDAGOGAS(OS) NAS CÂMARAS MUNICIPAIS: NOVOS CAMINHOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR, SABERES E
PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO**

**PARANAÍBA/MS
2025**

**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA

**PEDAGOGAS(OS) NAS CÂMARAS MUNICIPAIS: NOVOS CAMINHOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR, SABERES E
PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação, nível de mestrado, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade
Orientador: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva

**PARANAÍBA/MS
2025**

ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA

PEDAGOGAS(OS) NAS CÂMARAS MUNICIPAIS: NOVOS CAMINHOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR, SABERES E PRÁTICAS
EM CONSTRUÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.
Aprovada em 01/10/2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva (orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Paranaíba/MS, 01 de Outubro de 2025

S714p Souza, Eliza Tomazia Freitas

Pedagogas(os) nas Câmaras Municipais: novos caminhos profissionais da educação não escolar, saberes e práticas em construção / Eliza Tomazia Freitas Souza. – Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

146 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva.

1. Pedagogia. 2. Educação não escolar. 3. Legislação municipal. I. Silva, Fernando Guimarães da. II. Título.

CDD 23. ed. - 370.118

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, alicerce da minha caminhada.

Aos meus filhos, Wendryslondson e Patrick, razão do meu viver, que me impulsionam a seguir em frente mesmo nos dias mais difíceis. Que este trabalho seja um exemplo de que os sonhos se realizam com coragem, esforço e fé.

Ao meu marido, meu companheiro de vida, com quem compartilho lutas e conquistas. Seu apoio silencioso e constante me fortaleceu em cada etapa desta jornada.

Essa conquista é nossa.

E, com o coração cheio de gratidão, dedico à minha mãe, que já partiu, mas vive para sempre em mim. Mulher guerreira que, mesmo sem saber ler ou escrever, sonhava com a liberdade que só a educação pode trazer. Lembro-me com carinho das vezes em que, ainda criança, eu lhe ensinava as letras, usando um guarda-roupa velho como lousa, em uma casa de madeira com chão de barro e paredes de esperança. Sua sede de aprender e sua crença de que a leitura era a chave da liberdade me inspiraram profundamente. Foi ali que nasceu o meu sonho de transformar o (meu) mundo pela Educação. De onde estiver, sei que ela está orgulhosa.

Esta conquista também é dela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Criador, que me concedeu saúde, força e perseverança para chegar até aqui. Sem Sua luz, este caminho não teria sido trilhado.

Ao meu orientador, que acreditou no meu potencial e me concedeu a oportunidade de realizar um dos maiores sonhos da minha vida – tornar-me mestra e ser a primeira da família a alcançar essa titulação – minha gratidão ultrapassa fronteiras, ecoando até o infinito e além.

À Professora Doutora Aline Mascarenhas e à Doutora Maria Silvia, meus sinceros agradecimentos por aceitarem compor minha banca, dedicando tempo e conhecimento para contribuir com este trabalho.

Aos meus filhos, minha razão de viver; obrigada pela paciência e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, mergulhada nos estudos e leituras intermináveis. Sem o suporte, a motivação e o amor de vocês, esta conquista não teria o mesmo significado.

Minha imensa gratidão à querida Ana Maria, amiga e colega da graduação em Administração Pública, que, ao compartilhar comigo sobre o processo seletivo do mestrado na UEMS, plantou a semente desta conquista.

À querida Gláucia e ao meu estimado colega Pablo, sou profundamente grata pelo apoio desde os primeiros passos como aluna especial até minha entrada como aluna regular. Suas orientações foram fundamentais para minha trajetória, tornando os desafios mais compreensíveis e o percurso mais leve.

Aos colegas de trabalho que me apoiaram e me incentivaram, me deixando ainda mais motivada para buscar a realização desse sonho.

Aos colegas que compartilharam comigo essa caminhada acadêmica, minha gratidão por cada troca, cada conversa, cada aprendizado mútuo. Aos professores, que, com dedicação e conhecimento, foram essenciais para meu crescimento intelectual, agradeço profundamente por cada ensino que ampliou meus horizontes.

E, por fim, mas com igual importância, gratidão às pessoas que, nos bastidores, tornaram cada momento mais acolhedor: às queridas funcionárias da limpeza e da cozinha, que sempre nos receberam com um sorriso e um cafezinho caloroso.

Vocês são parte essencial dessa jornada e ficarão para sempre em minha memória com carinho e admiração.

A todos(as), meu muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), nível de mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba), tendo como espaço de diálogo e geração de conhecimento o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista em Diversidades e em Direitos Humanos (NEPEADDH). A pedagogia, tradicionalmente associada ao ambiente escolar, tem expandido seu campo de atuação para diversos setores, incluindo o legislativo municipal. Pensar em um novo campo pedagógico profissional de saberes e práticas implica refletir sobre os conhecimentos e práticas específicas que esses espaços demandam e possuem. Diante disso, ao tratar da profissão de pedagogas(os) em espaços não escolares, é necessário discutir os saberes envolvidos nesse campo. Na amplitude de pedagogas(os) atuando em diferentes contextos de Educação Não Escolar (ENE), ainda existe uma lacuna significativa de compreensão sobre o papel dessas(es) profissionais no contexto legislativo municipal. Ao investigar essa área ainda pouco explorada, exponho, portanto, a lacuna da pesquisa que o presente estudo buscou sanar com sua contribuição: a necessidade de consolidação de uma pedagogia sistematizada fora das instituições educacionais formais e de um entendimento da forma como pedagogas(os) constroem e aplicam seu conhecimento em um cenário que exige flexibilidade, inovação e, sobretudo, uma nova interpretação do papel pedagógico. Assim, esta pesquisa objetivou identificar o trabalho realizado por pedagogas(os) que fazem parte do corpo profissional do legislativo municipal de uma microrregião do estado de Mato Grosso do Sul (MS). A pesquisa se concentra nas práticas e saberes pedagógicos dessas(es) profissionais nas Câmaras Municipais de Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Três Lagoas. Para aprofundar a pesquisa, tornou-se necessária uma compreensão teórica que foi central ao longo de todo o processo investigativo. A análise foi realizada com base nas abordagens pós-críticas das pesquisas em educação, utilizando a perspectiva foucaultiana de discurso como fundamento para a análise do material coletado. A escolha por uma abordagem pós-estruturalista se dá pelo interesse em revisar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Não Escolar (ENE), à luz das contribuições das(os) pedagogas(os) que atuam nessa área. Como conclusão, a pesquisa se insere em um contexto social e político mais amplo, no qual a ENE precisa ser repensada e fortalecida. O reconhecimento da(o) pedagoga(o) no legislativo ainda é um processo em construção: a formação inicial dessa(e) profissional não contempla as demandas da atuação no legislativo. Os resultados apontam para a necessidade de repensar a formação e o protagonismo da(o) pedagoga(o) para além das estruturas convencionais e dentro de uma perspectiva mais crítica e contextualizada.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Não Escolar. Legislativo municipal.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Postgraduate Program in Education, master's level, at the State University of Mato Grosso do Sul (Paranaíba Unit), with the dialogue and knowledge generation taking place in the Research and Study Center on Antiracist Education, Diversities, and Human Rights. Pedagogy, traditionally associated with the school environment, has expanded its field of action to various sectors, including municipal legislation chambers. Reflecting on a new professional pedagogical field of knowledge and practices involves considering the specific knowledge and practices that these spaces demand and possess. In this context, when addressing the profession of educators in non-school spaces, it is necessary to discuss the knowledge involved in this field. Within the broad scope of educators working in different contexts of Non-School Education, there remains a significant gap in understanding the role of these professionals in the municipal legislative context. In investigating this still underexplored area, I thus highlight the research gap that this study sought to address with its contribution: the need to consolidate a systematized pedagogy outside formal educational institutions and to understand how educators construct and apply their knowledge in a scenario that demands flexibility, innovation, and, above all, a new interpretation of the pedagogical role. Therefore, this research aimed to identify the work performed by educators who are part of the professional staff in the municipal legislative bodies of a microregion in the state of Mato Grosso do Sul (MS). The research focuses on the pedagogical practices and knowledge of these professionals in the Municipal Chambers of Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo, and Três Lagoas. To deepen the research, a theoretical understanding was necessary, which was central throughout the entire investigative process. The analysis was conducted based on post-critical approaches to research in education, using Foucault's perspective on discourse as the foundation for analyzing the collected material. The choice of a post-structuralist approach stems from the interest in revisiting pedagogical practices in the context of Non-School Education, in light of the contributions of educators working in this area. In conclusion, the research is situated within a broader social and political context, in which Non-School Education needs to be rethought and strengthened. The recognition of educators in the legislative field is still a work in progress: the initial training of these professionals does not address the demands of working in the legislative environment. The results point to the need to rethink the training and leadership of educators beyond conventional structures and within a more critical and contextualized perspective.

Keywords: Pedagogy. Non-School Education. Municipal Legislation.

LISTA DE SIGLAS

ABEL – Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Educadores

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CESH/UEMS – Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

CF – Conselho Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CLT – Consolidação das Leis do trabalho

CM – Câmara Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DCN-BNC – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para essa formação

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EaD – Educação a Distância

EEB – Especialista da Educação Básica

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENE – Educação Não Escolar

ENF – Educação Não Formal

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

IBGE – Instituto Brasileiro de Pesquisas Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

ILB – Instituto do Legislativo Brasileiro

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

NEPEADDH – Núcleo de estudos e pesquisas em educação antirracista, em diversidades e em direitos humanos

ONGs – Organizações Não-Governamentais

OSC – Organização da Sociedade Civil

PGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PJ – Parlamento Jovem

PL – Projeto de Lei

PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PUC – Pontífica Universidade Católica

REPPED – Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia

RN – Rio Grande do Norte

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento da Pesquisa

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Microrregiões de Mato Grosso do Sul divididas por mesorregiões.....	30
Figura 2. Questionamentos para perfil profissional da entrevistada.....	31
Figura 3. Atuação profissional da entrevistada.....	32
Figura 4. Análise da atuação pedagógica no Legislativo Municipal.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Critérios de inclusão e exclusão de participantes da pesquisa.....	36
Quadro 2. Dissertações plataformas do BDTD e EduCapes (2023).....	44
Quadro 3. Teses plataformas do BDTD e EduCapes (2023).....	47
Quadro 4. TCCs e artigo na plataforma Google Acadêmico.....	50
Quadro 5. Escolas de Câmaras Municipais por estado.....	81
Quadro 6. Escolas do Legislativo por estado.....	83
Quadro 7. Cargos Relacionados à Pedagogia em Câmaras Municipais.....	83
Quadro 8. Câmara Municipal de Itapevi/SP, com base nos dados do edital 01/2015.....	84
Quadro 9. Câmara Municipal de São José dos Pinhais/ PR com base nos dados do edital 01/2023..	84
Quadro 10. Câmara Municipal de Campinas/SP, com base nos dados do edital 01/2023.....	85
Quadro 11. Câmara Municipal de Araras/SP, com base nos dados do edital 01/2023.....	86
Quadro 12. Câmara Municipal de Três Lagoas/MS com base nos dados do edital 01/2016.....	87
Quadro 13. Câmara Municipal de Poços de Caldas/MG, com base nos dados do edital 01/2024.....	88
Quadro 14. Câmara Municipal de Natal/RN, com base nos dados do edital 01/2023.....	88
Quadro 15. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal de Itapevi/SP.....	92
Quadro 16. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal de São José dos Pinhais/PR.....	92
Quadro 17. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Campinas/SP.....	92
Quadro 18. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Araras/SP.....	93
Quadro 19. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Três Lagoas/MS.....	93
Quadro 20. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Poços de Caldas/MG..	93
Quadro 21. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Natal/RN.....	94
Quadro 22. Principais diferenças identificadas nos 7 editais.....	94
Quadro 23. Especificidades mais citadas: planejamento e coordenação.....	96
Quadro 24. Especificidades mais citadas: elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais..	97
Quadro 25. Especificidades mais citadas: formação e capacitação contínua de servidores(as).....	97
Quadro 26. Especificidades mais citadas: facilitação e integração entre atores da comunidade.....	98
Quadro 27. Especificidades mais citadas: contexto institucional em que as atividades são realizadas.....	99
Quadro 28. Diferenças entre a Pedagogia (em geral) e a Pedagogia no Legislativo.....	104
Quadro 29: Desafios e percepções da pedagogia na Câmara Municipal sobre a ENE.....	109
Quadro 30. Análise dos eixos da atuação profissional a partir das respostas da entrevistada.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – TRILHAS DE SENTIDO: PRESSUPOSTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	27
1.1 Justificativa	27
1.2 Como foi construído o estudo de revisão documental/bibliográfica	29
1.3 A escolha dos fatores de pesquisa	30
1.4 A escolha do acervo documental	34
1.5 O que se buscou como resultado.....	35
1.6 Como foi construída a pesquisa de campo.....	35
1.7 Da instrumentalidade ética da pesquisa de campo.....	36
1.8 Análise de dados	38
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ENTRE CONCEITOS, DIFERENCIAÇÕES E PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	40
2.1 Palavras introdutórias	40
2.2 Levantamento bibliográfico	43
2.3 Múltiplos caminhos da educação formal, não formal, escolar, não escolar e informal: entendendo conceitos	52
2.4 Relações da Pedagogia no cenário de ENE.....	57
2.5 Desafios e perspectivas na consolidação da Pedagogia e da ENE no Brasil.....	65
2.6 O trabalho pedagógico no ambiente não escolar.....	73
CAPÍTULO 3 – PEDAGOGIA LEGISLATIVA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL E DE SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	78
3.1 Escola do Legislativo	78
3.2 Informações coletadas e considerações da pesquisa	80
3.2.1 Concurso para pedagogas(os) no Legislativo Municipal	83
3.2.2 Análise das atribuições dos cargos dos(as) profissionais da pedagogia nos editais de conursos nas Câmaras Municipais.....	90
CAPÍTULO 4 – DISCURSO E CONTEXTO: LEITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO NO LEGISLATIVO MUNICIPAL	102
4.1 Questionários e entrevistas.....	102
4.2 Profissionalidade e atribuições:.....	103
4.2.1 A profissionalidade da(o) pedagoga(o) na ENE.....	104
4.2.2 O trabalho das/os pedagogas(os) na ENE: o Legislativo Municipal.....	107
4.3 Dimensões formativas e desafios da atuação pedagógica na Câmara Municipal.....	116

4.3.1 Formação inicial X prática	117
4.3.2 Valorização (reconhecimento) profissional.....	118
4.4 Profissão pedagógica na Câmara Municipal	119
4.4.1 Práticas pedagógicas desenvolvidas e informações pertinentes para as ações de formação continuada	121
4.4.2 Principais Desafios	124
CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS	132
Apêndices	139

INTRODUÇÃO

O planejamento desta pesquisa teve início antes de minha admissão como aluna regular no Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU) da UEMS. Iniciou-se durante a disciplina de **Tópicos especiais em educação não escolar**, da linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade”, ministrada pelo meu orientador, a qual cursei como estudante especial no primeiro semestre de 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba/MS).

No curso de Pedagogia, tive uma disciplina denominada “Pedagogia em situações não formais”, momento em que eu fiquei surpresa ao saber que o campo profissional do curso de Pedagogia ia além do ambiente escolar. Em 2023, quase 15 anos depois, tive a oportunidade de entrar em contato com o tema novamente. A disciplina **Tópicos especiais em educação não escolar**, neste caso, foi essencial para que pudesse explorar o campo de atuação de pedagogas(os) por meio da leitura de vários artigos, teses, dissertações. Assim, originou-se a curiosidade em saber mais sobre essa temática e surgiram questionamentos sobre a prática de pedagogas(os) que atuam em Câmaras Municipais e no Legislativo.

Esses questionamentos foram levados para o meu projeto de pesquisa e também articulou-se com a pesquisa institucional **A pedagogia em unidades de educação não escolar em duas microrregiões – Paranaíba e Três Lagoas, do Leste Sul-mato-grossense: processos formativos, práticas e saberes** (vigência mai/2023 a mai/2026), desenvolvida sob coordenação do Professor orientador deste estudo e no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, em Diversidades e em Direitos Humanos (NEPEADDH).

Na amplitude de pedagogas(os) atuando em diferentes contextos de Educação Não Escolar (ENE), ainda existe uma lacuna significativa de compreensão sobre o papel dessas(es) profissionais no contexto Legislativo municipal. No envolvimento com as discussões, pensei em um projeto de pesquisa que pudesse responder a essas indagações, considerando uma região do Leste Sul-mato-grossense.

Ao longo da história, a transmissão de conhecimento fora do ambiente formal de ensino sempre esteve presente na sociedade. Nas últimas décadas, a Pedagogia passou por transformações significativas, e a sistematização de práticas pedagógicas fora das instituições educacionais formais ganhou destaque. Esse movimento foi impulsionado pela valorização do pensamento crítico e pela concepção da educação como instrumento de emancipação. Durante o século XIX, movimentos de educação popular e iniciativas de educação não formal (ENF) foram influenciados pelos ideais de democratização do acesso ao conhecimento. No século XX,

as teorias pedagógicas contemporâneas consolidaram a compreensão da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de estratégias adaptadas a contextos não escolares. Assim, a Pedagogia na ENE se tornou um campo dinâmico e interdisciplinar, moldado pelos desafios e demandas da sociedade.

No entanto, pouco se sabe sobre como as(os) pedagogas(os) se adaptam a espaços profissionais não tradicionais e atuam neles, como o contexto legislativo, onde a Pedagogia é chamada a dialogar diretamente com políticas públicas, cidadania e governança. Ao investigar essa área ainda pouco explorada, exponho portanto a lacuna que esta pesquisa pretende sanar. A necessidade e a contribuição que o presente estudo buscou apresentar partiu da seguinte problematização: como se dá a atuação de pedagogas(os) no Legislativo Municipal? Pretendeu-se observar, com isso, como constroem e aplicam seu conhecimento em um cenário que exige flexibilidade, inovação e, sobretudo, uma nova interpretação sobre as práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa se coloca como uma oportunidade para compreender as nuances dessa atuação diferenciada, despertando uma curiosidade renovada sobre as fronteiras da Pedagogia em ambientes legislativos.

Contudo, por que o desejo desta pesquisadora em olhar para as instituições do Legislativo Municipal, com a presente pesquisa? Para relatar esse interesse pessoal, admito que, em um vasto campo de possibilidades, opto por olhar para o trabalho de pedagogas(os) nessas instituições por sentir-me, interessada, instigada e motivada por práticas pedagógicas nesse universo. Com vistas a explicar como minha história de vida pessoal se relaciona com o objeto e universo da pesquisa, faço um convite à realização de um breve mergulho em minhas memórias...

Formada em Pedagogia na Faculdade Aldete Maria Alves, na cidade de Iturama, estado de Minas Gerais, em 2007, atuei como professora alfabetizadora na rede Municipal durante oito anos, e como EEB (Especialista da Educação Básica) na rede Estadual por um ano e meio. Foram anos de ensinamentos, aprendizagens e muita troca de experiências, uma bagagem enriquecedora. Ao longo dos últimos dezoito anos, minha jornada como pedagoga tem sido uma rica tapeçaria de aprendizados. Desde o início da minha carreira, encontrei-me imersa em um ambiente onde a paixão pelo ensino e pelo desenvolvimento humano tem sido a bússola que orienta minhas ações e decisões.

Minha trajetória profissional encontrou um ponto de convergência peculiar há doze anos, quando iniciei minha jornada na Câmara Municipal de Iturama. Embora não tenha ingressado mediante concurso como pedagoga, tive a oportunidade de promover práticas pedagógicas, como orientar as pessoas sobre direitos que elas não sabiam que possuíam,

esclarecer dúvidas, encaminhá-las aos locais onde poderiam resolver seus problemas, os quais afentam um público tão carente, sobretudo, de informações. Assim, era possível abrir portas para contribuir de forma significativa no âmbito educacional dentro daquela instituição pública.

Uma das experiências mais enriquecedoras e gratificantes durante minha estada na Câmara Municipal foi minha participação ativa no Projeto Parlamento Jovem (PJ). Ele visa envolver os(as) jovens da comunidade no processo democrático e educacional. Essa oportunidade proporcionou-me uma plataforma única para aplicar minha bagagem pedagógica em um contexto distinto e desafiador. Trabalhar com os(as) estudantes envolvidos no PJ foi uma verdadeira lição de coletividade, cidadania e empoderamento juvenil, um espaço onde suas vozes são ouvidas e valorizadas.

Contudo, meu compromisso com a educação transcende os limites do PJ; permaneço firme em meu propósito de fazer a diferença na vida das pessoas através da educação, nutrindo mentes e corações para um futuro mais promissor e inclusivo.

Em *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*, Libâneo (2001, p. 6) define Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais”. Essa reflexão é importante para reforçar que a Pedagogia envolve uma análise estruturada do fenômeno da educação e das práticas educativas, com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico. Em outras palavras, a Pedagogia não se limita às atividades escolares, abrangendo também uma ampla gama de outras práticas educacionais. Ainda de acordo com o autor, “a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais” (Libâneo, 2001, p. 8).

Dessa forma, seria fundamental que o curso de Pedagogia fosse estruturado com o objetivo de preparar profissionais para desenvolver ações educativas em qualquer contexto que envolva ensino e aprendizagem, seja em espaços escolares, seja em não escolares. Sua conexão com a educação é essencial. A(o) pedagoga(o) atua como mediadora(or), encarregada(o) de transmitir novos conhecimentos e de compreender e integrar as lições contínuas que surgem das mudanças na realidade em que está inserido. Graças ao amplo alcance da educação, pedagogas(os) podem ser encontradas(os) além do ambiente escolar, desempenhando funções que buscam melhorar a eficiência e a qualidade dos serviços públicos oferecidos aos(às) cidadãos(ãs).

Nesse sentido, busquei compreender o trabalho das(os) profissionais da Pedagogia inseridas(os) no legislativo, especificamente nas Câmaras Municipais de uma região de Mato

Grosso do Sul, com base na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que define a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas da(o) profissional desse curso:

Art. 4º – 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:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Brasil, 2006, [s.p.]).

Minha investigação se alinha, dessa forma, ao reconhecimento legal da(o) pedagoga(o) como profissional apto a atuar em contextos diversos, contribuindo para a disseminação do conhecimento e para a construção de práticas educativas que rompem com a centralidade dos processos formativos como alinhados ao modelo único de escola tradicional.

Maria da Glória Gohn (2006) inicia suas pesquisas no campo da ENE em um contexto marcado por importantes transformações nas diretrizes da formação pedagógica no Brasil. A Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006, supracitada, desempenha um papel central nesse processo, pois redefine a finalidade do curso de Pedagogia e amplia as atribuições da(o) profissional formada(o) nessa área. A partir desse marco normativo, Gohn (2006) aprofunda suas investigações sobre a ENE, analisando sua importância na formação cidadã e no desenvolvimento de práticas educativas em contextos sociais diversos, como organizações da sociedade civil, movimentos sociais e ambientes corporativos. Assim, sua pesquisa contribui para a visibilidade da Pedagogia nesses espaços, reforçando a relevância da atuação da(o) pedagoga(o) além dos limites da escola tradicional.

Segundo Gohn, (2006), na ENF, as abordagens adotadas no processo de aprendizagem estão profundamente enraizadas na cultura das pessoas e dos grupos participantes. O método é desenvolvido a partir da análise de questões da vida cotidiana, e os conteúdos emergem dos temas que surgem como necessidades, lacunas, desafios, barreiras ou iniciativas a serem exploradas. Esses conteúdos não são pré-definidos, mas construídos ao longo do processo. O método inclui uma sistematização das formas de agir e de entender o mundo ao redor das pessoas: “Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente”

(Gohn, 2006, p. 30).

Consequentemente, a existência de uma diversidade de práticas educativas implica múltiplas Pedagogias, além da escolar, como a pedagogia familiar, a sindical, a dos meios de comunicação, a empresarial, a jurídica e, mais recente, a legislativa, que é o objeto deste trabalho. Nessa perspectiva, Gohn (2006) assinala que a educação envolve processos de comunicação e interação através dos quais os membros de uma sociedade adquirem conhecimentos, habilidades, técnicas, atitudes e valores presentes em um contexto culturalmente estruturado. Isso lhes proporciona a base necessária para criar novos conhecimentos, técnicas e valores. O caráter mediador da educação é essencial, pois ele promove o desenvolvimento dos sujeitos dentro da dinâmica sociocultural de seu grupo.

Nesse contexto, a Pedagogia, por meio de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, examina a realidade educacional em constante mudança para definir objetivos e processos de intervenção metodológica e organizacional relacionados à transmissão e assimilação de conhecimentos e modos de agir. Para tanto, a formação dos profissionais da educação deve incluir a preparação para atender às demandas da sociedade brasileira contemporânea, capacitando-os para atuar na organização e gestão de todos os níveis do sistema educacional nacional. Para Gohn (2006), um dos maiores desafios de uma sociedade voltada para o futuro é entender e criar ambientes especiais que promovam o desenvolvimento integral das pessoas.

Optei por utilizar o conceito de ENE conforme abordado por Leonardo Severo (2015), que a define como uma prática educativa intencional desenvolvida em contextos distintos da escola formal, mas que também não se limita às ações espontâneas e informais. Essa perspectiva destaca a relevância de espaços alternativos, como organizações comunitárias, culturais e institucionais, enquanto ambientes educativos legítimos e estruturados. A escolha desse conceito fundamenta-se em sua adequação ao objetivo desta pesquisa, que é explorar a Pedagogia em espaços não escolares, ampliando a compreensão sobre as práticas educativas que ocorrem fora do ambiente escolar tradicional e sobre suas contribuições para a formação dos sujeitos. Em espaços de ENE, onde a aprendizagem é porosa e multifacetada, essa abordagem responde de maneira mais precisa e humana às realidades complexas das(os) aprendizes, refletindo e respeitando as diversidades culturais, sociais e pessoais que os compõem.

Assim, como explicam Severo e Pimenta (2015, p. 485), “a proposição da Pedagogia como Ciência da Educação requer uma fundamentação em outra perspectiva acerca do que consiste em ser a Ciência e sua funcionalidade diante das necessidades humanas”. A Pedagogia

é uma área que constrói conhecimento sistemático e fundamentado sobre a educação. A educação, por sua vez, lida com seres humanos, o que envolve aspectos subjetivos e contextuais difíceis de medir de forma estritamente científica.

Severo (2015) destaca a necessidade de repensar a Pedagogia como uma ciência comprometida com as demandas humanas em suas múltiplas dimensões. Essa perspectiva exige um rompimento com modelos tradicionais e reducionistas de ciência, frequentemente pautados pela neutralidade e pelo distanciamento das realidades sociais. Ao propor uma Pedagogia fundamentada em outra perspectiva, Severo (2015) sugere que ela deve estar atrelada a uma compreensão crítica e dinâmica das necessidades humanas, considerando a complexidade dos contextos culturais, históricos e sociais em que se insere.

A transição da Pedagogia escolar para outros ambientes representa um movimento que leva o sentido pedagógico da escola para outros espaços. “Podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania” (Gohn, 2006, p. 32). É nesse contexto que a educação em ambientes não escolares e informais, com a atuação de uma(a) pedagoga(o), se mostra um campo fértil para expandir o conceito de educação e fomentar a produção de novos saberes, conhecimentos e práticas.

A complexidade das sociedades modernas e a necessidade de democratização do conhecimento contribuíram para a expansão do campo pedagógico para novas áreas. Uma dessas áreas emergentes é a legislativa, onde a presença de pedagogas(os) pode desempenhar um papel importante na promoção educacional e na facilitação do diálogo entre a sociedade civil e os representantes eleitos, um novo campo profissional de saberes e práticas da Pedagogia.

Dessa maneira, Gohn (2014) afirma que,

Na sociedade política, tem ocorrido a criação ou implementação de novos canais de participação social, geradores de novas formas de sociabilidade e de fazer política – são os conselhos, câmaras e fóruns que atuam na esfera pública, articulando representantes da sociedade e dos organismos estatais na gestão de bens públicos. Com isso, tem ocorrido uma ampliação dos sujeitos sociopolíticos na cena pública e o estabelecimento de formas novas de relações sociais denominadas genericamente como “parcerias”. (Gohn, 2014, p. 43).

Nesse sentido, enfatiza a autora que “as câmaras, fóruns, conselhos e outras instâncias normatizadas também exercitam a educação não formal, porque promovem a interação entre a sociedade civil e a sociedade política, necessitando do exercício de práticas cidadãs para que a interação se realize” (Gohn, 2014, p. 43). Para tanto, a educação para a democracia envolve, entre outras questões, a compreensão da estrutura orgânica do Estado democrático brasileiro, que é composto por três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. O Poder Legislativo

desempenha o papel de analisar e criar leis, além de monitorar e fiscalizar o Estado e a sociedade. Historicamente, essas funções foram marcadas pelo peso da burocracia.

As Assembleias Legislativas Estaduais, de acordo com Luiz de Assis (1997), têm fomentado o desenvolvimento das Escolas do Legislativo desde a década de 1990, especialmente após o trabalho realizado e publicado pelos profissionais do Poder Legislativo Estadual de Minas Gerais. Esses espaços são comumente denominados de Escola do Legislativo, Escola de Cidadania ou Escolas do Governo, com o objetivo de tornar a burocracia, a técnica, o campo do Direito e, em menor escala, a política, acessíveis e compreensíveis para a população.

Diante das transformações sociais na administração pública brasileira, o Estado estabeleceu as “Escolas de Governo”, um termo que, conforme observa Pacheco (2000), acabou por adquirir imprecisão devido às diversas definições associadas ao seu uso. Sua origem remonta às mudanças históricas ao longo de diversos governos. A necessidade de formação para os(as) servidores públicos surgiu durante a reforma administrativa no governo de Getúlio Vargas. No entanto, foi somente em 1988 que o termo “Escola de Governo” foi oficialmente incorporado à Constituição Federal, destacando e legitimando a atuação dessas instituições nas esferas Federal, Estadual e do Distrito Federal. Dez anos após a promulgação da Constituição de 1988, o termo “escolas de governo” foi oficialmente incluído no texto da Emenda Constitucional nº 19, de 1998 (Cosson, 2008).

Ele se referia às instituições estatais financiadas pelo governo, dedicadas à seleção e formação inicial de profissionais, bem como ao treinamento e à capacitação de servidores(as) públicos. Conforme estabelecido no art. 29, § 2º, da Constituição Federal (CF) de 1988, é competência da União, dos Estados e do Distrito Federal o apoio financeiro às Escolas de Governo para a formação e a capacitação dos(as) servidores(as) públicos (Brasil, 1988).

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (Brasil, 1998, [s.p.]).

As Escolas do Governo, que posteriormente receberam a denominação de Escolas do Legislativo, surgiram durante o processo de redemocratização do Brasil, adquirindo um papel importante na promoção da educação voltada para a cidadania e a democracia. Segundo Cosson (2008), essas escolas representam “um sistema de educação legislativa, composto por uma rede de órgãos pedagógicos que, mesmo não fazendo parte do sistema formal de ensino brasileiro,

desempenham funções educativas dentro do parlamento” (Cosson, 2008, p. 22).

Atualmente, há várias instituições dedicadas a essa função, cada uma com seus estatutos, regimentos e estrutura jurídica específica. As Escolas do Legislativo são instituições públicas destinadas à capacitação e ao aprimoramento de servidores(as) públicos, oferecendo cursos e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* (Cosson, 2008).

Em Minas Gerais, o ano de 1992 é considerado o marco da criação da Escola do Legislativo da Assembleia do estado, a primeira do país. Um outro aspecto significativo no desenvolvimento das Escolas do Legislativo foi a fundação, em 2003, da Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas (ABEL). Atualmente, essa associação é a principal entidade representativa das Escolas do Legislativo e de Contas no Brasil, promovendo estudos e o desenvolvimento dessas instituições (Madruca, 2007).

A partir da segunda metade dos anos 2000, as Escolas do Legislativo se expandiram pelo Brasil, estabelecendo-se como ferramentas essenciais para a capacitação de agentes públicos e para a promoção do conhecimento sobre o Poder Legislativo, a democracia e a cidadania em níveis Municipal, Estadual e Federal (Cosson, 2008). Estima-se que existam mais de duzentas Escolas do Legislativo em todo o país (Almeida; Brisola; Ávila, 2022).

Com a criação de espaços dedicados à capacitação do setor público, reconheceu-se a importância de integrar e organizar as aprendizagens internas com os objetivos estratégicos da instituição – um novo campo educativo, de saberes e práticas em que as(os) pedagogas(os) estão inseridos, e que cresce a cada ano com a implantação de novas Escolas do Legislativo. Nesse contexto, a(o) profissional da Pedagogia assume o papel de mediador e facilitador das práticas educacionais, coordenando o processo formativo e adaptando metodologias para melhor aproveitamento e aplicação do aprendizado pelos(as) servidores(as) públicos. Além disso, suas atividades incluem a promoção de melhorias nas relações interpessoais, fomentando o trabalho em equipe e contribuindo para o aprimoramento do ambiente e da cultura organizacional, bem como para aproximar a comunidade do Legislativo.

Foram identificadas Câmaras Municipais que instalaram, por ato legal, suas Escolas do Legislativo e possuem pedagogas(os) concursadas(os): Natal/RN, Araras/SP, Itapevi/SP, Campinas/SP, Poços de Caldas/MG, Três Lagoas/MS. Diante da necessidade de aproximar o Poder Legislativo da população, surgem as funções de informação/comunicação e educação no âmbito Legislativo. Esta forma de educação, conhecida como “Educação Legislativa”, deve atender às necessidades internas e externas do Poder Legislativo. Trata-se de uma função contínua desse poder, com o objetivo de “sensibilizar, conscientizar, motivar e mobilizar tanto os agentes públicos quanto os cidadãos para um conhecimento adequado e reconhecimento do

Poder Legislativo no contexto democrático” (Marques Júnior, 2009, p. 84).

Ainda de acordo com Marques Júnior (2009), compreendida a educação para a democracia como uma responsabilidade dos poderes e órgãos públicos, é necessário ter cuidado para que ela não se torne mais um instrumento de manipulação e de perpetuação da desigualdade informacional entre as instituições e os participantes do processo político-democrático. Para evitar isso, é essencial que as ações e programas de educação para a democracia sejam guiados por uma prática pedagógica que promova e apoie a formação de uma consciência crítica e emancipadora nos sujeitos, sejam eles agentes públicos, sejam membros da sociedade. Ela não deve se tornar um instrumento de manipulação, normatização e poder (Foucault, 1999).

Para subsidiar a pesquisa, foi utilizada a análise do discurso foucaultiana. O filósofo francês defende que compreender o discurso implica reconhecer que ele não é apenas uma sequência de palavras, mas uma rede de pensamentos que surgem das relações de poder entre as instituições e as pessoas. É um conjunto de regras anônimas, históricas e sempre determinadas pelo tempo e espaço. Assim, o discurso é produto da sua época, influenciado pelo poder e saber de seu tempo (Foucault, 2005). O saber, ao ecoar as verdades emergentes, transforma-se em um jogo de poder, no qual há inúmeras tensões decorrentes das relações de força entre pessoas e instituições.

Para Foucault (1999), as relações de poder estão presentes em todos os níveis da experiência humana; os sujeitos, como parte integrante da sociedade, são resultado de inúmeros processos de objetivação que ocorrem nas redes de poder, que os capturam, dividem e classificam. Segundo o autor, o poder não é uma categoria fixa; existem relações de poder que são “formas díspares, heterogêneas e em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Foucault, 1999, p. 10).

Diante da perspectiva de autores como Cosson (2008) e Marques Júnior (2009), a educação legislativa abrange dois aspectos: o objetivo e o subjetivo. O aspecto objetivo refere-se à capacitação dos(as) atores/atrizes públicos e sociais para o exercício das funções e atribuições do Poder Legislativo, como a elaboração de leis, a fiscalização, o acompanhamento de políticas públicas e o desempenho das funções político-parlamentares. No aspecto subjetivo, a educação legislativa foca na conscientização, motivação e mobilização tanto das(os) agentes públicos quanto dos(as) cidadãos(ãs) para um entendimento adequado e reconhecimento do Parlamento, além da valorização e utilização dele como um canal essencial de representação e participação política (Cosson, 2008; Marques Júnior, 2009).

Por exemplo, desde sua fundação em 1992, a Escola da Assembleia Legislativa de Minas Gerais tem promovido diversas atividades para se aproximar da sociedade, como ciclos de palestras e fóruns, produção de vídeos, revistas e cadernos, e parcerias com escolas de ensino fundamental e médio (Assis, 1997). Atualmente, oferece uma ampla gama de atividades e projetos para diferentes públicos, incluindo cursos de capacitação em Poder Legislativo Municipal, cursos de Educação a Distância (EaD), pós-graduação *lato sensu* em Poder Legislativo e Políticas Públicas, além de programas como PJ, Jornada Universitária, Encontros com a Política e Conexão Assembleia (Resende, 2018). Este envolvimento entre Parlamento e sociedade também despertou o interesse de várias Câmaras Municipais em todo o Brasil, levando à criação de novas Escolas do Legislativo e projetos voltados à promoção da política e da democracia.

A criação da ABEL impulsionou a expansão das Escolas do Legislativo. Com o apoio do Interlegis, um programa destinado a modernizar e integrar as Casas Legislativas em diversos níveis federativos com o Senado, financiado pelo Banco Interamericano, houve um incentivo significativo para a criação dessas escolas também nas Câmaras Municipais. O Interlegis atua em quatro eixos principais: consultoria, tecnologia, capacitação e relacionamento, promovendo a formação e desenvolvimento dessas instituições (Cosson, 2008).

Cosson (2008) define como objetivo das Escolas do Legislativo a produção e divulgação de conhecimento sobre o Poder Legislativo. Esse objetivo é essencial para que a sociedade compreenda o funcionamento do Parlamento, incluindo seus próprios membros. Além disso, Cosson (2008) identifica outro objetivo fundamental dessas escolas: a promoção da democracia e a aproximação do Poder Legislativo com a sociedade. Por meio de programas educativos, busca-se resgatar a imagem do parlamento como um canal de intervenção direta na sociedade, fortalecendo, dessa forma, a democracia.

Diante do exposto, nosso problema de pesquisa questiona como ocorrem essas práticas e quais são as contribuições, desafios e perspectivas relacionadas à presença das(os) pedagogas(os) nas Câmaras Municipais da região leste de MS.

O **objetivo geral** deste estudo é compreender a atuação das(os) pedagogas(os) no contexto legislativo, considerando uma revisão teórica das práticas, conhecimentos e desafios. Os **objetivos específicos** são: levantar o perfil e as atribuições de pedagogas(os) requisitadas por meio de documentos de concursos públicos e processos seletivos da região pesquisada; compreender as práticas de pedagogas(os) nas Câmaras Municipais; descrever os desafios enfrentados pelas(os) pedagogas(os) no contexto das Câmaras Municipais.

Para isso, buscou-se mapear o perfil e as atribuições dessas(es) profissionais conforme

especificado em editais de concursos públicos e processos seletivos no Brasil, especificamente da região estudada; compreender as suas práticas nas Câmaras Municipais; identificar e descrever os desafios enfrentados nesse ambiente .

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos: **o primeiro** foi denominado “Trilhas de sentido: pressupostos e percursos metodológicos”. Esse capítulo se faz importante pelas considerações introdutórias que situam o objeto de estudo em um contexto de problematização acerca das relações entre ENE e práticas pedagógicas no Legislativo Municipal, objetivos, procedimentos metodológicos e sujeitos da pesquisa.

O **segundo capítulo** foi nomeado “Educação Não Escolar: entre conceitos, diferenciações e produção acadêmica”. Nesse capítulo, buscou apresentar e situar o levantamento bibliográfico, diferenciações entre educação escolar, não escolar e informal, a evolução histórica da ENE e a Pedagogia. Também incluiu a discussão sobre os desafios e perspectivas na consolidação da Pedagogia e da ENE no Brasil, e o trabalho pedagógico no ambiente não escolar.

Por sua vez, **o terceiro capítulo**, intitulado “Pedagogia Legislativa como campo de atuação profissional e de saberes e práticas da Educação Não Escolar” traz o levantamento das escolas nas Câmaras Municipais por estado, no Brasil. Também a análise dos editais para concurso público de pedagogas(os) nessas instituições, identificando atribuições, nomenclaturas dos cargos, carga horária e remuneração.

O quarto capítulo, enfim, corresponde às análises e interpretações das informações. Como explicado, a base de análise é foucaultiana, apresentando os resultados de acordo com os objetivos investigativos para evidenciar as contribuições realizadas, as possíveis futuras pesquisas, as limitações encontradas e, por fim, a **conclusão** do estudo.

CAPÍTULO 1 – TRILHAS DE SENTIDO: PRESSUPOSTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

1.1 Justificativa

A Pedagogia, compreendida como ciência, encontra sustentação teórica nos estudos críticos, especialmente a partir da década de 1980, quando o campo educacional passou a dialogar mais intensamente com a dialética e com a categoria de práxis como fundamento do fazer pedagógico. Essa perspectiva crítica consolidou a compreensão da educação como prática social e política, vinculada às condições históricas e à transformação da realidade.

No entanto, ao longo das últimas décadas, a Pedagogia também se abre a novas leituras e ressignificações trazidas pelos estudos pós-críticos, os quais ampliam o olhar para outras categorias de análise, como discurso, poder, identidade, diferença e subjetividade, reconhecendo a pluralidade dos contextos educativos e das formas de produção de saber. Assim, o diálogo proposto neste trabalho se estabelece entre as contribuições pós-críticas, buscando compreender como a Pedagogia, ao mesmo tempo em que mantém seu compromisso com a emancipação e a transformação social, também se reinventa frente às novas demandas, sentidos e territórios da prática educativa contemporânea.

Para aprofundar a pesquisa, é necessária uma compreensão da abordagem teórica pós-crítica, na qual embasei o processo de análise. Essa abordagem se fundamenta nos estudos foucaultianos, explorados em perspectivas qualitativas. A escolha em abordar a pedagogia sob uma perspectiva pós-estruturalista decorre do interesse em revisar criticamente as práticas pedagógicas no contexto dos espaços de ENE, buscando compreender como essas práticas são construídas, legitimadas e ressignificadas.

Tal abordagem é fundamentada nos conceitos discutidos por Paraíso (2004), a qual destaca a relevância de questionar as narrativas universais e os pressupostos tradicionalmente aceitos na educação, propondo uma análise que valorize as diferenças, os discursos e as relações de poder que permeiam os espaços educativos. Nesse sentido, ela afirma que “o surgimento das discussões pós-críticas no contexto educacional brasileiro examina as principais temáticas abordadas por essas pesquisas e destaca os caminhos traçados por elas” (Paraíso, 2004, p. 283).

Assim, ao adotar uma perspectiva pós-estruturalista, este estudo se alinha às reflexões pós-críticas, que problematizam as práticas pedagógicas na ENE, especificamente nas Câmaras Municipais, objeto de pesquisa desse trabalho, iluminando as contribuições das(os) pedagogos que atuam nesse campo enquanto agentes ativos na construção de novas possibilidades

educacionais.

Essa escolha possibilita explorar como os discursos pedagógicos são atravessados por questões culturais, históricas e sociais, ampliando o olhar para além das práticas tradicionais e evidenciando a riqueza e a complexidade do trabalho pedagógico nesses espaços. Sob uma perspectiva pós-crítica, acredito que a valorização da experiência das(os) pedagogas(os) que atuam nessa área pode dar origem a novas possibilidades para a profissão e o trabalho pedagógico. De acordo com estudos realizados por Paraíso (2004, p. 284): “As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil estão movimentando-se, e podem estar fazendo outros contornos e atribuindo outros sentidos às questões educacionais brasileiras”.

Mesmo sabendo do risco de incorrer em uma certa “violência” ao agrupar os trabalhos analisados, a autora propõe categorizações para apresentar um panorama abrangente do que é abordado pelos estudos e pesquisas pós-críticas em educação no Brasil:

[...] Talvez possa dizer que as linhas mais exploradas pelas pesquisas pós-críticas sejam: 1. a das relações de poder na educação; 2. a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação); 3. a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos). (Paraíso, 2004, p. 289).

Para defender o uso da teoria pós-crítica nessa dissertação sobre pedagogia em ENE, é importante começar reconhecendo a relevância histórica e a importância da perspectiva histórico-crítica. A justificativa para a abordagem pós-crítica pode ser fundamentada na necessidade de responder aos novos desafios e contextos que emergem nos espaços não escolares. A pedagogia histórico-crítica tem suas raízes na formação escolar, estruturada em torno da ideia de emancipação do sujeito por meio do conhecimento científico e da compreensão do mundo. Isso é fundamental para desenvolver uma consciência crítica da realidade. No entanto, ao considerar ambientes de aprendizagem não escolares, como museus, centros comunitários, Câmaras Municipais ou mesmo a internet, percebe-se que as dinâmicas pedagógicas, os objetivos e as interações entre aprendizes e mediadores são diferentes dos contextos escolares tradicionais.

A teoria pós-crítica, nesse cenário, oferece ferramentas para lidar com as complexidades e com a multiplicidade de vozes e experiências que estão presentes nesses espaços. Essa abordagem busca explorar a pluralidade de identidades, linguagens e relações de poder que emergem fora dos padrões fixos de uma sala de aula. Paraíso (2004, p. 284) argumenta que “as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas”.

Pensamos a teoria pós-crítica como um prisma que revela a diversidade de cores e facetas das interações humanas e culturais, algo que uma lente única, ainda que extremamente potente, pode não captar plenamente. Em vez de procurar uniformizar ou simplificar essas relações, ela ajuda a valorizar as múltiplas perspectivas que coexistem. Permite que vejamos como o aprendizado se dá por meio de processos não estruturados, de tal forma que cada experiência é única e o conteúdo aprendido nem sempre é visível ou diretamente mensurável.

Usando uma analogia, podemos pensar na teoria histórico-crítica como um mapa detalhado de uma cidade, que nos dá direções precisas para navegar por caminhos já conhecidos. A teoria pós-crítica, por outro lado, é como um explorador que se propõe a descobrir caminhos novos, inclusive onde não há rotas ou sinais preestabelecidos. Para a Pedagogia em espaços não escolares, onde a rigidez do conhecimento formal cede espaço à fluidez e à imprevisibilidade, essa abertura para novos caminhos e possibilidades é essencial.

Assim, a teoria pós-crítica não nega a importância da análise histórica ou da crítica estrutural, mas amplia o olhar pedagógico para dar conta de contextos que se desdobram e mudam constantemente.

Considerar o ser humano em suas várias dimensões, com foco em aspectos como desenvolvimento pessoal, social e até emocional, de modo a compreender a complexidade e a subjetividade dos processos educacionais e sua relevância prática para a sociedade, é o que estudos e pesquisas pós-críticas pretendem (Paraíso, 2004).

1.2 Como foi construído o estudo de revisão documental/bibliográfica

Neste trabalho, foi conduzida uma pesquisa de natureza básica, qualitativa, do tipo exploratória, bibliográfica, documental e de campo, com o propósito de investigar problemas teóricos e práticos por meio de métodos científicos. Nesta fase, conforme Marconi e Lakatos (2022), adotou-se uma visão abrangente das diversas perspectivas epistemológicas e abordagens a serem seguidas. Para este estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando teses e dissertações, para elaborar um estado da arte, descrito por Romanowski e Ens (2006, p. 38-39) como uma “forma de efetivação de balanço de pesquisa de uma determinada área”. Os descritores para esses levantamentos foram: **1) Pedagogas(os) na educação não escolar, 2) atuação de Pedagogas(os) no legislativo e 3) trabalho pedagógico nas câmaras municipais.**

A proposta da pesquisa incluiu um levantamento de dados sobre como a Pedagogia na área de ENE se manifestava no Legislativo de uma microrregião de Mato Grosso do Sul.

Realizou-se um levantamento nos *sites* de Transparência Pública das Câmaras Municipais da microrregião de Três Lagoas/MS, que compreendia os municípios de Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Três Lagoas.

Após essa fase, os municípios que contavam com pedagogas(os) foram analisados mais a fundo, com a coleta de documentos e editais disponíveis em *sites* e diários oficiais das respectivas Câmaras Municipais. O objetivo foi adquirir uma compreensão abrangente dessa área da pedagogia. Encaminhou-se ao Presidente da Câmara de cada município uma solicitação de autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, aplicaram-se os instrumentos de coleta de informações, abordando a pedagoga que atuava na Câmara Municipal e apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).


Todos os dados e questionários coletados foram submetidos à análise e interpretação, com foco na perspectiva da ética instrumental, levando-se em consideração cuidadosamente os riscos e benefícios envolvidos. Os critérios de elegibilidade e exclusão foram aplicados após a autorização do estudo. Estimou-se um período de três meses, a partir de dezembro de 2023, para a submissão do projeto à plataforma de revisão ética e a obtenção de sua aprovação.

A pesquisa foi submetida à plataforma Brasil e obteve aprovação em março do ano 2024, sob o **número do Parecer**: 6.726.459, CAAE: 77562324.8.0000.8030.

1.3 A escolha dos fatores de pesquisa

A pesquisa foi realizada na microrregião leste sul-mato-grossense, de Três Lagoas/MS, nas Câmaras Municipais dos seguintes municípios: Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo e Santa Rita do Pardo. Segundo o site do IBGE (Instituto Brasileiro de Pesquisas Estatística), a região pesquisada situa-se na Mesorregião do Leste do estado; denomina-se Microrregião de Três Lagoas.

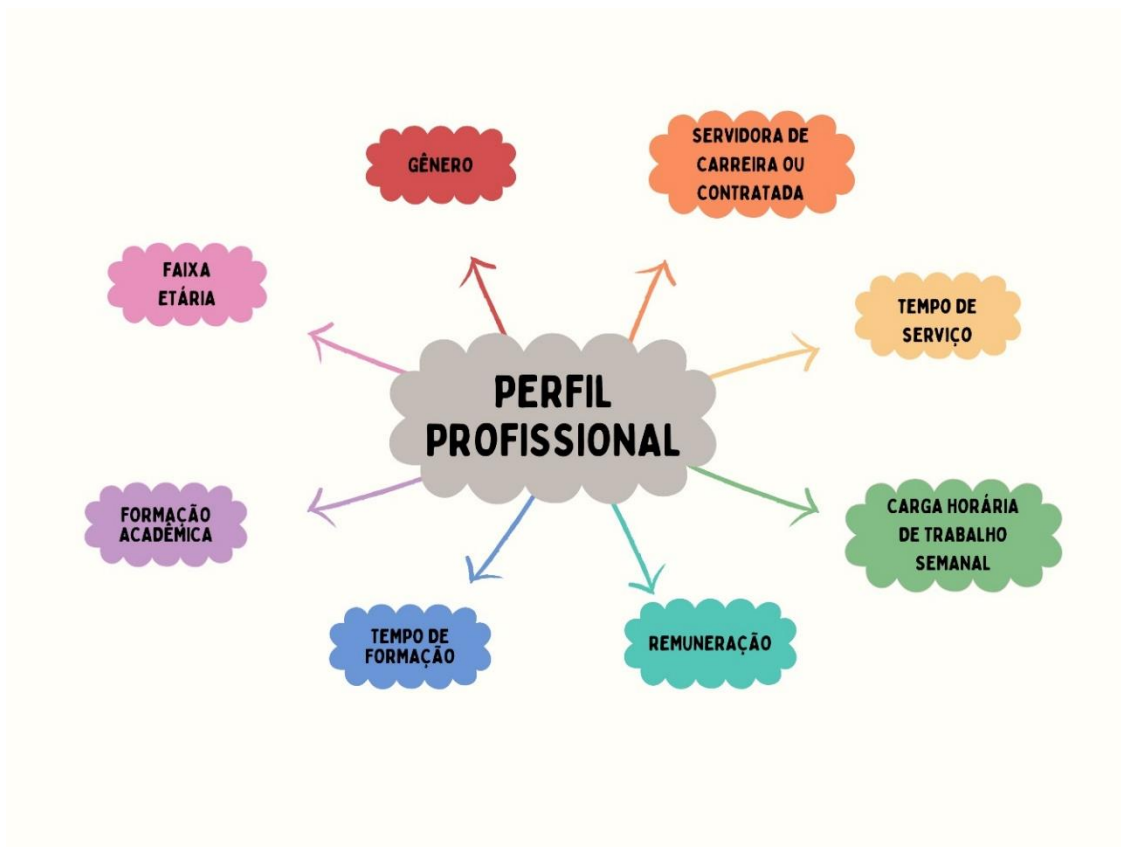
Figura 1. Microrregiões de Mato Grosso do Sul divididas por mesorregiões

Três Lagoas	007		Água Clara
			Brasilândia
			Ribas do Rio Pardo
			Santa Rita do Pardo
			Três Lagoas

Fonte: Wikimedia Commons.

Foram levantadas, por meio de questionários formalmente elaborados, indagações relacionadas às atividades cotidianas dos profissionais da Pedagogia no Legislativo municipal, com o objetivo de adquirir compreensão sobre as metodologias empregadas no desempenho de suas funções nesses espaços, incluindo a interação com outros profissionais de diferentes áreas. Um questionário via *Google Forms* foi aplicado para levantar informações quantitativas quanto a formação, tempo de atuação na educação escolar e em outros espaços, idade, renda etc.

Figura 2. Questionamentos para perfil profissional da entrevistada



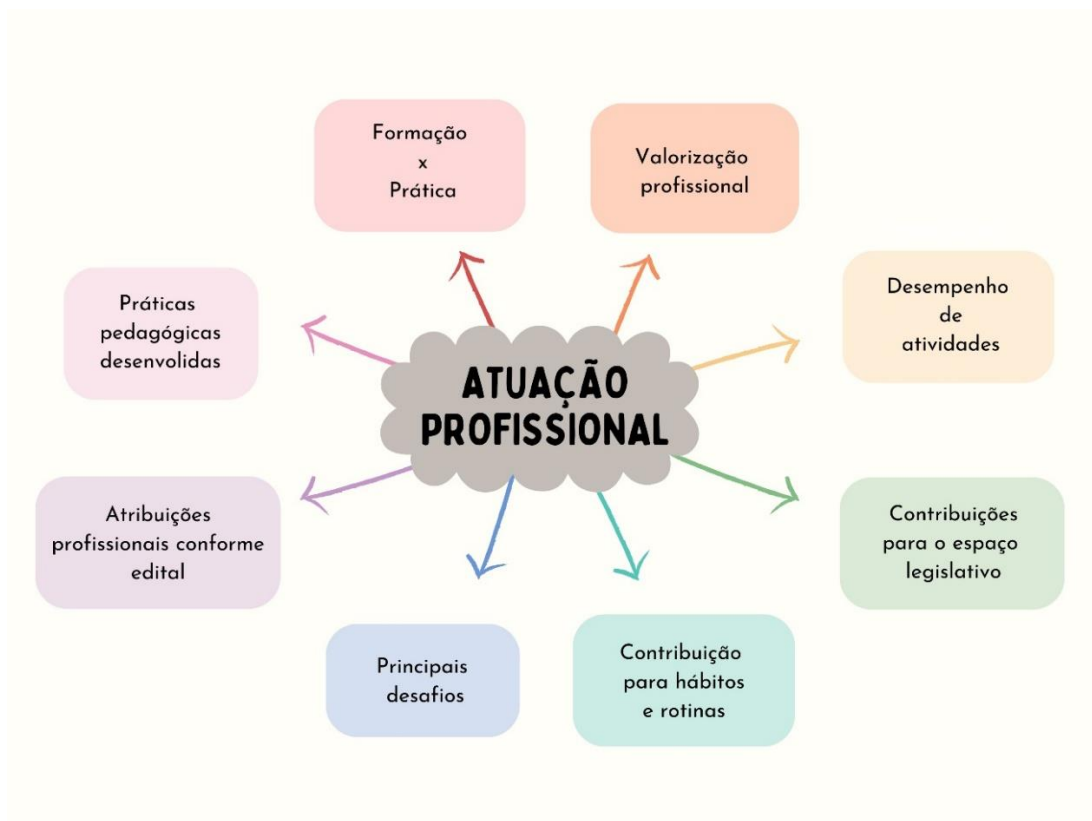
Fonte: elaborada pela autora.

Importante explicar que, conforme dados preliminarmente levantados nos sites das Câmaras Municipais, atualmente, na região pesquisada, existe apenas uma pedagoga trabalhando no Legislativo, como profissional de carreira, com entrada via concurso público e com a terminologia do cargo como “Coordenadora Pedagógica”. Foram feitas entrevistas com essa profissional, a fim de compreender a sua prática diária de trabalho. Em seguida, os dados obtidos foram analisados de forma.

Assim, para a coleta das informações, foram utilizadas fontes primárias e secundárias: “a pesquisa em fontes primárias baseia-se em documentos originais, que não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa, ou seja, foram coletados pela primeira vez pela pesquisadora para a solução do problema, podendo ser coletados mediante entrevistas, questionários e observação” (Andrade, 1993, p. 27). Por outro lado, as fontes secundárias possibilitam a resolução de problemas já conhecidos e a exploração de outras áreas em que os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente (Marconi e Lakatos, 2022).

As fontes primárias auxiliam na investigação de temas que ainda estão em desenvolvimento, ou seja, que não possuem definições ou respostas consolidadas. Um exemplo é a entrevista, que foi utilizada para a coleta de dados desta pesquisa. Elaborou-se um roteiro semiestruturado, o qual permitiu à pesquisadora compreender como a entrevistada fundamenta suas opiniões e crenças, bem como interpreta a realidade e o espaço em que vive. Além disso, segundo Manzini (2003), a entrevista orientada por roteiro semiestruturado possibilita fazer outras perguntas que fogem ao que foi preparado previamente, na tentativa de melhor compreender o fenômeno investigado, ou mesmo indagar sobre questões momentâneas que parecem ter relevância para o estudo.

Figura 3. Atuação profissional da entrevistada



Fonte: elaborada pela autora.

Inicialmente, a participante entrevistada solicitou que suas respostas não fossem gravadas e solicitou que as perguntas fossem enviadas por escrito, para que pudesse respondê-las e devolvê-las por e-mail. Mesmo após a explicação sobre os aspectos éticos da pesquisa, ela insistiu nessa modalidade de resposta. Diante disso, atendi ao pedido, enviando as perguntas, e recebi suas respostas posteriormente.

No entanto, ao analisar as respostas, surgiram algumas dúvidas que considerei relevantes para a pesquisa. Assim, entrei em contato com a participante via *WhatsApp* e pedi que ela aceitasse uma conversa pelo *Google Meet* para esclarecer essas questões. Ela aceitou e marcamos um dia para a entrevista síncrona.

No início da conversa, percebi que a pedagoga pesquisada estava um pouco receosa de responder algumas questões. No entanto, à medida que o diálogo avançava, ela foi se sentindo mais confortável e expressando suas opiniões com mais fluidez. Durante a entrevista, questioneei sobre sua trajetória profissional até sua atuação na Câmara Municipal, as atividades pedagógicas que desenvolve tanto no âmbito Legislativo junto à comunidade, e as contribuições que considera mais significativas em seu trabalho.

Além disso, questioneei sobre os desafios que enfrenta ao desempenhar suas funções pedagógicas no contexto Legislativo. Também indaguei se todas as atribuições descritas no edital do concurso público ao qual prestou são, de fato, exercidas por ela e se considera como exigências excessivas. Em resposta, a participante, que já trabalhou na educação escolar, afirmou que que, nesse contexto, sua carga de trabalho era mais intensa, incluindo atividades extraclasse. Já no Legislativo municipal, afirmou que consegue cumprir todas as exigências do edital e que a rotina de trabalho é mais tranquila em comparação à experiência anterior.

Para tratamento das informações, utilizou-se a metodologia da análise discursiva, de inspiração foucaultiana. Essa articulação se fez necessária devido às demandas postas pelo problema da investigação: “Nesse processo, as verdades, os conhecimentos, os saberes da pedagogia, do currículo e da educação tornam-se objetos de problematização” (Paraíso, 2004 p. 293).

A abordagem analítica do discurso adotada parte do pressuposto de que o discurso constitui uma prática produtiva responsável por gerar verdades, saberes, significados e subjetividades (Foucault, 2005). Nas palavras de Paraíso (2004, p. 290):

É importante destacar que, embora explorem as relações de poder em diferentes práticas discursivas, objetos e espaços educativos, essas pesquisas não se deixam aprisionar nas amarras das ações do poder identificadas e analisadas. Considerando que existem problemas a serem resolvidos, tarefas a serem realizadas e territórios a serem conquistados, essas pesquisas atuam na

zona do indeterminado e aí fazem problematizações, interrogações e questionamentos.

Buscou-se explicar a existência e a transformação dos saberes. Nas palavras da autora: “Será analisado também os investimentos, os pequenos combates, aquilo que se afirmar em um discurso, mais do que aquilo que se proíbe” (Paraíso, 2004, p. 290). A análise foucaultiana teve como objetivo aqui examinar os discursos e práticas da participante, buscando compreender suas significações para além da expressão verbal, e considerando também elementos externos como parte do escopo analítico. Ao empregar a arqueologia do discurso como ferramenta metodológica, buscou-se compreender os discursos não apenas como expressões linguísticas, mas como práticas que seguem regras de formação, operando tanto dentro quanto fora da linguagem (Foucault, 2005).

Segundo os ensinamentos de Foucault (2005), a análise do discurso concentra-se em três eixos fundamentais: os **procedimentos de exclusão**, a **rarefação dos discursos** e a **vontade de verdade**. Esses elementos foram significativamente mobilizados na análise das informações para revelar como determinados enunciados são legitimados, silenciados ou privilegiados em detrimento de outros. A partir dessa perspectiva, as respostas obtidas foram analisadas com base nas **relações de poder**, nos **regimes de verdade** e nos **dispositivos** que atravessam e constituem os saberes no interior da Câmara Municipal.

Essa abordagem possibilita problematizar os discursos que sustentam a atuação da Pedagoga nesse espaço, evidenciando os mecanismos que produzem, organizam e regulam determinadas verdades institucionais.

1.4 A escolha do acervo documental

Os documentos analisados foram escolhidos conforme retorno da busca do banco de dados dos sites das Câmaras Municipais, especificamente de Três Lagoas/MS. Os sites das Camaras Municipais dos municípios pesquisados foram acessados a fim de buscar informações na transparência pública sobre a presença de profissionais contratados ou de carreira que possuem terminologias de cargo associados ao termo pedagogo(a). Essa filtragem nos levou a encontrar a profissional e propor a pesquisa.

Além disso, utilizou-se o Google para realização de buscas com o descritor “concursos públicos para pedagogos(as) em Câmaras Municipais”. Isso foi imprescindível para filtrar editais de concursos públicos para Camaras Municipais e tabular informações referentes ao local, municípios, atribuições em edital de concurso, remuneração.

1.5 O que se buscou como resultado

Com os resultado, buscou-se analisar as informações sobre a profissão de pedagoga(o) nas Câmaras Municipais, com base em uma visão pós-estruturalista, partindo dos conceitos da ENE e da(o) profissional de pedagogia. O objetivo era compreender como essa prática se estabelece em locais que geralmente não são abordados durante o período de formação pedagógica inicial, como é o caso do legislativo, e, por fim, identificar relações de poder, mudanças, práticas, ações positivas ou negativas nestes novos contextos profissionais e a forma como essas mudanças afetam profissionais da área da Pedagogia desde o processo formativo ao exercício da profissão.

A partir dos dados da entrevista, abordamos questões que mapeiam as discussões em três pontos: 1) o espaço da ENE na Câmara; 2) Descrição das práticas pedagógicas e educativas no Legislativo e 3) os saberes da atuação de pedagogas(os) neste espaço.

Os resultados servem de referencial para outros editais de concursos, projetos pedagógicos de curso (PPC) e para ampliar o conhecimento de como o trabalho do profissional da Pedagogia pode fazer diferença em diversos ambientes.

1.6 Como foi construída a pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada de acordo com os ensinamentos de Gil (2010), nos seguintes termos:

- a) elaboração do projeto inicial;
- b) exploração preliminar;
- c) formulação do projeto de pesquisa;
- d) pré-teste dos instrumentos e procedimentos de pesquisa;
- e) coleta de dados;
- f) análise do material; e
- g) redação do relatório. (Gil, 2010, p. 129).

Tal pesquisa foi realizada em dois momentos, inicialmente através de questionário (Apêndice A) e, após isto, com entrevista (Apêndice B) com a pedagoga em questão. Para Gil (2010), um questionário busca reduzir a termo um determinado objetivo da pesquisa, devendo o(a) pesquisador(a) conduzir as questões com destreza e experiência, a fim de

melhor aproveitamento deste procedimento. Já em relação à entrevista, ela ocorreu, nos termos do ensinamento de Gil (2010), parcialmente estruturada, ou seja, foi “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2010, p. 117).

O questionário foi útil para levantar dados sobre o perfil e a preparação dos(as) pedagogas(os), o que proporcionou subsídios para a elaboração de um estudo mais estratégico e analítico dos dados que foram levantados em entrevista. Interessante dizer, ainda, que tal questionário foi encaminhado por e-mail aos sujeitos do estudo de campo, dando liberdade para pessoa responder no momento que quisesse.

A entrevista foi elaborada de modo parcialmente estruturado, mantendo maior foco nos objetivos da pesquisa. Inicialmente, foram apresentados os questionamentos presentes no roteiro de entrevista (Apêndice B) e depois outras perguntas/questionamentos surgiram conforme o desenrolar dela. Não houve julgamentos por parte da entrevistadora, apenas levantamento imparcial de dados.

1.7 Da instrumentalidade ética da pesquisa de campo

A pesquisa foi submetida à apreciação do(a) Presidente da Câmara Municipal a fim de ter autorizada a sua aplicação. Após a autorização (Apêndice C), segui com a apresentação da pesquisa para a pedagoga, a fim de apontar os riscos, benefícios e objetivos, por meio do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento da Pesquisa (TCLE) (Apêndice D). Com a aprovação da profissional, segui para a fase de aplicação da pesquisa.

Com intuito de entender o trabalho pedagógico no Legislativo, busquei estabelecer critérios que poderiam incluir e excluir variáveis na busca da pesquisa realizada. Abaixo segue um quadro que caracteriza o critério de exclusão.

Quadro 1. Critérios de inclusão e exclusão de participantes da pesquisa

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Profissionais pertencentes a equipe pedagógica e pedagogas(os)	Profissionais afastados por qualquer motivo de suas funções na atualidade da pesquisa; os participantes que não estejam relacionados ao tema ou problema de pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

Esta pesquisa exigiu a contemplação dos riscos e benefícios inerentes à participação

dos sujeitos, uma vez que a reflexão sobre tais aspectos possibilita antecipar as possíveis consequências adversas da condução da pesquisa. Nesse contexto, medidas preventivas e corretivas foram delineadas com o propósito de mitigar eventuais prejuízos à participante.

Nas entrevistas, em muitos casos, podem surgir desafios potenciais relacionados à divulgação de informações dos(as) participantes e à possível quebra de confidencialidade, acarretando desconforto e complicações para os sujeitos da pesquisa. Nesse contexto, é garantido que todos os dados são manipulados exclusivamente pela equipe de pesquisa envolvida. Esses dados foram desprovidos de identificação, apresentando-se de maneira codificada, sem a utilização de fotos que possam comprometer a identificação das pessoas pesquisadas e a ética da pesquisa, resultando assim na não exposição da envolvida.

A pesquisadora deu o devido tratamento ético à identidade da participante com padrões profissionais de sigilo, utilizando os dados somente para os fins acadêmicos e científicos. Ademais, a pesquisa e o armazenamento de dados cumpriu o disposto na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, exigida pelo Ministério da Saúde; Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, além das demais orientações previstas pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Há a probabilidade de riscos envolvendo questões psicológicas advindas das perguntas realizadas nos questionários e durante a pesquisa, questionamentos e reflexões permeadas de receios que poderiam acometer à participante. Para tal questão, foi disponibilizado, em casos de angústias individuais advindas desses processos, orientações e todo acesso para sanar dúvidas por meio de e-mail e WhatsApp.

A participação nesse estudo foi voluntária; caso a pessoa envolvida decidisse não participar ou quisesse desistir de continuar em qualquer momento, houve orientação sobre a possibilidade e liberdade de fazê-lo. Destaca-se, ainda, no que se refere à publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da participante foi e será mantida no mais rigoroso sigilo

Para esta pesquisa, foram qualificados os benefícios indiretos coletivos. Aos sujeitos envolvidos, a pesquisa possibilitou aumento de conhecimentos sobre o tema central (a atuação de Pedagogas(os) no Legislativo), e proporcionou benefícios potencialmente futuros correlacionados aos resultados obtidos.

Oportunizou expressar suas experiências, perspectivas e sentimentos de maneira mais detalhada em contextos educacionais não escolares, nos quais a diversidade de experiências é significativa, possibilitando a uma compreensão mais rica e profunda das características educacionais, e fornecendo referenciais para pesquisadores(as) e profissionais da área. Também, a contribuição para a melhoria dos programas em outros espaços e políticas

relacionadas.

1.8 Análise de dados

Em setembro de 2023, fui em busca da autorização institucional junto a presidentes das Câmaras Municipais que compõem a microrregião de Três Lagoas para submetê-la à Plataforma Brasil. Assim que consegui a autorização, realizei os procedimentos da fase de planejamento da pesquisa e obtive a devida aprovação (Apêndice E) junto ao Comitê de ética em pesquisas como seres humanos (CESH, da UEMS) no primeiro semestre de 2024, para em seguida, elaborar a fase de organização do material bibliográfico.

Seguindo o cronograma de pesquisa, no início do ano letivo de 2024, abordei a pedagoga de uma das instituições, haja vista que as outras não contam com profissionais da Pedagogia nos quadros de servidores(as) de carreira. Meu intuito era apresentar-lhe a pesquisa, bem como convidá-la a participar do estudo. Estipulado o prazo e, diante do aceite da participante, orientei sobre a assinatura do TCLE, reforcei que, caso optasse pela desistência, poderia fazê-la a qualquer momento.

Inicialmente, a participante demonstrou interesse e aceitou participar da pesquisa. No entanto, posteriormente, optou por não conceder a entrevista presencialmente, justificando que não se sentia à vontade para ser gravada. Diante disso, solicitou que as perguntas fossem enviadas por e-mail, para que pudesse respondê-las e encaminhá-las posteriormente. Retomei o contato com a participante, esclarecendo os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, o que a fez reconsiderar sua decisão. Após esse diálogo, ela concordou em participar da entrevista, desde que fosse realizada por meio da plataforma Google Meet, e não de forma presencial. Assim, agendamos a entrevista e, na data combinada, ela foi realizada de forma *online*.

Ao considerar a consistência do método de coleta de dados da pesquisa, iniciou-se uma análise com a intenção de formular suas hipóteses centrais. A análise discursiva da pesquisa envolveu compreender como o discurso é construído, como os argumentos são apresentados e como as relações de poder e conhecimento se manifestam no texto (dito ou escrito).

Procurei compreender qual trabalho a(o) pedagoga(o) exerce. Foi feita uma leitura completa, atenta e cuidadosa do texto da entrevista, destacando os termos-chave e compreendendo o contexto e a forma como foram empregados ao longo do discurso. Examinei as estratégias argumentativas empregadas pela participante para sustentar suas afirmações e o uso de evidências empíricas.

Analisei como a pedagoga pesquisada se posicionou em relação ao tema da pesquisa. Foram observadas implicações éticas que merecem atenção, como a pedagoga se comunica

com diferentes públicos, incluindo a comunidade e o público interno e em geral.

Ao realizar uma análise discursiva de uma pesquisa científica, é importante ter em mente que essa abordagem pode revelar não apenas o conteúdo explícito do texto, mas também aspectos subjacentes relacionados ao poder, conhecimento e construção social.

O questionário aplicado forneceu informações relevantes acerca do perfil profissional da pedagoga atuante na Câmara Municipal, oferecendo uma visão geral sobre sua formação, atribuições e espaço de atuação. Complementarmente, a entrevista permitiu aprofundar questões subjetivas relacionadas às práticas pedagógicas e aos desafios enfrentados no cotidiano institucional. A transcrição da entrevista foi realizada entre os meses de dezembro de 2024 e janeiro de 2025, por meio de escuta atenta, com o auxílio de aplicativos digitais e complementações feitas no software Word. Após a transcrição, o material foi submetido à leitura minuciosa, possibilitando a elaboração de categorias temáticas alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa: compreender as práticas desenvolvidas por pedagogas(os) nas Câmaras Municipais e descrever os desafios enfrentados por esses(as) profissionais no contexto legislativo.

Após a obtenção dos dados, procedi da seguinte maneira para autenticar a análise da proposta. Inicialmente, cientifiquei-me dos dados durante uma fase investigativa, examinando-os minuciosamente para realmente entender se atenderam às indagações. Em seguida, foi essencial sintetizar os dados de maneira significativa. Por fim, confirmei as revelações dos dados por meio do referencial teórico adotado para este estudo: “Além disso, seguindo a linha da subjetividade e expandindo seus materiais de análise, as pesquisas pós-críticas, sensíveis aos problemas educacionais vivenciados pelos praticantes da educação, expandem suas críticas a diferentes textos e artefatos” (Paraíso, 2004, p. 292).

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ENTRE CONCEITOS, DIFERENCIAÇÕES E PRODUÇÃO ACADÊMICA

2.1 Palavras introdutórias

Diego não conhecia o mar.
 O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que
 descobrisse o mar.
 Viajaram para o Sul.
 Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas,
 esperando.
 Quando o menino e o pai finalmente alcançam
 aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,
 o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a
 imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino
 ficou mudo de beleza.
 E quando finalmente consegui falar, tremendo,
 gaguejando, pediu ao pai:
 Me ajuda a olhar!

Galeano (2002)

A cena de Diego descobrindo o mar pela primeira vez é uma metáfora para a importância da aprendizagem ao longo da vida e nos espaços de ENE. A caminhada de Diego e seu pai para ver o mar pode ser vista como um símbolo da jornada contínua de aprendizado que todos nós devemos empreender.

Na vida, muitas lições valiosas e alguns aprendizados não estão encontradas dentro das quatro paredes de uma sala de aula. Como Diego descobriu, existem experiências fora da escola que têm o poder de nos transformar profundamente. Quando finalmente chegou ao topo das dunas e viu o mar, Diego ficou maravilhado com a vastidão e a beleza do oceano. Este momento de descoberta foi uma experiência direta que trouxe verdadeira compreensão e admiração.

Nas palavras de Paulo Freire (2000, p. 40), “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática”. A educação ao longo da vida é essencial porque o mundo está em constante mudança, e o aprendizado contínuo permite que nos adaptemos e cresçamos com essas mudanças.

A experiência de Diego com o mar mostra que o aprendizado pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento, e que muitas vezes é nas situações e instituições mais inesperadas, como no Legislativo municipal, que encontramos práticas pedagógicas com as lições mais profundas.

Além disso, o pedido de Diego ao seu pai, “Me ajuda a olhar!”, é um lembrete de que a aprendizagem é muitas vezes uma atividade colaborativa. Ninguém aprende sozinho; todos precisamos de apoio e orientação em nossa jornada de descoberta. Seja em uma praia vendo o mar pela primeira vez, em um parque explorando a natureza, ou em uma conversa significativa com alguém mais experiente, essas interações e experiências são fundamentais para o nosso crescimento pessoal e intelectual. Nesse sentido, a análise arqueológica, segundo Foucault (2005), destacaria como os discursos presentes nos textos revelam a importância das relações na construção do saber e na interpretação da realidade.

Sob a perspectiva pós-estruturalista, com base em Gallo (2004) e especialmente inspirada nos estudos de Foucault, compreendo a educação não como uma prática neutra, linear ou exclusivamente escolar, mas como um campo permeado por relações de saber e poder, que se manifestam nos discursos, nos espaços e nos sujeitos.

Nesse contexto, é pertinente recorrer à análise de Gallo (2004), que destaca como o pensamento de Foucault pode contribuir para uma reflexão mais profunda sobre a Educação contemporânea, especialmente ao articular as relações entre saber, poder e sujeito:

Para mostrar a fecundidade do pensamento de Foucault ao (re)pensarmos a Educação contemporânea, deter-me-ei aqui apenas nas duas primeiras fases, ou nos dois primeiros domínios: investigando a possibilidade de uma arqueologia da Pedagogia, buscado seu solo epistêmico (no âmbito do ser-saber) e destrinchando a articulação saber-poder na relação pedagógica (no âmbito do ser-poder). As duas perspectivas são tão mutuamente interferentes, que é quase impossível tratá-las separadamente. Farei um esforço didático de abordar cada uma por vez estritamente para facilitar a compreensão, sobretudo, do leitor não iniciado na obra de Foucault. (Gallo, 2004, p. 81).

Ao romper com a ideia de um sujeito universal e autônomo, Foucault propõe uma concepção de sujeito historicamente construído, atravessado por discursos e práticas sociais. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser entendida como simples transmissão de conteúdos e passa a ser vista como um processo complexo de subjetivação, no qual o poder atua não de forma repressiva, mas produtiva, moldando condutas, organizando os saberes e estabelecendo normas.

Conforme Gallo (2004), a escola, assim como outras instituições sociais, torna-se um dispositivo disciplinar, no qual se exercem micropoderes que classificam, normalizam e vigiam. No entanto, Foucault também nos alerta para a existência de contrapoderes e resistências, inclusive nos espaços formais e informais de educação. Com base nisso, reconheço que práticas educativas em espaços não escolares, como as desenvolvidas nas Câmaras Municipais, podem

também produzir deslocamentos, rupturas e possibilidades de reinvenção dos saberes e dos sujeitos.

Ao pensar a educação para além da disciplinarização, como no pedido de Diego, que nos interpela sobre o valor do olhar compartilhado, reafirma-se a potência da experiência vivida, do encontro com o outro e da produção de sentidos que escapa à rigidez curricular. Assim, sustento a escolha conceitual da ENE como categoria analítica fundamental nesta pesquisa, justamente por seu potencial de visibilizar as práticas formativas que ocorrem fora da escola, mas que, ainda assim, atuam profundamente na formação dos sujeitos e na constituição do tecido social.

Os espaços de ENE, como a natureza, a comunidade e instituições públicas ou privadas, oferecem oportunidades únicas para a aprendizagem. Esses ambientes fornecem contextos reais e tangíveis para a prática educativa, nos quais podemos aplicar o que aprendemos de forma prática e significativa. Diego aprendeu sobre a imensidão, a beleza e talvez até a humildade diante da grandeza do mar, lições que vão além de qualquer currículo formal.

Sob esse viés, escolhi adotar o conceito de ENE, conforme definido por Leonardo Severo (2015), por considerá-lo o mais adequado para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Câmaras Municipais, que constituem o objeto desta pesquisa. A ENE, segundo Severo (2015, p. 565), “pode ser conceituada como uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola”. Assim, a utilização desse conceito possibilita uma compreensão mais precisa e contextualizada das dinâmicas educativas presentes nas Câmaras Municipais.

Portanto, o aprendizado ao longo da vida (Severo, 2015) e em espaços de ENE é vital não apenas para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, mas também para a formação de um espírito curioso e resiliente. Nas palavras de Severo (2015, p. 565):

Com base nesse ponto de vista, a ENE consiste na designação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas educativas estejam sendo desenvolvidas considerando os modelos formais, não formais e informais, nos diversos níveis de inter-relações que se supõe existirem entre esses modelos.

Assim como Diego, devemos estar dispostos a pedir ajuda quando necessário e a abraçar a maravilha e o mistério do mundo que nos cerca. Porque, no final, é essa busca contínua pelo conhecimento e compreensão que são as riquezas de nossas vidas e nos permitem crescer como seres humanos.

2.2 Levantamento bibliográfico

Desde tempos remotos, o ato de ensinar fora do ambiente formal revela-se uma prática inerente à própria essência da humanidade por meio dos grupos sociais e das comunidades.

Com base no pensamento de Libâneo (2001), é o caráter pedagógico que adiciona o elemento diferencial nos processos educativos, que se manifestam em contextos históricos e sociais específicos. Pelo fato de a prática educativa ocorrer dentro das relações entre grupos e classes sociais, a mediação pedagógica é destacada para determinar finalidades sociopolíticas e definir formas de intervenção organizativa e metodológica no ato educativo. Utilizando aqui a expressão da Professora Maria Amélia Franco, em entrevista dada a Jefferson Moreira (2023, p. 8), ao deparar com as primeiras leituras de Freire: “Mais que nunca, descobri o revolucionário poder que pode ter a Pedagogia!”.

Para esta pesquisa, foi elaborado um levantamento bibliográfico a fim de entender como estão as produções acadêmicas (artigos científicos, monografias, dissertações, teses) sobre a ENE. É sabido que um levantamento dessa natureza possui força para qualificar uma área de discussão dentro da educação; em razão disso, essa elaboração é uma estratégia de conhecimento do campo e não um esgotamento teórico, considerando que não se trata de um estado do conhecimento ou da arte. Sabe-se que um exercício de levantamento para um estado de conhecimento possui peso e dimensão diferentes.

Essa diferenciação entre levantamento e estado do conhecimento é importante para caracterizar o que foi pretendido com um olhar para os estudos na área da ENE. Utilizei os descritores em plataformas específicas e, com isso, elegi os textos e acessei as informações introdutórias do material para conhecer como foi desenvolvido, buscando torná-lo parte das bases teóricas deste estudo.

Primeiramente, busquei dissertações e teses relacionadas ao tema em plataformas como “Google Acadêmico”, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e “EduCapes”. O primeiro termo de busca foi “Atuação de Pedagogas(os) no legislativo”. No Google Acadêmico, foram encontrados 17.400 artigos em 0,07 segundos, enquanto na BDTD foram 54 resultados em 0,26 segundos, e na EduCapes, 20 resultados sem relação com o título da pesquisa. As publicações variam de 2006 a 2023.

Para “Atuação De Pedagogas(os)nas Câmaras Municipais”, o Google Acadêmico mostrou 10.900 publicações em 0,07 segundos, mas apenas 3 eram realmente pesquisas com Pedagogos/as nas Escolas do Legislativo; a BDTD encontrou 37 resultados em 0,12 segundos e a EduCapes, 24 resultados. As publicações datam de 2013 a 2023. As buscas ocorreram na

segunda quinzena de agosto de 2023.

Conclui-se que o Google Acadêmico apresentou mais resultados, possivelmente porque inclui não apenas artigos científicos, mas também teses e dissertações, enquanto a BDTD e a EduCapes se limitam a teses e dissertações.

Adicionalmente, chamou a atenção a atualidade das pesquisas abordando esse tema, o que me instigou a contemplar as bases da abordagem nesse novo e importante campo de estudo.

Quadro 2. Dissertações plataformas do BDTD e EduCapes (2023)

D I S S E R T A Ç Õ E S	Autoria	Título	Ano	Instituição
	Thamyris Mariana Camarote Mandú	Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia	2007	UFPE
	Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?	2007	PUC Campinas
	María Florentina Lapadula	Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de Pedagogas(os) na Região dos Inconfidentes	2017	UFOP
	Flávia Luana Souza de Melo Andrade	A educação não-formal em foco: algumas reflexões	2019	UFRN

Fonte: desenvolvido pela autora com dados do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, plataformas do BDTD e EduCapes (2023).

Na visão de Libâneo (2001), a(o) pedagoga(o) é a(o) profissional que intervém em diversas áreas da prática educativa, tanto direta quanto indiretamente, relacionadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de conhecimentos e modos de ação, com o objetivo de atingir metas de formação humana estabelecidas conforme seu contexto histórico (Libâneo, 2001). Essa perspectiva traz à tona questões sobre a adequação das práticas pedagógicas aos diferentes contextos históricos e sociais. A capacidade de a(o) pedagoga(o) adaptar-se e responder às demandas específicas de cada ambiente educacional é essencial, mas também coloca em debate a necessidade de uma formação contínua e crítica dessas(es) profissionais, a fim de garantir que suas intervenções sejam sempre pertinentes e eficazes.

A dissertação *Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia*, de autoria de Mandú (2007), objetivou investigar as representações sociais do campo de atuação da(o) pedagoga(o) elaboradas e partilhadas pelos(as) estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi utilizada a abordagem marxista do conhecimento para entrevistar essas(es) estudantes.

Para a Mandu (2007, p. 10):

O problema veio da percepção da diversidade que envolve a formação do professor, dissociada da formação do especialista e do gestor educacional, o que promove extenso leque de discussão, ora orientada por questões legislativas, ora por práticas universitárias e vivências particulares, resumindo-se numa aparentemente simples indagação: Se existem e quais seriam as consequências em dicotomizar a formação do pedagogo entre especialistas/administradores e professores de séries iniciais?

Segundo Mandú (2007), os resultados da pesquisa apontaram para uma representação do campo de atuação da(o) pedagoga(o) em que se articulam duas concepções: uma que confere um sentido de amplitude a este objeto, visto pelas(os) estudantes como amplo e com possibilidades de atuação em diversos ambientes institucionais extraescolares; a outra concepção está mais vinculada à própria trajetória histórica do curso de Pedagogia e à especificidade docente da(o) pedagoga(o), em que é possível identificar uma representação do campo de atuação da(o) pedagoga(o) voltada à docência ligada ao ambiente escolar. Para esta pesquisa, a primeira concepção é bastante relevante.

Outro trabalho pertinente é a dissertação de Assis (2007), *Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?*. Seu objetivo principal é: “Reconhecer o papel do curso de Pedagogia no Brasil, que profissional forma e qual a sua identidade, considerando os segmentos formativos pouco articulados de profissionais da gestão educacional e professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil” (Assis, 2007, p. 1).

A autora afirma que “o profissional formado em Pedagogia reconhece a existência de uma pluralidade de saberes e pessoas a serem contempladas” (Assis, 2007, p. 177-178). Após o estudo e a pesquisa, assim concluiu a autora:

Os resultados obtidos colaboram com a construção de um perfil identitário próprio do pedagogo, profissional com rol de saberes que envolvem conhecimentos de gestão, organização e funcionamento escolar, assim como de ações formativas desenvolvidas em sala de aula, os quais puderam ser contrapostos com o perfil de profissional apresentado pelo CNE Conselho Nacional de Educação, através das diretrizes do curso, publicadas no início de 2006. (Assis, 2007, p. 181).

No entanto, essa consonância também levanta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a amplitude e a profundidade desses conhecimentos. É imprescindível considerar se as diretrizes do CNE/2006 são suficientes para abarcar a complexidade e a diversidade das práticas pedagógicas contemporâneas, e se elas proporcionam uma formação que realmente prepara a(o) pedagoga(o) para os desafios dinâmicos do contexto educacional atual.

Seguindo com a pesquisa, lemos a dissertação *Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de Pedagogas(os) na Região dos Inconfidentes*, de Lapadula (2017). O objetivo de seu estudo é identificar e examinar a preparação e desempenho de profissionais da pedagogia envolvidos na ENF, com ênfase naquelas envolvidas em projetos educacionais para crianças e jovens na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. De acordo com as ideias da autora, a Pedagogia constitui-se como o domínio de investigação voltado para a análise da prática educacional, sendo uma área ampla que abrange modalidades educativas formais, informais e não formais. Neste contexto, os profissionais da educação, denominados pedagogos e pedagogas, são responsáveis por conduzir intervenções pedagógicas (Lapadula, 2017).

De acordo com a pesquisa, antigamente, as(os) pedagogas(os) atuavam predominantemente nas escolas, mas atualmente seu campo de trabalho se expandiu. Com o surgimento de espaços educacionais não formais na década de 1970, as(os) pedagogas(os) passaram a ter mais oportunidades de atuação, resultando em mudanças na formação desses profissionais nas instituições de ensino superior (Lapadula, 2017). Nas palavras da autora:

Como caminho metodológico por meio de uma abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo que utilizou como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada. Analisamos os dados obtidos tendo como base os conceitos trabalhados para refletir sobre a formação e a atuação dos pedagogos e pedagogas que desenvolvem seus trabalhos nesses espaços educativos da educação não formal. (Lapadula, 2017, p. 5).

Nesse viés, conclui a autora: “A pesquisa nos permitiu identificar a existência de uma multiplicidade de tarefas que são realizadas pelas pedagogas” (Lapadula, 2017, p. 5). Esse fenômeno observado no âmbito profissional reflete as características intrínsecas da ENF e a falta de definição de seu papel. Isso ocorre pelo fato de que a ENF é um campo em desenvolvimento, necessitando ainda da delimitação das funções dos(as) profissionais envolvidos.

Nesse segmento, Flávia Andrade (2019), em *A educação não-formal em foco: algumas reflexões*, inicia com uma reflexão sobre a importância desse trabalho. A autora aborda a ideia de que “existem várias formas de educar e diferentes ambientes para a prática pedagógica” (Andrade, 2019, p. 4). Assim, sua pesquisa visa caracterizar as diversas modalidades de educação e a forma como elas se complementam. O estudo aborda, em particular, como a educação se manifesta de várias maneiras, com ênfase na ENF, que tem o objetivo de promover mudanças concretas em grupos-alvo com características específicas (Andrade, 2019).

Com base neste estudo, a autora detalha que:

a educação não-formal é um campo de conhecimento ainda em construção e que pode se desenvolver nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, a educação não-formal vem complementar a educação formal, dando o suporte necessário para a consolidação de uma educação humana integral (Andrade, 2019, p. 5).

Essa perspectiva demanda uma análise crítica sobre a efetividade e a integração dessas práticas não formais, sendo necessário investigar se as metodologias empregadas na ENF estão adequadamente alinhadas com os objetivos e se conseguem, de fato, promover uma formação que atenda às necessidades e desafios dos sujeitos em diferentes contextos sociais e culturais.

O levantamento das dissertações é oportuno, pois nos convida a analisar e entender como ocorrem as práticas pedagógicas em vários ambientes. Esse estudo chama a atenção pela ampliação do campo de atuação de pedagogas(os) e pelo fato de que a ENF é um campo em desenvolvimento, necessitando ainda delimitar claramente as funções dos profissionais envolvidos para que se possa garantir uma atuação eficaz e estruturada, contribuindo para o fortalecimento e reconhecimento dessa área tão importante para a formação contínua e integral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a seguir, foram pesquisadas teses com a temática da Pedagogia na ENF e ENE para dar maior embasamento ao assunto do trabalho.

Quadro 3. Teses plataformas do BDTD e EduCapes (2023)

	Autoria	Título	Ano	Instituição
T E S E S	Valeria Aroeira Garcia	A educação não-formal como acontecimento	2009	UNICAMP
	José Leonardo Rolim de Lima Severo	Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional.	2015	UFPB

Fonte: desenvolvido pela autora com dados do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, plataformas do BDTD e EduCapes (2023).

Defende Valéria Garcia (2009), em *A educação não-formal como acontecimento*, que a ENF surgiu por meio de diversas ações mediadas por relações educacionais, que não eram consideradas como educação formal devido à ausência de certos requisitos. Na prática, essas ações estavam criando diferentes maneiras de vivenciar e compreender a construção do conhecimento. Ou seja, a prática da ENF foi observada e passou a ser vista como uma possibilidade educacional a partir dos debates sobre a crise da educação escolar durante as décadas de 1980 e 1990.

O que parece importante considerar é que a educação não-formal, como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional. (Garcia, 2009, p. 92).

Com base nesse ponto de vista, percebemos que outros métodos de “fazer” educação começaram a ser reconhecidos como válidos e, desde então, ganharam espaço, *status* e uma nova área educacional, em contraste com a educação escolar em crise. Esse parece ser o momento do nascimento da ENF como uma área conceitual, e não apenas como uma prática.

Ademais, em sua pesquisa, Garcia (2009, p. 3) enfatiza que “se propõe a analisar a criação do conceito de ENF partindo da filosofia Deleuziana, que compreende a criação de um conceito com seus movimentos e suas recriações”. Nesse horizonte, a autora defende a ENF como um conceito independente, com práticas distintas e um domínio próprio, fundamentado em uma lógica específica de funcionamento.

Garcia (2009) também aborda, por meio de pesquisa bibliográfica, a evolução histórica do conceito de ENF, abrangendo tanto o cenário internacional quanto o nacional: “A análise incluiu políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens, examinando a interconexão com a educação social. Também é apresentado e discutido brevemente a trajetória da educação social no Brasil” (Garcia, 2009, p. 4).

Assim, acrescenta que:

Foram pesquisadas três instituições de caráter não-formal em Campinas (SP) e região. A partir da pesquisa de campo, as concepções dos educadores dessas instituições foram consideradas como constituintes da criação de nuances do conceito de educação não-formal. Consideramos ainda as idéias divulgadas pela grande imprensa sobre os fazeres da educação não-formal e como os meios de comunicação vêm divulgando esse campo. (Garcia, 2009, p. 5).

Dessa maneira, Garcia (2009) buscou mapear a ENF não como uma área estática ou já explorada, mas como um conceito dinâmico, constantemente criado e recriado em diversos momentos e lugares. Observa-se que o entendimento de ENF adquire nuances específicas dependendo do país e da época histórica considerada.

Por sua vez, na tese *Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional*, Severo (2015) investigou os processos de formação inicial de pedagogas(os) para intervenções profissionais em espaços de ENE. A pesquisa investigou como a ENE é incorporada no curso de Pedagogia, os significados epistemológicos atribuídos à Pedagogia presentes nas DCNs e nos PPCs de Pedagogia no Brasil, e os saberes e

habilidades profissionais que o curso de Pedagogia deve incluir para preparar pedagogas(os) para atuar em contextos de ENE.

Segundo Severo (2015), os resultados indicaram que, conforme analisado nos documentos curriculares, o conteúdo relacionado à ENE nos PPCs apresenta dispersão, profusão, falta de especificidade e desarticulação em relação aos objetivos gerais e à organização curricular dos cursos de Pedagogia, sendo pouco abordado em disciplinas e eixos/dimensões formativas. Em contraste, a análise dos saberes e habilidades profissionais das(os) pedagogas(os) entrevistados revelou a necessidade de que, durante a formação inicial, esses profissionais participem de experiências de socialização e construção de conhecimento que delineiem um perfil formativo mais substancial, baseado em uma concepção ampla da profissão pedagógica.

Sobre possível solução, o autor afirma:

A ressignificação epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação surge como uma solução para esse problema, permitindo uma compreensão mais consistente da base e do objeto do currículo, de modo a visualizar com maior clareza o campo teórico-metodológico em que se situa a formação pedagógica. (Severo, 2015, p. 245).

Consonante com o autor, nos debates contemporâneos sobre a Pedagogia, a necessidade de uma ressignificação epistemológica tem se destacado como um elemento essencial para fortalecer sua identidade como Ciência da Educação. Essa perspectiva busca superar visões fragmentadas da área, proporcionando uma compreensão mais ampla e consistente de sua base teórica e do objeto do currículo. Ao redefinir os fundamentos epistemológicos da Pedagogia, torna-se possível delimitar com maiores correções seu campo teórico-metodológico, apoiando uma formação pedagógica mais consistente e alinhada com os desafios educacionais atuais.

Gohn (2014, p. 43) enfatiza que “as câmaras, fóruns, conselhos e outras instâncias normatizadas também exercitam a educação não formal, porque promovem a interação entre a sociedade civil e a sociedade política, necessitando do exercício de práticas cidadãs para que a interação se realize”. Concordando com essa perspectiva, é importante problematizar como essas instâncias podem efetivamente contribuir para a educação cidadã. Há que se considerar a forma e a qualidade das interações promovidas, questionando se elas realmente fomentam a participação crítica e informada dos(as) cidadãos(ãs). Além disso, é vital avaliar se esses espaços são acessíveis e inclusivos, garantindo que diversos grupos sociais possam se engajar e contribuir de maneira equitativa. A eficácia dessas práticas cidadãs na construção de uma

sociedade democrática depende, em grande medida, da capacidade de essas instâncias serem verdadeiros espaços de aprendizagem e de transformação social.

Nesse sentido, algumas pesquisas que relatam o trabalho de pedagogas(os) e/ou trabalho pedagógico nas Câmaras Municipais foram selecionados na plataforma Google Acadêmico.

Quadro 4. TCCs e artigo na plataforma Google Acadêmico

	Autoria	Título	Ano	IES
T C C s	Ana Paula de Moura Alves	A Atuação do Pedagogo em Espaços Educativos Não Escolares: investigação em uma Escola de Governo	2023	UNB
	Andreza Ferreira da Silva	Percurso Formativo do Pedagogo que atua em Escolas de Governo: refletindo sobre experiências do Distrito Federal	2023	UNB
A R T I G O	Eloise Medice Colontonio Luciano Miguel Moreira dos Santos	O Programa Parlamento Jovem em Câmaras Municipais como mecanismo na implementação da nova Base Nacional Comum Curricular	2022	UFRJ

Fonte: desenvolvida pelo autora com dados do Google Acadêmico (2023 e 2024).

O trabalho de conclusão de curso intitulado *A atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares: investigação em uma Escola de Governo*, de autoria de Ana Paula Alves (2023), teve como objetivo “compreender como a formação em Pedagogia tem dialogado com a prática do pedagogo em espaços educativos não escolares, tendo como campo de investigação uma escola de governo” (Alves, 2023, p. 13).

A autora considera que a falta de pedagogas(os) em ambientes onde sua atuação é esperada é uma questão em destaque e abre caminho para outras possíveis considerações, como a de que “cada vez mais as(os) pedagogas(os) que atuam em espaços educativos não escolares são desviados para cumprir funções administrativas”(Alves, 2023, p. 41). Por outro lado, há profissionais que ingressam na administração pública sem ocupar o cargo de pedagogo(a), mas que, por meio de seu conhecimento prévio sobre processos educativos, são direcionados a desenvolver projetos e ações com finalidade educacional.

Segundo Alves (2023, p. 42), o sujeito participante da pesquisa relatou que seu cargo é “de economista, no entanto, devido ao seu envolvimento com projetos e ações educacionais, seu trabalho atualmente se concentra exclusivamente no desenvolvimento de trilhas de aprendizagem e na discussão das regras educacionais da Escola do Governo”. A autora conclui que, no contexto da atuação de pedagogas(os) em ambientes educativos fora do ambiente

escolar, “são identificados alguns desafios, como a falta de diretrizes específicas e que todos os entrevistados relatam a necessidade da formação continuada, para suprirem as demandas exigidas pelo mundo do trabalho” (Alves, 2023, p. 42).

Nessa mesma direção, Silva (2023), na pesquisa intitulada *Percurso Formativo do Pedagogo que atua em Escolas de Governo: refletindo sobre experiências do Distrito Federal*, buscou compreender o percurso formativo das(os) pedagogas(os) e refletir sobre suas experiências em suas respectivas funções nas Escolas de Governo do Distrito Federal. Nas palavras da autora, “observa-se que a atuação dos pedagogos nessas instituições tem revelado novas perspectivas de diligência e formação para esses profissionais” (Silva, 2023, p.16).

A pesquisadora utilizou uma abordagem metodológica descritiva, através de entrevistas semiestruturadas para realizar uma análise qualitativa. Segundo a autora, “foram entrevistados 12 pedagogas(os) de oito Escolas de Governo, levando em consideração aspectos como a formação inicial, trajetória na graduação, formação continuada e a relação com as necessidades formativas no ambiente de trabalho” (Silva, 2023, p.17).

De acordo com a pesquisa, apesar de algumas(uns) pedagogas(os) entrevistadas(os) não terem recebido uma formação inicial voltada especificamente para atuar em Escolas de Governo, elas(es) ressaltaram a importância dessa formação inicial. Ela lhes poderia ter proporcionado uma autonomia básica necessária para enfrentar desafios futuros. Com base nos relatos das(os) participantes, Silva (2023, p. 16) conclui que, “apesar das diferenças nos cargos e nas trajetórias formativas, eles atuam com um enfoque no repensar do fazer pedagógico, mediando e integrando múltiplos conhecimentos para atender às demandas diárias nos espaços de educação não formal”.

Outro trabalho pertinente foi o artigo de título *O Programa Parlamento Jovem em Câmaras Municipais como mecanismo na implementação da nova Base Nacional Comum Curricular*, de Colontonio e Santos (2022). De acordo com os autores, “de modo comparativo analisou-se duas experiências pedagógicas sobre este Programa executado por duas Câmaras Municipais”. O intuito foi estabelecer paralelos entre os programas, destacando suas limitações e possibilidades do ponto de vista pedagógico, bem como “avaliar sua efetividade no potencial formativo para cidadania, participação e compreensão política” (Colontonio; Santos, 2022, p. 5). Os autores reiteram que a função da(o) pedagoga(o) no Poder Legislativo Municipal é rara no Brasil. Suas atribuições geralmente se baseiam nas funções da(o) pedagoga(o) escolar, docente e/ou gestor(a) como pensadas nas DCN (2006).

Nessa ótica, de acordo com a pesquisa,

na Câmara Municipal de Palmeira (CMP), ainda não há servidores efetivos contratados via concurso público para atuar diretamente no PPJ. Contudo, a atual coordenadora do programa em Palmeira, que ocupa essa posição desde 2015, possui licenciaturas em História, Pedagogia e Filosofia. Na Câmara Municipal de São José dos Pinhais (CMSJP), a pedagoga exerce sua função desde 2018, tendo sido aprovada em concurso público para a vaga específica de Pedagogo. (Colontonio; Santos, 2022, p. 5).

A esse respeito, o artigo demonstra, que embora a formação inicial de pedagogas(os) não tenha sido direcionada especificamente para atuação em Escolas de Governo, as(os) entrevistadas(os) enfatizaram a relevância dessa formação, pois oferece uma base de autonomia essencial para enfrentar futuros desafios. A construção da identidade dessas(es) pedagogas(os) nas Escolas de Governo resulta em um novo e expansivo perfil profissional. Além disso, ficou evidente a necessidade de uma definição mais clara das funções desempenhadas pelos/as pedagogas(os) nessas instituições, equilibrando as atividades administrativas e pedagógicas.

As pesquisas que evidenciam o trabalho de pedagogas(os) no Legislativo Municipal ainda são muito incipientes; porém, com o aumento de Escolas do Governo nas Câmaras Municipais, cada vez mais se faz necessária a presença de profissionais da Pedagogia nesses ambientes, o que torna a nossa pesquisa de muita relevância.

2.3 Múltiplos caminhos da educação formal, não formal, escolar, não escolar e informal: entendendo conceitos

Trilla (2003) explora as relações entre educação formal, não formal e informal, promovendo uma compreensão mais abrangente do processo educativo. Sobre ENF, o autor nos mostra que as realidades educacionais, como aquelas referenciadas pelo conceito de ENF, têm uma existência que remonta a um período anterior à popularização desse termo. No entanto, somente a partir dos anos finais do século XX é que essa denominação passou a ser amplamente incorporada à terminologia pedagógica.

Deixando de lado possíveis utilizações anteriores dos adjetivos “informal” ou “não formal”, a origem de sua popularidade remonta ao final dos anos 1960, marcada pela publicação da obra de P. H. Coombs, *The world educational crisis* (1968). Nesse livro, enfatizava-se a necessidade de se desenvolverem abordagens educacionais distintas das convencionalmente adotadas nas escolas. Coombs (1968) empregava indistintamente as denominações de educação “informal” e “não formal” para se referir a essa ampla e diversificada gama de processos educativos que não ocorriam dentro do âmbito escolar tradicional ou que estavam à margem do

sistema educacional regulamentado. No entanto, é importante ressaltar que Coombs (1968) fazia uma advertência explícita de que seu livro abordaria exclusivamente “aquelas atividades que são organizadas de maneira intencional com o objetivo expresso de alcançar determinados objetivos educacionais e de aprendizagem” (Coombs, 1968, p. 19).

“Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal,” declara Gadotti (2005, p. 2). A educação formal apresenta objetivos específicos e bem definidos, sendo predominantemente representada por instituições como escolas e universidades. Ela é regulada por uma direção educacional centralizada, como o currículo, que é estabelecido em nível nacional, com estruturas hierárquicas e burocráticas, supervisionadas pelos órgãos dos ministérios da educação. Por outro lado, a ENF é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de ENF não estão necessariamente vinculados a um sistema sequencial e hierárquico de progressão acadêmica/estudantil. Eles podem ter duração variável e podem ou não fornecer certificados de aprendizado.

Para melhor compreender essa esfera, é essencial considerar as três esferas da educação, conforme apresentadas por Libâneo (2010). O autor distingue a educação informal como aquela que ocorre a partir das influências do meio e das interações socioculturais, sem uma estrutura organizada. Já a educação não formal refere-se a processos educativos realizados em instituições que não pertencem ao sistema escolar tradicional, mas que possuem algum nível de planejamento e organização. Por fim, a educação formal engloba espaços de ensino, sejam eles escolares ou não, caracterizados por objetivos educacionais explícitos e uma ação estruturada e sistemática.

Gohn (2006) é uma socióloga brasileira reconhecida por suas contribuições significativas para o campo da educação formal, não formal e informal. A autora aborda as diferenciações entre educação escolar, não escolar e informal em seus trabalhos, destacando as características distintivas de cada uma. De acordo com Gohn (2006), a educação escolar é a forma mais estruturada e institucionalizada de ensino. Ela ocorre em escolas, colégios e universidades e segue um currículo definido pelo sistema educacional de um país. A educação não escolar abrange todas as formas de aprendizado que ocorrem fora do ambiente escolar tradicional e a educação informal refere-se ao aprendizado que ocorre de maneira não estruturada e não intencional, muitas vezes no ambiente cotidiano.

Cada uma dessas dimensões educacionais possui atributos distintos que merecem destaque. A educação informal está associada aos processos de socialização do sujeito e pode manifestar-se em uma variedade de espaços sociais, incluindo a família, a comunidade local,

clubes e grupos de amigos, entre outros. “Esses ambientes são caracterizados pela transmissão de valores, culturas e tradições específicas, que contribuem para o desenvolvimento da identidade e dos vínculos sociais” (Gohn, 2006, p. 27).

A autora ressalta ainda a importância da educação informal:

[...] socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. (Gohn, 2006, p. 29).

A socialização dos sujeitos, conforme destacado pela autora, envolve a formação de hábitos, atitudes, comportamentos e modos de pensamento, assim como a expressão linguística, que são influenciados pelos valores e crenças dos grupos aos quais pertencem ou frequentam desde o início de suas vidas. Esse processo é fundamental para a integração das pessoas na sociedade. A transição da Pedagogia para contextos de ENF “representa a extensão do sentido pedagógico da escola para outros espaços, sendo que a educação não formal abrange especialmente a formação para a cidadania” (Gohn, 2006, p. 32).

Para compreendermos a primeira categoria, a educação formal, podemos recorrer a outra obra de Gohn (2010), na qual a autora enfatiza que seu contexto primordial é a instituição escolar, devidamente reconhecida legalmente, estruturada conforme diretrizes nacionais e regulamentos estabelecidos. Seu objetivo central é a transmissão e aquisição de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados. As atividades educacionais nas escolas ocorrem em horários e espaços pré-determinados, seguindo um currículo padronizado. A progressão para níveis mais avançados de ensino é oficializada por meio da concessão de certificados aos(as) estudantes.

Segundo Gohn (2006, p. 31):

Os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação são: para a educação formal, a aprendizagem e a titulação; para a educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum; porém, na educação não formal, há o desenvolvimento de vários processos.

É evidente uma certa dificuldade em estabelecer fronteiras nítidas entre essas modalidades educacionais. Ao procurarmos uma terminologia adequada para descrever os diversos espaços educativos presentes na sociedade além da escola, deparamo-nos com a expressão ENE. Nesse contexto, a atuação de pedagogas(os) em ambientes de ENE é um campo

fértil para expandir o conceito de educação, promovendo a produção de novos saberes, conhecimentos e práticas.

Assim como pontua Severo (2015), a história da ENE é um campo de estudo que examina a evolução da aprendizagem e da educação fora do ambiente escolar. Essa história remonta aos primórdios da civilização humana e é caracterizada por uma diversidade de práticas educacionais ao longo do tempo e em diferentes culturas. Ele complementa ainda que:

A ENE corresponde a um termo cuja conceituação repousa em uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola. Se, na maior parte do tempo, a pedagogia e a sociedade, em geral, deixaram de focalizar a ENE como problema pedagógico, a atualidade tem sido cenário de proliferação de iniciativas cada vez mais visíveis de desenvolvimento de processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem. (Severo, 2015 p. 562).

Segundo Severo (2015, p. 136), a terminologia ENE abarca as “práticas consideradas formativas situadas fora da escola”, tornando-se, portanto, mais apropriada para referir-se às ações inseridas no contexto da ENF e informal. Em sua pesquisa de doutorado, Severo (2015) identificou que, nos currículos do curso de Pedagogia analisados, a associação entre Pedagogia e ENE frequentemente resulta na percepção de que a atuação pedagógica nesses contextos se limita ao ensino fora do ambiente escolar. No entanto, ele ressalta que:

[...] o espectro de habilidades que se associam às dinâmicas dessas práticas, especialmente as que acontecem no âmbito da educação não formal, estrutura-se a partir de um conjunto pluralizado de saberes e modos que são mobilizados de acordo com as especificidades e necessidades de cada cenário educativo. (Severo, 2015, p. 148-149).

Moura e Zuchetti (2006) utilizam a expressão ENE para distinguir as atividades educativas informais e não formais das que ocorrem regularmente no ambiente escolar. As autoras destacam que, ao longo da história, muitas iniciativas de ENE no Brasil têm sido categorizadas como ENF. No entanto, “essa associação pode representar uma limitação significativa para a análise das diversas experiências educacionais fora do contexto escolar e sua relação com o cenário educacional contemporâneo” (Moura; Zuchetti, 2006, p. 230).

Sob esse olhar, a ENE está associada a iniciativas educativas que se estendem para além dos limites tradicionais de tempo e espaço, sendo organizadas de acordo com as necessidades que surgem no contexto do(a) aprendiz e de sua comunidade. Isso resulta em uma abordagem

educacional mais dinâmica e processual, que acompanha o desenvolvimento ao longo da vida das pessoas (Severo, 2015).

As análises de Libâneo (2010) e Severo (2015) destacam a importância de refletir sobre a formação da(o) pedagoga(o) diante das diversas dinâmicas sociais que influenciam o processo de aprendizagem em contextos variados. Para abordar essa questão, é fundamental “reconhecer que a ENE é um elemento legítimo de estudo no campo da Pedagogia, sendo necessário que seja desenvolvido de forma mais consistente no âmbito da relação entre educação, sociedade e prática pedagógica” (Severo, 2015, p. 133).

Percebe-se, assim, que os ambientes não escolares se organizam de maneira substancialmente diferente das instituições de educação básica, apresentando características específicas que demandam competências profissionais distintas por parte da(o) pedagoga(o), tanto no aspecto técnico-operacional quanto no pedagógico, conforme destacado por Severo (2015). Isso não implica a dispensa dos conhecimentos ligados à prática docente, mas ressalta a necessidade de uma abordagem curricular que inclua a reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado nesses contextos.

As análises de Libâneo (2010) e Severo (2015) também destacam outro ponto essencial para o campo da Pedagogia: a necessidade de ampliar a formação da(o) pedagoga(o) e prepará-la(o) para atuar em contextos variados, práticas e demandas que necessariamente não são docentes, mas que dizem respeito ao pedagógico. Essa perspectiva, como aponta Severo (2015), reforça que a ENE precisa ser reconhecida como um componente legítimo no estudo e na prática pedagógica. O campo da Pedagogia deve, assim, fomentar uma formação mais consistente, que integre de forma equilibrada a relação entre educação, sociedade e prática pedagógica.

Em ambientes não escolares, as demandas para a(o) pedagoga(o) são distintas em relação à educação básica, o que exige novas competências que vão além do domínio-operacional da docência, e envolvem também uma abordagem pedagógica adaptativa. Essa diferença não exclui o conhecimento relacionado à prática docente tradicional, mas evidencia a importância de um currículo que inclui o desenvolvimento de habilidades específicas para que a(o) pedagoga(o) possa atuar em contextos múltiplos e diferenciados.

Assim, defende-se aqui a ampliação da formação da(o) pedagoga(o) para além dos espaços escolares, pois acreditamos que essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento de uma atuação mais ampla, mas também para uma prática pedagógica mais crítica e integrada à realidade social. Ao refletir sobre a Pedagogia em ambientes diversos, amplia-se a aplicabilidade e relevância social do trabalho pedagógico, e promove-se uma educação mais inclusiva e conectada aos desafios e às complexidades da sociedade atual.

Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, segundo Franco, Libâneo e Pinto (2007), a educação é compreendida como uma prática social orientada pela intencionalidade de transformação da realidade. Nessa perspectiva, “a Pedagogia deve ser entendida como um saber que articula a prática educativa com a formação humana e com os fins sociais e políticos da educação” (Franco; Libâneo; Pinto, 2007, p. 36). A atuação pedagógica, portanto, não se restringe ao espaço escolar, mas se expande para outras dimensões da vida social, em consonância com a necessidade de formar sujeitos críticos e conscientes.

Conforme destacam os autores, “a Pedagogia, como campo do conhecimento, se define pela ação intencional de formar pessoas para a vida em sociedade” (Franco; Libâneo; Pinto, 2007, p. 38). Isso significa que, ao assumir os desafios impostos por novos contextos educativos, como as Câmaras Municipais, por exemplo, a Pedagogia reafirma seu compromisso com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, o campo da Educação Não Escolar também se configura como espaço legítimo para a concretização dos princípios da pedagogia histórico-crítica, cuja centralidade está na articulação entre conhecimento, práxis e transformação social.

2.4 Relações da Pedagogia no cenário de ENE

Na perspectiva de Libâneo (2010), o âmbito da educação é extremamente amplo, pois ocorre em diversos contextos e de várias formas: na família, no trabalho, nas ruas, nas fábricas, nos meios de comunicação, na política e na escola. Portanto, não podemos restringir a educação nem a Pedagogia aos métodos de ensino (Libâneo, 2010). Ainda, de acordo com o autor, a Pedagogia, desde seu surgimento entre os séculos XVIII e XIX, foi inicialmente voltada ao ambiente escolar, focada no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, contribuindo para a formação específica da docência, tanto em termos de métodos quanto de fundamentos, e refletindo sobre a educação como uma prática social. Apesar de seu foco inicial nessa fase da vida, essa ciência sempre teve a educação como seu campo de estudo, interessando-se pelo amplo espectro do fenômeno educativo (Libâneo, 2010).

Beillerot (1985) destaca que, com os processos contemporâneos, surgiu uma sociedade pedagógica que, após as transformações econômicas, políticas e culturais, expandiu o entendimento sobre a prática pedagógica e a aplicação dos métodos educacionais na sociedade. Essa mudança proporcionou uma nova perspectiva sobre a identidade da(o) pedagoga(o) e seu campo de atuação. O autor cunhou a expressão “sociedade pedagógica” para descrever a característica educativa da sociedade contemporânea, evidenciada nas relações sociais.

Segundo o autor, o desenvolvimento econômico e político impulsionou a disseminação dos conhecimentos para além do ambiente escolar, alcançando diferentes espaços institucionais. A respeito desse tema, Libâneo (2001, p. 155) argumenta:

Verificamos, assim, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade.

Durante o século XIX, os movimentos de educação popular e as iniciativas de educação fora do espaço escolar ganham impulso, influenciados pelos ideais de democratização do acesso ao conhecimento. No século XX, a emergência de teorias pedagógicas contemporâneas, consolida a compreensão da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas a contextos não escolares, destacando-se a importância de abordagens participativas, contextualizadas e centradas no aprendizado. Dessa maneira, a pedagogia na ENE surge como um campo dinâmico e interdisciplinar, moldado pelos desafios e demandas da sociedade.

Albuquerque e Buecke (2019) investigam a produção acadêmica relacionada à ENE nos Congressos Brasileiros de História da Educação realizados de 2000 a 2017. Segundo os autores,

Nossa intenção neste artigo foi verificar a inserção desse campo de estudos no Congresso Brasileiro de História da Educação, desde o seu início em 2000 até 2017, quando ocorreu a nona edição do evento bienal agregando estudiosos do campo da história da educação de todo o Brasil. (Albuquerque, Buecke, 2019, p. 2).

A análise deste estudo revelou que, entre os 5.525 trabalhos examinados de 2000 a 2017, apenas 1,3% abordaram a ENE. Embora os diversos eventos do Congresso Brasileiro de História da Educação tenham recebido contribuições sobre essa temática, a proporção desses trabalhos em relação ao total demonstra que o Congresso ainda é predominantemente centrado na escola, destacando-a como o principal e único ambiente de produção de conhecimento.

Cabe ressaltar, contudo, que a falta de um eixo que abordasse, especificamente, a temática da educação não escolar não foi impeditivo para a sua presença no evento. As pesquisas situadas nesse âmbito apareceram, principalmente, no contexto dos eixos gênero, etnia e movimentos sociais que sofreram variações no nome ao longo dos eventos. (Albuquerque; Buecke, 2019, p. 9).

Diante da consideração da ENE como um campo relativamente recente, é plausível

supor que a autoridade científica nesse domínio ainda esteja em processo de consolidação. É possível que, devido aos desafios relacionados às fontes e às teorias que fundamentam essas pesquisas, a área ainda não tenha despertado um grande interesse, embora isso não diminua sua relevância.

Outra pesquisa sobre a ENE no Brasil foi conduzida por Zoppei (2015) em sua tese de doutorado. Segundo Zoppei (2015, p. 3), apesar de estar se consolidando como um campo científico nos últimos tempos, a ENE ainda é caracterizada pela falta quase total de teorização da prática e pelo baixo prestígio profissional.

O estudo de Zoppei (2015) se concentrou em 289 dissertações e 41 teses encontradas no Banco da CAPES, abrangendo o período de 1987 a 2010. Ele selecionou trabalhos cujos resumos incluíam descritores relacionados à ENE, como: educação informal, ENF, educação social, ENE e educação extraescolar. Zoppei (2015) observou que os termos “educação não formal” e “educação social” predominavam, enquanto apenas 3% dos trabalhos foram classificados como relacionados à ENE, os quais, segundo ele, se destinavam a discutir as relações entre manifestações culturais e educação, assim como a formação e prática docente.

O autor identificou dois marcos importantes na produção de trabalhos sobre a ENE. O primeiro ocorreu na década de 1990, quando houve um aumento significativo na produção, impulsionado pela emergência de instituições ligadas ao terceiro setor. Além disso, é relevante destacar que a LDBEN, aprovada em dezembro de 1996, mesmo que de forma tímida, reconhece a abrangência da educação para além do ambiente escolar em seu primeiro artigo. Outro marco, segundo o autor, foi o lançamento do livro *Educação não-formal e cultura política*, de Maria da Glória Gohn, em 1999, que se tornou uma referência nesse debate.

Zoppei (2015) identificou um segundo marco significativo nos anos 2000, quando o tema da ENE experimentou um aumento expressivo, especialmente a partir de 2006. Esse crescimento impulsionou a realização dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, que visavam promover o debate sobre os fundamentos teóricos e as metodologias que sustentam a prática do(a) educador(a) social atuante na esfera da ENF.

A análise dos estudos evidencia a necessidade de revitalizar o debate epistemológico sobre a essência do processo educacional e suas significações, visando a um conceito abrangente de educação que englobe as diversas e complexas formas de ser e de aprender. Isso requer uma reflexão sobre as diferentes modalidades educacionais, que englobam não apenas aquelas que se desenvolvem no ambiente escolar, mas também aquelas categorizadas como ENE. No entendimento de Albuquerque e Buecke (2019), é fundamental reconhecer que tanto a educação formal quanto as experiências educacionais fora das estruturas institucionais

escolares devem atrair a atenção dos(as) pesquisadores(as) da área, estimulando assim estudos e investigações nesse sentido.

Ao longo da história, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, a Pedagogia passou por uma série de transformações e evoluções significativas. Inicialmente, era vista como simplesmente a ação de guiar crianças em direção ao lazer e ao aprendizado. Com o tempo, no entanto, ela se desenvolveu e se estabeleceu como uma disciplina acadêmica formal, reconhecida pelas autoridades educacionais do país. Hoje, a Pedagogia é reconhecida, mesmo que não seja de consenso da área, como a Ciência da Educação, com métodos, sujeitos, estruturas e papéis definidos.

É compreensível que a educação ocorre em uma variedade de contextos além das instituições escolares. Considerando que o campo da Pedagogia se dedica ao estudo e à integração teórico-prática da educação, é possível inferir que a(o) pedagoga(o), ao ser capacitado para exercer atividades educativas, está apto(a) a atuar profissionalmente em diversos ambientes não escolares existentes na sociedade. Essa perspectiva é corroborada por Libâneo (2010, p. 51), que afirma: “[...] o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade”.

Também Severo (2015) destaca: “A pedagogia, como ciência da educação, desenvolveu, ao longo de sua história, sistemas teórico metodológicos com foco nas práticas educativas em suas diversas dimensões”. Deve-se considerar se tais sistemas conseguem acompanhar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas, e se são suficientemente flexíveis para atender às necessidades diversificadas dos sujeitos. Esse questionamento visa partir de um constructo foucaultiano da problematização de questões do tempo presente que não conseguem alterar a realidade social, porque esta se mantém em meio a tradições.

Na Pedagogia, a questão da docência é tradição e, sobretudo, consolidou-se no Brasil, como um campo eminentemente formador dos quadros docentes para o trabalho pedagógico na educação básica. Pode-se dizer que esse processo vivido por um grupo avesso à construção social da Pedagogia como tão somente ligada à docência esteja em processo de desconstrução; porém, o assujeitamento foi necessário para que essa resistência fosse pensada de dentro para fora. A quantidade de pedagogas(os) que exercem funções docentes e atuam em campos de ENE antes inimagináveis promove reflexões a esse respeito.

Além disso, é pertinente refletir se a formação dos profissionais da educação incorpora adequadamente perspectivas teóricas e metodológicas oriundas de outros espaços sócio-ocupacionais, garantindo que estejam preparados para enfrentar os desafios reais do cotidiano tanto escolar quanto não escolar. No contexto da ENE, é interessante pensar na Pedagogia como

uma ciência de natureza dialética: “como a ciência da e para a práxis educativa” (Mascarenhas, 2021, p. 804). Segundo Mascarenhas (2021, p. 804), a pedagogia deve se implicar numa perspectiva crítica, rechaçando os grandes desenhos de políticas educativas e de formação de professoras(es) “em nome da homogeneidade reinante e da teoria do capital humano”. Ela deve assumir uma visão crítica, refletindo sobre as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam a educação, em vez de se limitar a uma abordagem neutra ou meramente técnica, revestindo-se de caráter crítico.

Mascarenhas (2021, p. 803) também afirma que a Pedagogia “tem a importante tarefa de se opor às investidas do mercado e às exigências internacionais reguladoras”. Muitas políticas educacionais desconsideram as realidades locais, as diferenças sociais e culturais, impondo modelos generalistas e homogêneos que não contemplam a complexidade do ensino e da aprendizagem presentes em espaços diversos de atuação.

Nesse sentido, percebe-se que “diante desse cenário, o conceito epistemológico da Pedagogia retorna com força no debate atual” (Mascarenhas, 2021, p. 804). Torna-se fundamental que a Pedagogia critique e resista às diretrizes e modelos de formação docente que desconhecem a diversidade da realidade educacional brasileira. A teoria do capital humano, ao tratar a educação apenas como um meio para qualificação profissional, reforça essa lógica ao priorizar conhecimentos e habilidades com base em sua utilidade econômica. Assim, “É evidente, também, não ser fácil discutir sobre o objeto de estudo da Pedagogia, a educação, tendo em vista, ser esta uma atividade altamente complexa e atravessada por múltiplos contextos-político, cultural, histórico-social, ético e econômico” (Mascarenhas, 2021, p. 804).

Diante da complexidade societária do tempo presente, a Pedagogia deve se preocupar com uma abordagem que valorize a diversidade e promova uma formação humanística e libertadora, e que consiga ser efetiva em ambientes educacionais que possuem características e demandas distintas das instituições formais de ensino.

A Pedagogia, desde sua institucionalização como curso superior no Brasil, passou por transformações significativas, refletindo distintas concepções sobre a formação do(a) pedagogo(a) e sua atuação. Inicialmente voltada para a preparação de docentes para a educação escolar, a Pedagogia foi ampliando seu campo de ação, incorporando dimensões da gestão educacional e da pesquisa. Saviani (2012) discute a Pedagogia como Ciência da educação, ressaltando seu papel na formação crítica dos(as) educadores(as).

Pimenta (2006) destaca a articulação entre teoria e prática na formação docente, enfatizando a necessidade de superar dicotomias históricas. Libâneo (2010), por sua vez, aprofunda a compreensão sobre as práticas pedagógicas e a profissionalização da(o)

pedagoga(o) em diferentes espaços educativos. Obras como *Pedagogia como Ciência da Educação*, de Franco (2008), e *Pedagogia, Ciência da Educação?*, de Pimenta (2011), oferecem contribuições essenciais para a compreensão da Pedagogia como uma ciência. Da mesma forma, Libâneo (2010), em *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, corrobora essa perspectiva ao defender a Pedagogia como uma ciência que tem a prática social da educação tanto como objeto de estudo quanto como campo de atuação profissional. Esse(as) autor(as) argumentam que o conceito de educação é amplo e dinâmico, influenciado pela complexidade social e pela diversidade de práticas educativas, o que impacta diretamente a Pedagogia.

Além disso, na obra *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*, Libâneo e Pimenta (2002) reúnem diferentes estudiosos(as) para refletir sobre a história da Pedagogia, destacando a importância da valorização desse campo, a formação das(os) pedagogas(os) e sua atuação profissional.

Mais recentemente, Severo (2015) contribui para a ampliação do conceito de educação, analisando a Pedagogia em espaços não escolares e suas interfaces com a gestão, cultura e políticas públicas. Dessa forma, a pesquisa sobre ENE insere-se nesse movimento de ressignificação da Pedagogia, reconhecendo a diversidade dos espaços educativos e a atuação da(o) pedagoga(o) para além da escola.

O livro *Curso de pedagogia no brasil: história e formação com pedagogos primordiais*, de Cruz (2011), é resultado de uma pesquisa de doutorado. A análise é feita principalmente através dos depoimentos de pedagogas(os) brasileiros(as) e da legislação oficial que regulamentou o curso ao longo do tempo. A autora faz uma discussão sobre quatro marcos legais que regulamentaram a trajetória do curso de Pedagogia.

Segundo Cruz (2011), o primeiro marco data de 1939, quando o Governo Federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). Nas palavras da autora, ao ser criado, “o curso visava à formação de bacharéis em Pedagogia para ocuparem os cargos técnicos em educação. Ao obter a licenciatura, a(o) pedagoga(o) tinha a possibilidade de lecionar nas escolas normais, instituições encarregadas de formar professores primários” (Cruz, 2011, p. 311). Com isso, os cursos de Pedagogia tornaram-se alvo de disputa para a formação de professores(as) primários e de críticas em relação à sua natureza e função.

Posteriormente, de acordo com a autora: “O segundo marco data de 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, estabelecendo novo currículo mínimo e nova duração para o curso. Apesar da reformulação, o curso manteve a dualidade bacharelado *versus* licenciatura” (Cruz, 2011, p. 312). A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) promoveu uma

mudança significativa para o curso de Pedagogia, que deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia e passou a integrar a recém-criada Faculdade de Educação.

Em seguida, “o terceiro marco data de 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, que veio acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, novamente instituindo um currículo mínimo e outra duração para o curso” (Cruz, 2011, p. 313). A partir de então, o curso de Pedagogia foi dividido em habilitações técnicas, formando especialistas nas áreas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Essas habilitações passaram a definir o perfil profissional da(o) Pedagoga(o). A disciplina de Didática tornou-se obrigatória, enquanto anteriormente era um curso separado para obter a licença para o magistério. Essa alteração do Parecer de 1962 para o de 1969 está alinhada com as diretrizes estabelecidas pela Lei 5.540/1968 da Reforma Universitária (Cruz, 2011).

No artigo “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa”, Scheibe (2007) trata das discussões e debates sobre a definição das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, que ocorreram após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Segundo a autora, em maio de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores(as) de universidades brasileiras, elaborou uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Segundo Scheibe (2007), a visão predominante na organização do curso, refletindo o acúmulo de discussões iniciadas na década de 1980, foi incorporada na proposta. Esse movimento começou em 1980 com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do(a) Educador(a) durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação. O Comitê, posteriormente transformado em CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) em 1983, e a ANFOPE, criada em 1990, continuaram a mobilização em torno da reformulação dos cursos de formação de educadores(as), enfatizando a necessidade de uma base comum nacional e de políticas globais para a formação docente.

Libâneo (2001) expressa sua discordância em relação às teses da ANFOPE, especialmente no que diz respeito à concepção do curso de Pedagogia como um lócus de formação de professores(as), derivada da ideia principal de que o ensino é a base da formação pedagógica. Segundo o autor, o curso de Pedagogia deveria focar na formação da(o) pedagoga(o) *stricto sensu*, ou seja,

Profissionais especializados que, embasados nas ciências da educação e sem

limitar sua atuação ao ensino, se envolvem em atividades como pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão escolar, coordenação pedagógica, animação sociocultural e formação continuada em diversas instituições. (Libâneo, 2001, p. 11).

Para o autor, a atuação da pedagoga(o) na contemporaneidade é vasta, não se restringe apenas ao contexto escolar, visto que os profissionais formados no curso de Pedagogia podem atuar em diversos contextos (Libâneo, 2001).

Seguindo a análise de Cruz (2011, p. 113): “no quarto marco, é abordada a resolução CNE n. 1, de 10/4/2006, que fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação”. A(o) pedagoga(o) adquire o perfil de uma(um) profissional qualificada(o) para trabalhar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diversos ambientes educacionais, realizando um processo de desterritorialização identitária daquela visão de que o curso só formava o(a) professor(a) da Educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Cruz (2011) argumenta que, embora a Pedagogia seja vista como menos robusta em comparação a outras áreas de conhecimento: “ela é caracterizada pela integração de saberes interdisciplinares, apresentando uma dimensão diversificada e dinâmica na interação entre Filosofia e ciência, teoria e prática” (Cruz, 2011, p. 313). Ao revisitar a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, é evidente que este se desdobrou por caminhos diversos, enfrentando desafios que dificultaram sua consolidação como um campo de estudo específico e como espaço para a formação de profissionais.

Sobre a natureza e as características distintivas da Pedagogia como um campo de estudo, Libâneo (2001) discute os dilemas e desafios relacionados à identidade da ciência pedagógica no Brasil, incluindo a prática profissional da(o) pedagoga(o). Ele aponta que tais questões derivam de alguns pontos relevantes para serem trazidos ao debate: “a) da maneira como ocorreu historicamente a transferência e assimilação de paradigmas e modelos teóricos de outros contextos; b) da falta de uma tradição de estudos específicos em pedagogia, ou seja, estudos diretamente relacionados ao campo particular da Pedagogia” (Libâneo, 2001, p. 115).

Essa trajetória histórica reflete a constante busca por valorização profissional, métodos e abordagens pedagógicas mais eficazes, com foco no aprimoramento da educação e no desenvolvimento de profissionais da Pedagogia altamente capacitados para atuar nos mais variados espaços.

2.5 Desafios e perspectivas na consolidação da Pedagogia e da ENE no Brasil

Ao longo de sua história, o curso de Pedagogia no Brasil tem sido marcado por uma série de desafios que dificultaram sua consolidação como um campo de estudo específico e como espaço para a formação de profissionais qualificados. Uma das principais razões para essa dificuldade reside na diversidade de enfoques e abordagens adotadas ao longo do tempo. Desde sua instituição, o curso tem enfrentado debates sobre sua natureza, sua relação com outras áreas do conhecimento e seu papel na formação de profissionais da educação.

Essa diversidade de perspectivas muitas vezes levou a conflitos e debates acerca da identidade e do propósito do curso. No contexto do debate educacional e das discussões acadêmicas, torna-se possível refletir sobre a identidade da(o) pedagoga(o) e sua atuação para além do ambiente escolar. Essa reflexão ocorre a partir de um currículo de formação que leva em conta os aspectos abordados por Franco (2002). A autora destaca a importância de uma formação que contemple a diversidade de espaços educativos e a amplitude da prática pedagógica

:

A prática educativa pode ser exercida por educadores, no lato sensu, ou por docentes, educadores no stricto sensu. Podemos então afirmar que a prática educativa com fins formativos, que ocorre de maneira formal, organizada, e que carrega, também, compromissos com a transmissão de conhecimentos e cultura, exigindo profissional qualificado para tal fim, é a prática docente, e que, como a outra, ocorre prioritariamente nas escolas, instituições organizadas para tal fim, mas podem e devem se dar em outras instâncias educativas – tais como os cursos abertos, os cursos à distância, a formação continuada nos próprios locais de trabalho –, demonstrando que o espaço educativo dos docentes se ampliou, o que implica a ação ampliada da prática pedagógica. (Franco, 2002, p. 118-119).

Franco (2002, p. 30) destaca que “há divergências na formação das(os) pedagogas(os), uma vez que, devido à legislação vigente, os cursos de Pedagogia precisam estruturar-se considerando o pedagogo essencialmente como professor, seja da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental”. De acordo com Libâneo (2001), as(os) próprias(os) pedagogas(os) parecem se esquivar de sua profissão ao não enfrentarem os ataques à Pedagogia e ao trabalho das(os) pedagogas(os) especialistas. Eles adotam uma postura desinteressada em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e aos conteúdos e processos que estes representam.

Por exemplo, alguns argumentam que a Pedagogia deve ser estritamente voltada para a formação de professores/as, enquanto outros defendem uma abordagem mais ampla, incluindo aspectos da gestão educacional, orientação escolar, entre outros. Essas divergências contribuíram para a falta de consenso sobre os objetivos e conteúdos do curso, dificultando sua consolidação como um campo de estudo claramente definido.

Além disso, as constantes mudanças nas políticas educacionais também impactaram significativamente o curso de Pedagogia. Novas legislações, reformas curriculares e diretrizes pedagógicas foram sendo implementadas ao longo do tempo, muitas vezes sem um amplo debate e participação da comunidade acadêmica. Isso gerou instabilidade e incerteza sobre o direcionamento do curso, tornando ainda mais difícil sua consolidação. Ainda de acordo com Libâneo (2001), por motivos que ainda não estão completamente claros, muitos(as) sociólogos(as) da educação, psicólogos(as) da educação e filósofos(as) da educação, que trabalham e realizam suas pesquisas em faculdades de educação, têm se empenhado em desmantelar os estudos específicos da Pedagogia.

Outro ponto a considerar é a relação entre teoria e prática na formação das(os) pedagogas(os). Em muitos casos, há uma desconexão entre os conteúdos teóricos abordados em sala de aula e a realidade vivenciada nas instituições educacionais não escolares. Isso pode comprometer a eficácia da formação e a preparação dos profissionais para os desafios do cotidiano educacional.

Severo (2018, p. 1) nos faz refletir sobre “o quadro atual de formação de pedagogas(os) para atuação profissional em contextos de Educação Não Escolar (ENE)”. As reflexões apresentadas neste trabalho seguem o curso de um debate embasado em conceitos da Teoria da Pedagogia e da ENE, além de referências empíricas provenientes de um estudo de campo conduzido entre 2014 e 2015. Esse estudo consistiu em um mapeamento curricular dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) destinado a investigar a integração da ENE como parte do conteúdo da formação inicial de pedagogas(os).

Inserindo-se no conjunto de esforços que buscam lançar um olhar crítico sobre como as DCNs têm se traduzido em políticas e práticas para o desenvolvimento de currículos no curso de Pedagogia, este texto aborda, especificamente, o quadro problemático da formação de pedagogos para atuação em processos educativos não escolares. (Severo, 2018, p. 1).

É importante destacar que a regulamentação, por meio de documentos orientadores, dos cursos de Pedagogia no Brasil é atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma

entidade vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Um exemplo desses documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCP), que foram instituídas por intermédio do Parecer CNE/CP 05/2005 e da Resolução CNE/CP 01/2006. Estes dois documentos delineiam os princípios do programa de estudos em Pedagogia e discorrem sobre várias dimensões de sua estrutura, abrangendo aspectos curriculares, políticos, metodológicos e filosóficos.

Conforme as diretrizes estabelecidas, a(o) pedagoga(o) formada(o) é encarregado da prática profissional no campo da educação, englobando tanto a educação escolar quanto a não escolar. Essa dualidade de atuação em ambas as esferas educacionais é justificada pela diversidade de contextos nos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizado, especialmente com base no texto introdutório da LDBEN (1996, [s.p.]):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

De acordo com Severo (2018), entre os 20 PPCs que examinou em sua pesquisa, em 11 deles há uma explanação detalhada sobre os fundamentos conceituais que embasam a estrutura e o funcionamento dos cursos de Pedagogia. Na organização desses PPCs, os tópicos que abordam essa questão são nomeados de diversas maneiras, como por exemplo: embasamento teórico, fundamentação conceitual, princípios orientadores, referencial pedagógico, entre outros.

Os conteúdos relacionados aos fundamentos conceituais abrangem diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre conceitos como educação, escola, sociedade, educador(a)/docente/professor(a)/pedagogo(a) e, em apenas 5 projetos, sobre o conceito de Pedagogia. A LDBEN (Brasil, 1996) é frequentemente mencionada, especialmente nos trechos que tratam dos objetivos do curso, muitas vezes utilizando citações diretas do texto oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006). Nenhum dos projetos abordou de forma abrangente a definição conceitual da LDBEN e o conceito de educação como um campo de prática profissional para a(o) pedagoga(o), que englobaria uma variedade de contextos e áreas, não sendo evidenciado de forma significativa (Severo, 2018).

O autor complementa:

Entretanto, ainda que não haja uma justificativa conceitual mais substancial quanto ao fato do curso se destinar preferencialmente à formação de

professores, há elementos que demonstram uma clara tendência em centralizar o magistério escolar na discussão sobre os princípios norteadores e a finalidade que justifica o curso de Pedagogia. Trata-se de elementos acerca do significado epistemológico atribuído à própria Pedagogia. (Severo, 2018, p. 10).

Esses elementos representam uma dimensão essencial na análise da formação de pedagogas(os) para atuarem na ENE, uma vez que os documentos curriculares refletem interpretações sobre a natureza específica do campo pedagógico. Ao estabelecerem o contexto epistemológico do curso, esses documentos influenciam diretamente a organização curricular, baseando-se naquilo que se entende como a identidade da Pedagogia.

Os objetivos do curso de Pedagogia são delineados como a essência, a missão ou a diretriz que orienta o processo de formação em busca de seu desenvolvimento conforme assinala Severo (2018). Eles devem refletir a intenção subjacente que fundamenta o curso de Pedagogia, direcionando ações voltadas para o cultivo de habilidades profissionais que representem o ideal que o currículo visa alcançar. Na esfera teórica, merecem destaque os estudos de Libâneo (2001), Pimenta (2006) e Franco (2008). Esses(as) autores(as) reconhecem e afirmam a natureza científica da Pedagogia, bem como sua importância como campo de formação e prática profissional.

Libâneo (2001) reconhece a Pedagogia como uma das disciplinas que investigam o fenômeno educativo. Embora não a posicione hierarquicamente acima das outras, o autor destaca que a Pedagogia possui um lugar distinto, sendo a ciência que integra as contribuições das outras disciplinas da educação, oferecendo uma perspectiva específica sobre a realidade educacional e o processo educativo.

Nos estudos de Pimenta (2006), é elucidado o entendimento da Pedagogia, que tem como foco a educação como uma prática social. A autora aborda a questão da “ação de educar” como um ato educativo e uma intervenção, buscando integrar o interesse pela investigação (para compreender) e pela prática (para agir), algo que não é tão evidente em outras disciplinas que também estudam a educação.

Concordando com a autora mencionada, Franco (2008) argumenta que o foco de estudo da Pedagogia são as diversas dimensões da educação, com destaque para a prática educativa. Portanto, o propósito da ciência pedagógica seria esclarecer de forma reflexiva e transformadora a prática educativa, exercendo sobre ela uma ação teórico-prática, ou seja, a práxis pedagógica.

Aline Mascarenhas (2015), que tem se destacado no Brasil, nessa mesma linha de pensamento, argumenta que encarar a Pedagogia como uma ciência, em vez de vê-la apenas

como a arte da educação, possibilita que ela seja reconhecida como um campo investigativo da prática educativa: “Enquanto a Pedagogia não cumprir o seu papel na área de pesquisa pela práxis educativa, continuaremos com práticas excludentes e lacunas na produção do conhecimento, sem mediatizar uma reflexão científica, emancipatória e crítica do fenômeno educativo” (Mascarenhas, 2015, p. 65).

De acordo com Severo (2018), a concentração da Pedagogia no contexto da educação escolar é resultado da ausência de uma discussão epistemológica adequada sobre a própria Pedagogia e de uma definição clara de sua identidade. Ele argumenta que,

[...] configurar a busca pela afirmação da ENE no âmbito pedagógico, reconhecendo o debate histórico sobre a identidade da Pedagogia e defendendo o ponto de vista que a concebe como Ciência da Educação, permite reconhecer a educação como um objeto que evidencia um caráter multifacetado e dinâmico não restrito ao campo escolar nem às técnicas de ensino. (Severo, 2018, p. 3).

Com efeito, a ENE é um termo que surge como resposta a uma necessidade histórica emergente, especialmente no contexto atual, caracterizado pelo fortalecimento de práticas educativas estruturadas para além dos limites da instituição escolar. Enquanto, em grande parte do tempo, tanto a Pedagogia quanto a sociedade em geral negligenciaram a ENE como uma questão pedagógica, observamos atualmente uma crescente de iniciativas cada vez mais evidentes de desenvolvimento de processos formativos em ambientes não convencionais de ensino e aprendizagem. Diversas instituições não escolares têm demonstrado interesse educativo em sua dinâmica ou têm adotado abordagens pedagógicas em contextos nos quais as pessoas precisam utilizar ferramentas pedagógicas.

O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Libâneo (2001, p. 5-6) entende que: “Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo Pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino”. As instituições mencionadas têm incluído em suas agendas de trabalho objetivos e ações que refletem, em diferentes graus, um caráter instrucional, educativo ou pedagógico. Em tais cenários emergentes, não apenas novas práticas educativas estão sendo desenvolvidas, mas essas práticas também colocam em questão, direta ou indiretamente, o papel da escola e os tipos de aprendizagem que se espera dentro de suas estruturas (Severo, 2018).

As diversas imposições legais ao longo do tempo, promulgadas sem uma participação efetiva da comunidade acadêmica e dos envolvidos diretos, contribuíram para distorções tão

significativas que levaram a questionamentos sobre a própria existência do curso como tem sido observado por Silva (2006) e Saviani (2012).

O contexto social, político e econômico exerceu uma influência considerável nesse percurso. Apesar das adversidades, o curso resistiu. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabeleceu as DCN do Curso de Pedagogia. Essas diretrizes foram moldadas por debates originados em movimentos organizados de educadores(as), embora permeados por discordâncias quanto às diversas visões de formação desejadas.

Essa questão nos leva a refletir sobre a habilitação da(o) pedagoga(o) conforme propõem as DCNs da Pedagogia (Brasil, 2006), na modalidade licenciatura. Essas diretrizes determinam que o curso de Pedagogia tem como objetivo formar professores(as) para atuar na docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em cursos e em outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos.

De acordo com Libâneo (2001), existe uma tradição na história da formação de professores(as) no Brasil que define o(a) pedagogo(a) como alguém que ensina. Essa tradição teria se consolidado no início dos anos 1930, influenciada implicitamente pelos chamados “Pioneiros da Educação Nova” com a ideia de que o curso de Pedagogia seria destinado à formação de professores(as) para as séries iniciais da escolarização obrigatória.

A Pedagogia, de fato, se preocupa com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, mas, além disso, possui um significado muito mais amplo e globalizante: “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2001, p. 6)

Assim, a(o) profissional licenciada(o) em Pedagogia expandiu suas possibilidades de atuação, indo além dos limites físicos da escola, como uma(um) profissional que pesquisa e produz conhecimento em diversas áreas do campo educacional. A resistência do curso de Pedagogia frente às adversidades históricas é um reflexo não apenas da sua importância intrínseca, mas também da sua capacidade de se adaptar e se fortalecer diante dos desafios. Potencialmente, essa resistência deve ser pensada por todos(as) que exercem funções ligadas ao trabalho pedagógico, seja em escolas, seja em serviços de ENE, para tenhamos um curso robusto e atento às diferentes demandas educacionais.

As DCNS da Pedagogia (Brasil, 2006) estabeleceram diretrizes, mas também abriram espaço para uma reflexão mais ampla sobre o papel e a função da(o) Pedagoga(o) na sociedade. Ao reconhecer a importância da diversidade de contextos de atuação profissional, a resolução

sinalizou para uma ampliação do escopo de formação dessas(es) profissionais, permitindo que elas(es) atuem não apenas na escola, mas também em outros espaços educativos e sociais, e ampliando, assim, o escopo de sua formação.

As(os) pedagogas(os) desempenham o papel de cientistas que pesquisam, estudam e discutem os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a experiência humana, em suas diversas realidades e contextos. Nesse cenário, Silva e Machado (2010, p. 174) afirmam que:

Esta discussão levantada em torno das possibilidades de inserção profissional do pedagogo tendo como ponto de partida principal a sua inserção em projetos sociais de enfrentamento à pobreza, mais precisamente a atuação profissional no terceiro setor e ONGs, visa contribuir para uma visão mais ampla da formação e também do desenvolvimento profissional do pedagogo, como também difundir um campo de atuação importante, novo para a atuação profissional dos pedagogos no Brasil.

O trabalho pedagógico não se restringe apenas ao ambiente escolar. O trabalho pedagógico nas instituições não escolares baseia-se na ideia de que a educação é uma abordagem ampla e que envolve diferentes lugares, sujeitos, instituições, demandas. Daí a pertinência da análise feita por Silva e Machado (2010, p. 174):

[...] o trabalho do pedagogo não é exclusivamente pertencente aos muros das escolas ou relações construídas em torno desse gênero, mas o trabalho do pedagogo rompe com a formação essencialmente atuante em escolas para a construção de um perfil profissional com múltiplas atuações e práticas [...].

Libâneo (2008) reforça que, embora todo trabalho docente seja considerado trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico envolve ensino e práticas específicas da docência. Assim, ele critica as teses que simplificam a atuação profissional da(o) pedagoga(o), especialmente aquelas disseminadas com a aprovação das DCNs da Pedagogia (Brasil, 2006). Diante disso, a análise crítica das DCNs (Brasil, 2006) torna-se fundamental. Embora essas diretrizes reconheçam a importância da vertente não escolar, sua formação pedagógica ainda apresenta lacunas na preparação para práticas que extrapolam a educação escolar.

Acredito ser necessário, portanto, um redimensionamento da formação inicial da(o) pedagoga(o), considerando sua inserção em espaços de ENE, onde ele(a) atua como mediador(a) de ações e articulador(a) de processos formativos. Toda essa reflexão nos remete aos processos formativos pensados por Franco (2008), por exemplo, como a base da formação dos profissionais da educação deve estar nos fundamentos dos estudos pedagógicos, não na docência.

Ela argumenta que a Pedagogia é a ciência responsável por organizar os meios e processos educativos em uma sociedade marcada por antagonismos e relações de exploração. Segundo ela, afirmar que “a docência é a base identitária da formação do pedagogo seria uma inversão inadequada da lógica dessa epistemologia” (Franco, 2008, p. 115). A autora contribui com essa discussão ao argumentar que a Pedagogia, como ciência, deve organizar meios e processos educativos em uma sociedade marcada por desigualdades e relações de exploração.

Dessa forma, a identidade da(o) pedagoga(o) não pode estar atrelada exclusivamente à docência, pois essa visão compromete a compreensão da complexidade de sua atuação e dos problemas educacionais como objeto de estudo, pesquisa e intervenção. A afirmação de que a docência seria a base identitária do(a) pedagogo(a), conforme criticada por Franco (2008), desconsidera a multiplicidade de saberes e competências necessárias para intervir em diferentes contextos educativos.

A crítica de Severo (2015), por sua vez, não está voltada para a formação docente, que é a base do curso de Pedagogia conforme preconizado pelas diretrizes curriculares, mas sim na percepção implícita nos documentos curriculares de que uma ênfase exclusiva nessa formação seja suficiente para o desenvolvimento dos saberes profissionais necessários às práticas não escolares.

Tal percepção levanta questões sobre a adequação e a abrangência da formação oferecida nos cursos de Pedagogia, questionando se o curso realmente prepara as(os) futuras (os) pedagogas(os) para enfrentar os desafios e as especificidades das práticas educativas no ambiente não escolar. A crítica de Severo (2015) é pertinente nesse contexto, pois questiona se os cursos de Pedagogia, ao enfatizarem a formação docente, preparam adequadamente os profissionais para as demandas das práticas educativas em espaços não escolares.

Ao dialogar com a atual política nacional de formação de professores, representada pela Resolução CNE/CP nº 04/2024, evidencia-se um retrocesso significativo no reconhecimento da amplitude do campo de atuação da(o) pedagoga(o). A normativa aprofunda a concepção escolarizante da formação, ao delimitar o estágio supervisionado exclusivamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como ao restringir as atividades de extensão à escola. Essa diretriz desconsidera as múltiplas dimensões da prática pedagógica e ignora os contextos não escolares como espaços legítimos de intervenção educativa, pesquisa e formação profissional.

Tal concepção empobrece o entendimento sobre a complexidade do trabalho pedagógico e reforça a histórica redução da Pedagogia à docência, desarticulando a relação entre teoria, prática e compromisso social. A nota pública lançada pela RePPed em 2024 manifesta duras

críticas a essa política, denunciando o risco de se acentuar a invisibilidade de pedagogas(os) que atuam em diferentes territórios educativos e reivindicando uma formação que reconheça a diversidade dos espaços de produção de saberes e práticas pedagógicas. Considerando o tempo histórico em que esta pesquisa se insere, torna-se imprescindível problematizar tais políticas, uma vez que nelas se disputam concepções de educação, de democracia e de profissionalidade docente e pedagógica.

Assim, sustento a ideia de que a Pedagogia deve ser compreendida como um campo plural, com atuação em diferentes espaços e dimensões. A formação da(o) pedagoga(o) deve abarcar essa diversidade, garantindo que ela(e) esteja preparada(o) para enfrentar os desafios impostos pela realidade social. Diante dessas considerações, observa-se que a regulamentação dos cursos de Pedagogia no Brasil muito pouco aborda o contexto da ENE; é fundamental aprofundar as discussões sobre a atuação do(a) pedagogo(a) em ambientes não escolares, de modo a integrá-la efetivamente à formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

Além disso, é importante explorar caminhos e alternativas que ampliem a compreensão sobre o papel da(o) pedagoga(o). Uma argumentação conceitual mais robusta, que aborde de forma mais aprofundada o fenômeno pedagógico no campo não escolar, é necessária para embasar essa discussão (Severo, 2015). Trata-se de um percurso a ser trilhado e de passos a serem dados. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior repensem a estrutura curricular do curso de Pedagogia, incluindo uma maior diversidade de disciplinas e experiências práticas que preparem os(as) estudantes de forma mais abrangente para atuar na ENE. Isso contribuirá para uma formação mais completa e qualificada das(os) futuras(os) pedagogas(os), capazes de enfrentar os desafios e promover o desenvolvimento educacional em uma variedade de contextos e ambientes.

2.6 O trabalho pedagógico no ambiente não escolar

A concepção de trabalho pedagógico, tradicionalmente associada à escola, precisa ser tensionada quando se trata de compreender sua presença em espaços não escolares. Como destacam Carvalho e Silva (2020), a(o) pedagoga(o) transita em múltiplos contextos sócio-ocupacionais, nos quais a prática pedagógica ultrapassa o ensino escolar e assume funções de mediação, organização e produção de sentidos nos processos educativos.

Essa ampliação de atuação evidencia que o trabalho pedagógico não se limita a transmitir conteúdos, mas se articula a demandas sociais, culturais e institucionais que requerem novas leituras sobre a própria função do pedagogo. Problematizar essa perspectiva é

fundamental para romper com uma visão reducionista que restringe a Pedagogia à sala de aula e para compreender os desafios impostos pelas dinâmicas contemporâneas da educação não escolar.

Nesse contexto, a noção de profissionalidade também se torna objeto de reflexão, pois está ligada à construção da identidade e da legitimidade do pedagogo em espaços diferenciados. Carvalho e Silva (2020) ressaltam que a profissionalidade não se define apenas pela posse de um diploma ou pela atuação no ensino formal, mas pela capacidade de responder, com criticidade e intencionalidade, às especificidades de cada espaço em que o trabalho pedagógico se concretiza.

Isso coloca em pauta a necessidade de repensar quais saberes, práticas e posturas sustentam a atuação de pedagogas(os) fora da escola, problematizando as tensões entre reconhecimento profissional, expectativas sociais e as demandas educativas emergentes. Desse modo, a análise do trabalho pedagógico no ambiente não escolar implica também refletir sobre as fronteiras e os sentidos da profissionalidade que o configuram.

Ortega e Santiago (2009, p. 29) afirmam que “a finalidade da educação é humanizar o homem e torná-lo emancipado para exercer com cidadania seus direitos e deveres”. Isso significa que a educação é vista como uma ciência que promove a humanização dos sujeitos e valoriza a sua emancipação, tornando-o mais crítico, reflexivo e autônomo.

Um dos fenômenos mais marcantes dos processos sociais atuais é a expansão do conceito de educação e a variedade crescente das atividades educativas, resultando em uma diversificação das práticas pedagógicas na sociedade. Como justifica Libâneo (2001, p. 2): “a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento”.

É evidente que toda prática pedagógica possui valor e propósito na reconstrução, transformação e modificação de tudo o que o ser humano necessita para alcançar uma educação de qualidade. Isso impacta todas as áreas do conhecimento e contribui para a compreensão das necessidades individuais e a forma de pensar em relação ao próximo. Libâneo (2001, p. 17) ressalta que “o processo educativo é um fenômeno social enraizado nas contradições e lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana”.

Segundo essa compreensão, ao entender o campo da ENE como pedagógico, Severo (2018, p. 3) destaca que: “a integração da ENE no contexto pedagógico representa uma demanda histórica, uma vez que atende às necessidades emergentes decorrentes da complexidade observada na organização e no comportamento das sociedades globalizadas”.

Considerando a ampliação da visão educacional, as atividades pedagógicas em ambientes não escolares podem ser conduzidas por pedagogos(as). A conexão entre Pedagogia e ENE frequentemente leva a uma interpretação equivocada de que a prática pedagógica nesse contexto se limita ao ensino fora do ambiente escolar. Certamente a(o) pedagoga(o) pode desempenhar o papel de professora ou professor em contextos de ENE, mas as habilidades necessárias para atuar nessas práticas, especialmente na ENE, são construídas a partir de uma variedade de conhecimentos e abordagens adaptadas às particularidades de cada ambiente educacional.

Assim, as competências profissionais da(o) pedagoga(o) para intervenções em ENE não se restringem apenas ao ensino, à gestão e à pesquisa, como ocorre na prática pedagógica escolar. Elas englobam também uma compreensão e aplicação de conhecimentos e técnicas específicas exigidas pelo contexto da ENE. Isso implica pensar e agir de maneira diferenciada, considerando as dinâmicas, os sujeitos envolvidos, os objetivos, os recursos disponíveis e os modelos metodológicos distintos dos que são típicos do ambiente escolar.

É válido ponderar um movimento recente feito por uma rede de pesquisadores(as) em Pedagogia, denominado de Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), a respeito da regulamentação da profissão. Dentre as discussões sobre o processo de regulamentação de uma profissão feita pelos(as) pesquisadores(as) dessa rede, temos o indicativo de informações pertinentes ao que é e pode ser pensado como específico do conjunto de atribuições do(a) Pedagogo(a), considerando a amplitude de espaços socio-ocupacionais do tempo presente.

Assim, o grupo da RePPed indica um texto substitutivo ao parecer da relatora do projeto de Lei n. 1.735/2019, Deputada Professora Goreth, que para além da docência como possibilidade de atuação também há:

O texto substitutivo do PL 1735/2019 diz que é livre o exercício da profissão para os portadores de diploma de curso de graduação em Pedagogia expedido por instituição de educação superior reconhecida pelo Ministério da Educação. O texto diz ainda, em seu artigo 3º, que a/o pedagoga/o pode assumir funções e exercer atividades educativas e pedagógicas relacionadas a todas as etapas do processo educacional e de ensino desenvolvidas em espaços escolares, em todos os níveis e modalidades da educação nacional, e em espaços não escolares, que demandem conhecimentos pedagógicos. (RePPed, 2024, p. 36).

Tal proposta realiza indicações de práticas pertinentes aos(às) pedagogos(as) para serem pensadas no processo de regulamentação e considera os conhecimentos pedagógicos requeridos em diferentes espaços sócio-ocupacionais. Franco (2008) argumenta que os conhecimentos pedagógicos são construções mentais dos(as) educadores(as), inicialmente moldadas pelo

entendimento pedagógico, seus princípios, conceitos e teorias. Seguindo essa linha, Pimenta (2006) advoga que a renovação dos conhecimentos pedagógicos deve derivar da prática reflexiva e retornar a ela, em constante diálogo e confronto com a teoria.

É importante ressaltar que a atuação da(o) pedagoga(o) na ENE demanda uma reflexão constante e uma flexibilidade para lidar com as diversas situações e demandas encontradas nesse cenário. Isso requer uma ampla gama de habilidades, que vão desde a capacidade de criar e implementar programas educativos até a habilidade de trabalhar em parceria com diferentes instituições e comunidades. Ressalta Franco (2008, p. 133):

Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário.

Nesse sentido, a atuação da(o) pedagoga(o) em espaços de ENE não apenas complementa, mas também enriquece sua prática pedagógica. A capacidade de compreender e adaptar-se a diferentes contextos educativos fortalece sua formação profissional e amplia suas possibilidades de impacto na sociedade. Em termos simples, “o pedagogo é aquele que lida com os aspectos práticos, estruturais, contextuais e situacionais da prática educativa em suas várias formas e manifestações” (Libâneo, 2001, p. 139).

Os campos de atuação da Pedagogia na ENE refletem as tendências atuais no Brasil em relação às práticas educativas em diversos ambientes que englobam uma variedade de temas e campos, incluindo Pedagogia no Legislativo Municipal. Nas Câmaras Municipais, as(os) pedagogas(os) desenvolvem trabalho pedagógico ligado À ENE, modalidade de trabalho pedagógico que ocorre fora do ambiente escolar e tem como foco a conscientização, a formação cidadã e a promoção de políticas públicas, sem necessariamente seguir um currículo tradicional; atuam também em projetos que visam à educação para a cidadania, à mediação de debates e a outras iniciativas voltadas à participação social e ao desenvolvimento da comunidade.

Entre os exemplos de ENE em Câmara Municipal estão os programas de educação para a cidadania. Neles, a(o) pedagoga(o) organiza palestras, rodas de conversa e oficinas para ajudar a comunidade a compreender o funcionamento do poder público e a importância do engajamento social. Dessa forma, contribui para a formação dos(as) cidadãos(ãs), abordando temas como direitos e deveres, votações, audiências públicas e outras questões que incentivam o exercício da cidadania. Além disso, em muitos municípios, as Câmaras Municipais desenvolvem projetos sociais voltados para o bem-estar e a formação social, como campanhas

de conscientização sobre saúde, educação ambiental, igualdade de gênero e combate à violência.

Outro exemplo de atuação da(o) pedagoga(o) é na mediação de espaços de escuta e participação comunitária. Essa(e) profissional pode facilitar encontros entre o público e os representantes, criando um ambiente onde as demandas da comunidade são ouvidas e discutidas de forma organizada. Esse papel de mediador(a) permite construir um diálogo ativo entre a população e os(as) gestores(as) públicos. Em cada uma dessas ações, a prática pedagógica não segue a estrutura de um currículo formal, mas cria oportunidades de aprendizado valiosas para aproveitar o contexto e as experiências sociais dos participantes. Dessa maneira, promove-se tanto o conhecimento quanto a participação ativa da comunidade, fortalecendo o envolvimento e o exercício da cidadania.

Diante desse cenário, evidencia-se que a atuação da(o) pedagoga(o) nas Câmaras Municipais transcende as práticas convencionais da sala de aula e se insere de forma significativa na promoção de uma educação voltada à cidadania e ao fortalecimento da democracia. As ações pedagógicas realizadas nesses espaços ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação social, revelando um campo dinâmico e em constante expansão dentro da ENE. Com base nessa perspectiva, o próximo capítulo explora com mais profundidade a Pedagogia Legislativa como um campo de atuação profissional, assim como os saberes e práticas que emergem dessa inserção, destacando seu papel estratégico na mediação entre o poder público e a sociedade.

CAPÍTULO 3 – PEDAGOGIA LEGISLATIVA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL E DE SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por conseqüência, várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc. (José Carlos Libâneo, 2010, p. 31).

Este capítulo tem como propósito apresentar e discutir as informações obtidas a partir da análise documental de concursos públicos realizados por Câmaras Municipais da região pesquisada. Com base nesses documentos, buscou-se responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: levantar o perfil e as atribuições de pedagogas(os) requisitadas para atuação no espaço legislativo. A partir dessa coleta, foi possível identificar as exigências formais das funções, bem como compreender quais competências, formações e responsabilidades têm sido demandadas desses(as) profissionais da Pedagogia no contexto da ENE vinculada ao Legislativo Municipal.

3.1 Escola do Legislativo

Pensar em novas possibilidades de atuação pedagógica e profissional das(os) pedagogas(os) exige levar em conta os conhecimentos e práticas específicos que esse espaço demanda. Ao abordar o trabalho das(os) pedagogas(os) em contextos de ENE, torna-se essencial analisar os saberes necessários para essa área, os quais são desenvolvidos ao longo de um processo contínuo de formação e experiência profissional. Entretanto, essa discussão é complexificada pelo reconhecimento de que, infelizmente, desenvolvemos muitas de nossas práticas enquanto pedagogas(os) de ENE sem o devido tratamento e respaldo científico em bases epistemológicas que orientam e nos dão diretrizes de trabalho, conforme apresentam Miranda e Silva (2017).

Esse processo é influenciado pelo período histórico, pelas diretrizes das autoridades reguladoras e pelo contexto sociopolítico, fazendo com que as(os) pedagogas(os) atuem em áreas diferentes das que conhecemos contemporaneamente. Em conformidade com Pimenta (2011, p. 51), “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, muito menos à docência.”

A autora complementa que “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (Pimenta, 2011, p. 51). Compreender a

atuação de pedagogas(os) no campo do Legislativo Municipal envolve explorar teoricamente suas práticas, conhecimentos e desafios em um ambiente que difere dos tradicionais espaços de formação, como a educação escolar.

Nesse sentido, ainda segundo Libâneo (2010, p. 58), “há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica”. Por isso a identidade do curso não pode ser somente a docência, pois a(o) pedagoga(o) atua em diferentes espaços. A diversidade de práticas educativas resulta em múltiplas áreas de atuação pedagógica, como a educação escolar e familiar, sindical, dos meios de comunicação, empresarial, jurídica e, mais recentemente, a Legislativa, que é o foco deste trabalho. Sobre essa perspectiva, afirma Severo (2014):

O processo de pedagogização da sociedade aconteceu paralelamente à emergência da necessidade de difusão de saberes e práticas e a consequente demanda por promoção de situações de formação de sujeitos em âmbitos plurais, a fim de que esses saberes fossem assimilados e mobilizados pela população. (Severo, 2014, p. 149).

Gohn (2006) aponta que a educação envolve processos de comunicação e interação, através dos quais os membros de uma sociedade adquirem conhecimentos, habilidades, técnicas, atitudes e valores presentes em um contexto culturalmente estruturado. Esses processos fornecem a base necessária para a criação de novos conhecimentos, técnicas e valores. A mediação na educação é essencial, pois promove o desenvolvimento dos sujeitos dentro da dinâmica sociocultural do seu grupo.

Diante do exposto, a ENE, idealizada como um meio para atingir objetivos de educação, serve como um instrumento de promoção pessoal. Ela fornece ferramentas que permitem às pessoas reconhecerem mudanças que afetam as dinâmicas sociais em diversos contextos, além de atualizarem seus conhecimentos e modos de ação. Isso visa tanto o bem-estar individual quanto o desenvolvimento social e comunitário de forma ampla, não se limitando apenas ao aspecto econômico, embora esse também seja uma dimensão importante para o desenvolvimento e igualdade social.

No entanto, de acordo com a tese de Severo (2015), a ENE não é reconhecida como um objeto legítimo nos campos do conhecimento e da formação pedagógica. No campo profissional, ela está razoavelmente estabelecida; entretanto, ainda necessita de um fortalecimento teórico-metodológico e institucional. O protagonismo das Instituições de Ensino Superior em visualizar a Pedagogia como ciência, curso e profissão, de acordo com Severo (2015), será redefinido à medida que se obtiver um enfrentamento e se gerar uma reflexão

crítica, criativa e renovadora sobre os processos da práxis pedagógica no campo da ENE.

Isso visa problematizar as condições e contradições da educação na sociedade contemporânea, e estabelecer os elementos necessários para colaborar com seu desenvolvimento. É nesse movimento de ampliação e ressignificação dos espaços educativos que se insere a atuação de pedagogas(os) em contextos institucionais como o Legislativo.

Nesse cenário, é pertinente ampliar a discussão sobre a atuação pedagógica para além dos espaços tradicionalmente escolares, reconhecendo a relevância da ENE em contextos institucionais diversos, como as Câmaras Municipais. A prática pedagógica no Legislativo, embora ainda em consolidação, vem ganhando espaço por meio da Pedagogia Legislativa, um campo que se alinha aos princípios da ENE ao promover processos educativos em espaços de formação cidadã e política.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 39, §2º, prevê a existência de Escolas de Governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, o que respalda a atuação pedagógica nesse ambiente (Brasil, 1988). A criação da primeira Escola do Legislativo em 1993, pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, marcou o início de um movimento que, segundo Cosson (2008), tem se expandido continuamente com o apoio da Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas (ABEL). Essas instituições, inicialmente voltadas à capacitação interna, vêm ampliando suas funções ao promover a educação para a cidadania e o fortalecimento democrático junto à comunidade, evidenciando o papel estratégico do(a) pedagogo(a) na mediação de saberes políticos, sociais e institucionais nesse contexto.

Carvalho (2014) ressalta que cada Escola do Legislativo adota uma denominação distinta para sua abordagem educativa, como educação para a democracia, educação política, educação para a cidadania, educação legislativa ou letramento político. No entanto, todos compartilham uma missão comum: aprimorar o Poder Legislativo, fortalecer sua conexão com a sociedade e oferecer formação em letramento político e educação para a cidadania, promovendo a manutenção da democracia.

3.2 Informações coletadas e considerações da pesquisa

A ABEL define a si mesma como:

uma sociedade civil e sem fins lucrativos que congrega Escolas, Centros de Treinamento, Institutos de Estudos e Pesquisa e entidades afins vinculadas ao Poder Legislativo brasileiro, nos níveis federal, estadual e municipal, incluindo-se também neste universo as Escolas dos Tribunais de Contas

(ABEL, 2024, [s.p.]).

Existem muitas cidades em que as Câmaras aderiram à Escola do Legislativo, como mostra o site da ABEL, em pesquisa em julho de 2024. O Quadro 5 abaixo apresenta os estados e os municípios que têm Escolas de Legislativo em Câmaras Municipais.

Quadro 5. Escolas de Câmaras Municipais por estado

ESCOLAS DE CÂMARAS MUNICIPAIS	
Estado	Município
ACRE	Rio Branco, Feijó
AMAPÁ	Macapá
AMAZONAS	Manaus
BAHIA	Campo Alegre de Lourdes, Jandaíra, Pilão Arcado
CEARÁ	Barbalha, Fortaleza, Ipuera, Quixadá, Tauá
ESPÍRITO SANTO	Cachoeiro de Itapemirim, Vitória, Itapemirim
GOIÁS	Anápolis, Formosa, Goiânia
MATO GROSSO	Cuiabá, Rondonópolis
MATO GROSSO DO SUL	Campo Grande, Dourados, Três Lagoas
MINAS GERAIS	Albertina, Alfenas, Alfredo Vasconcelos, Andradas, Araguari, Araxá, Arcos, Barbacena, Belo Horizonte, Betim, Boa Esperança, Bocaiúva, Botelhos, Brumadinho, Cachoeira de Minas, Cambuí, Campanha, Capelinha, Carvalhópolis, Cataguases, Caxambu, Conceição das Alagoas, Conceição do Rio Verde, Conceição dos Ouros, Contagem, Coromandel, Coronel Fabriciano, Corrego do Bom Jesus, Divinópolis, Extrema, Governador Valadares, Guaxupé, Ipatinga, Itabira, Itabirito, Itajubá, Itamarandiba, Itanhandú, Itaú de Minas, Itutinga, Juiz de Fora, Lagoa Dourada, Lavras, Leopoldina, Manhuaçu, Maria da Fé, Marmelópolis, Mateus Leme, Madre de Deus de Minas, Matias Barbosa, Montes Claros, Monte Sião, Muriaé, Muzambinho, Nepomuceno, Nova Serrana, Ouro Fino, Olaria, Pará de Minas, Paracatú, Paraguaçu, Patos de Minas, Pedro Leopoldo, Prata, Poços de Caldas, Poço Fundo, Ponte Nova, Pouso Alegre, Pouso Alto, Resende Costa, Santa Rita de Caldas, São Gonçalo do Rio Abaixo, São Gonçalo do Sapucaí, São João del-Rei, São Sebastião do Paraíso, São Lourenço, Sarzedo, Sete Lagoas, Tiradentes, Tupaciguara, Três Corações, Três Pontas, Ubá, Uberlândia, Unai, Varginha, Viçosa, Visconde do Rio Branco
PARÁ	Ananindeua, Eldorado do Carajás, Marabá, Monte Alegre, Santarém, Santana do Araguaia, Parauapebas
PARAÍBA	Alagoa Nova, Cabedelo, João Pessoa
PARANÁ	Cascavel, São José dos Pinhais, Curitiba, Floresta, Londrina, São Jerônimo da Serra, Palmeira, Peabiru, São José dos Pinhais
PERNAMBUCO	Caruaru, Congonhal, Cortês, Cumaru, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Palmares, Paudalho, Recife, Salgueiro
PIAUI	Teresina
RIO DE JANEIRO	Campos de Goytacazes, Itaboraí, Italva, Macaé, Maricá, Mangaratiba, Nilópolis, Nova Friburgo, Petrópolis, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João da Barra
RIO GRANDE DO NORTE	Macaíba, Campo Grande, Acari, Alto do Rodrigues, Angicos, Apodi, Areia Branca, Arez, Assú, Baía Formosa, Baraúna, Barcelona, Boa Saúde, Carnaúba dos Dantas, Carnaubais, Ceará- Mirim, Cerro Corá, Coronel Ezequiel, Coronel João Pessoa, Cruzeta, Doutor Severiano, Encanto, Equador, Espírito Santo, Extremoz, Felipe Guerra, Goianinha, Governador Dix Sept Rosado, Guamaré,

	Ipanguaçu, Ipueira, Itajá, Jandaíra, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, João Dias, José de Penha, Jucurutu, Jundiá, Lagoa de Pedras, Lajes, Lajes Pintadas, Marcelino Vieira, Monte Alegre, Mossoró, Ouro Branco, Paraú, Parazinho, Patu, Pau dos Ferros, Portalegre, Riacho da Cruz, Rodolfo Fernandes, Santa Cruz, Santana do Seridó, São Bento do Trairí, São João do Sabugi, São José de Mipibu, São José do Seridó, São Miguel, São Miguel do Gostoso, São Rafael, São Tomé, Serra do Mel, Serrinha, Severiano Melo, Tenente Ananias, Timbaúba dos Batistas, Touros, Upanema, Venha-Ver, Natal, Parnamirim
RIO GRANDE DO SUL	Santana do Livramento, Alegrete, Capivari do Sul, Canoas, Caxias do Sul, Gramado, Gravataí, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Gabriel, Uruguaiana,
RONDÔNIA	Cerejeiras
RORAIMA	Boa Vista
SANTA CATARINA	Associação de Câmaras e Vereadores do Vale do Itapocu, Florianópolis, Araquari, Lages, São José, Cocal do Sul, Capinzal, Zortéa, Caxambu do Sul, Jaraguá do Sul, Blumenau, Camboriú, Criciúma, Curitibanos, Içara, Indaial, Imbituba, Itajaí, Itapema, Itapoá, Joinville, Paulo Lopes, Rio Negrinho, Videira
SÃO PAULO	São Paulo, Marília, Amparo, Araraquara, São José do Rio Pardo, Jaguariúna, Dumont, Araras, Araçatuba, Arujá, Atibaia, Bálamo, Barueri, Bertioga, Boituva, Bragança Paulista, Cabreúva, Caieiras, Campinas, Capão Bonito, Cotia, Franca, Guarujá, Itapevi, Itu, Jaboticabal, Jacareí, Lençóis Paulista, Limeira, Louveira, Mairiporã, Miracatu, Mococa, Guarulhos, Peruíbe, Piracicaba, Presidente Prudente, Poá, Ribeirão Preto, Santana do Parnaíba, Santos, São José do Rio Preto, Sorocaba, Sumaré, Taboão da Serra, Valinhos, Votuporanga, Boituva, Araraquara, Mirassol, Rio das Pedras, Cubatão, Osasco, Pacatuba, Cajamar, Anhembi, Itapira, São Roque
SERGIPE	Aracajú, Estância, Pacatuba

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos dados do site da ABEL (2024).

Já o Quadro 6 abaixo apresenta as Escolas do Legislativo em um mapa do Brasil.

Quadro 6. Escolas do Legislativo por estado

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos dados do site da ABEL (2024).

Analisando esse quadro com tantas Escolas do Legislativo em atividade, cabe questionar porque ainda são poucas Câmaras onde a(o) profissional da Pedagogia está assumindo esse papel. No entanto, nota-se que, com o aumento de adesões dessas instituições nos últimos tempos às Escolas do Legislativo, estão cada vez mais frequentes concursos públicos para pedagogas(os) nesses ambientes.

3.2.1 Concurso para pedagogas(os) no Legislativo Municipal

Nesta parte, colocam-se em evidência os recentes editais para profissionais pedagogas(os) no espaço de ENE em questão. Em pesquisa feita no Google, com os seguintes descritores: “editais para pedagogas(os) em câmaras municipais” e “concursos públicos para pedagogas(os) em câmaras municipais”, foram encontrados alguns editais, como é o caso de sete Instituições Legislativas municipais que seguem no Quadro 7:

Quadro 7. Cargos relacionados à Pedagogia em Câmaras Municipais

Município	Termo do Cargo	Ano do Concurso
Itapevi/SP	Analista do Legislativo (Pedagogia)	2015
São José dos Pinhais/PR	Pedagogo	2023
Araras/SP	Pedagogo Legislativo	2023
Campinas/SP	Analista Legislativo	2023

	Pedagogo	
Três Lagoas/MS	Coordenador Pedagógico	2016
Poços de Caldas/MG	Analista Legislativo Consultor – Pedagogo	2024
Natal/RN	Assistente Legislativo – Pedagogo	2023

Fonte: dados extraídos de editais públicos de concursos entre 2015 e 2024.

Nos quadros de 8 a 14, foram analisadas as atribuições de funções, nomenclatura de cargos, carga horária e remuneração de Pedagogas(os) no Legislativo Municipal.

Quadro 8. Câmara Municipal de Itapevi/SP, com base nos dados do edital 01/2015

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de Itapevi/SP	edital 01/2015	Analista do Legislativo (Pedagogia)	40h	R\$4.500,00
ATRIBUIÇÕES				
Implementar a execução, avaliar e coordenar a construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, ensino fundamental, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estudar medidas que visem melhorar os projetos que incluem processos pedagógicos. Elaborar e desenvolver projetos educacionais. Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. Participar de divulgação de atividades pedagógicas. Implementar programas de tecnologia educacional. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisaextensão. Acompanhar e implantar projetos educacionais empregando através da didática e de forma lúdica, a inserção dos poderes constituídos (Legislativo, Executivo e Judiciário). Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.				

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital 01/2015, disponível em

https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/25600/camara_municipal_de_itapevi_2015_edital_n_01-edital.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

Quadro 9. Câmara Municipal de São José dos Pinhais/ PR, com base nos dados do edital 01/2023

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de São José dos Pinhais/ PR	edital 01/2023	Pedagogo	40h	R\$6.213,80
ATRIBUIÇÕES				
Planejar e coordenar a orientação da Escola da Cidadania e do Parlamento Jovem; Proporcionar reuniões com alunos, pais e professores; Realizar intercâmbio de informações; Sistematizar o acompanhamento pedagógico dos alunos; Zelar pelo bom relacionamento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem; Coordenar o acompanhamento de egressos; Participar, de forma multidisciplinar, dos projetos desenvolvidos na escola; Oferecer atividades de enriquecimento do processo educativo; Estimular o desenvolvimento do autoconceito positivo e aumento da autoestima do educando; Assistir os alunos que apresentem dificuldades de ajustamento à escola e problemas de rendimento escolar; Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou escola; Outras atividades correlatas.				

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital 01/2023 (p. 23-24), disponível em www.fundacaofafipa.org.br. Acesso em: 6 fev. 2025.

Quadro 10. Câmara Municipal de Campinas/SP, com base nos dados do edital 01/2023

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de Campinas /SP	edital 01/2023	Pedagogo Legislativo	30h	R\$9.887,00
ATRIBUIÇÕES				
<ul style="list-style-type: none"> – participar do planejamento e execução das atividades relacionadas com a gestão de pessoas da Câmara Municipal, realizando diagnósticos e pesquisas, e elaborando e coordenando programas e projetos voltados para atender às demandas de treinamento e às atividades de desenvolvimento de recursos humanos; – construir projeto pedagógico, levantando as necessidades de treinamento e capacitação profissional, caracterizando o perfil da clientela, levantando recursos materiais, humanos e financeiros necessários ao desenvolvimento do projeto, definindo diretrizes e metas norteadoras do projeto e estabelecendo a sincronia entre os objetivos da Câmara e da clientela; – construir sistema de avaliação de desenvolvimento do projeto pedagógico, definindo os instrumentos de avaliação, detectando e propondo soluções para os problemas educacionais encontrados, assegurando-se da consonância da concepção e avaliação com os princípios do projeto pedagógico, avaliando o desempenho e o processo de ensino e aprendizagem da clientela, verificando o cumprimento das metas, avaliando o desempenho dos profissionais participantes do processo e propondo e efetuando as ações corretivas; – participar, acompanhar e supervisionar, tecnicamente, as atividades pedagógicas da Escola do Legislativo da Câmara; – participar da elaboração e coordenação do plano anual de treinamento, estabelecendo metas, selecionando os cursos e outras formas de incentivo à capacitação profissional e formação continuada, controlando a execução e avaliando resultados; – participar da elaboração e coordenação de programas voltados para treinamento de chefias, bem como programas específicos destinados ao treinamento de responsáveis pela avaliação de desempenho de servidores, tanto para estágio probatório quanto para efeito de progressão e promoção; – participar do processo seletivo de servidores, empregando métodos e técnicas da pedagogia aplicada ao trabalho; – desenvolver programas e projetos de treinamento para servidores em estágio probatório, realizando pesquisas, propondo metas e resultados a serem alcançados e estabelecendo a metodologia de trabalho; – realizar entrevistas com servidores que tenham obtido graus insuficientes ou mínimos em suas avaliações de desempenho, analisando, em conjunto com o servidor, os motivos e buscando soluções para obtenção de melhorias em seu desempenho funcional; – analisar e elaborar projetos e programas de treinamento objetivando a adaptação e readaptação de servidores, a melhoria de relacionamento interno, o crescimento profissional e a formação continuada; – analisar, para efeito de capacitação profissional, cursos e treinamentos que possam ser considerados de interesse para a Câmara, observando se os mesmos guardam estreita relação com o desempenho do servidor nas atribuições definidas para a classe que ocupa; – estudar e desenvolver critérios visando à realização de análise ocupacional, estabelecendo os requisitos mínimos de qualificação profissional necessários ao desempenho das tarefas das diversas classes pertencentes ao Quadro de Pessoal da Câmara; – realizar pesquisas nas diversas unidades da Câmara, visando à identificação das fontes de dificuldades no ajustamento e demais problemas relativos à formação e qualificação profissional existentes no trabalho, propondo medidas preventivas e corretivas julgadas convenientes; – estudar e propor soluções para a melhoria de condições ambientais, materiais e locais do trabalho; – apresentar, quando solicitado, princípios e métodos pedagógicos que concorram para maior eficiência da aprendizagem e controle do rendimento do trabalho; – elaborar e participar de campanhas de prevenção na área de saúde coletiva ou de incentivo à educação, formação continuada e treinamento, promovendo palestras e seminários para esclarecimento de servidores; – participar, junto com profissionais de serviço social e psicológico, da elaboração e execução de programas de assistência e apoio a grupos específicos de servidores; – participar, junto com profissionais de serviço social e psicológico, da elaboração e execução de programas que possam otimizar a reinserção social/familiar do servidor portador de deficiência com problemas de adaptação no trabalho; – elaborar pareceres, informes técnicos e relatórios, realizando pesquisas e entrevistas, fazendo observações e sugerindo medidas para implantação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de atividades em sua área de atuação; – participar das atividades administrativas, de controle e apoio referentes à sua área de atuação; – identificar fontes de recursos destinadas ao financiamento de programas e projetos em sua área de atuação e propor medidas para a captação desses recursos, bem como acompanhar e/ou participar da execução dos 				

programas e projetos, supervisionando e controlando a aplicação dos recursos;
 – trabalhar em equipe e em parcerias com outros setores que visem ampliar o acompanhamento dos programas voltados para a área de pedagogia organizacional.

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital Nº 01/2023 (p.38-39), disponível em <https://www.vunesp.com.br/CMCP2301>. Acesso em: 6 fev. 2025.

Quadro 11. Câmara Municipal de Araras/SP, com base nos dados do edital 01/2023

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de Araras/SP	edital 01/2023	Analista Legislativo Pedagogo	30h	R\$3.414,16
ATRIBUIÇÕES				
<p>Desenvolve ações na construção e execução do projeto pedagógico da Escola Legislativa e demais programas de treinamento, formação e educação da Câmara Municipal, viabilizando o trabalho pedagógico e metodológico a fim de facilitar o processo comunicativo e de transmissão do conhecimento entre a Câmara e a comunidade. Apoiar a execução de iniciativas de ensino, pesquisa e extensão em diversos programas existentes ou a serem criados pela Câmara Municipal. Descrição Detalhada: Atua e orienta na ação educacional e pedagógica nos programas desenvolvidos pela Câmara. Estuda medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, sua metodologia de produção e difusão do conhecimento na Câmara. Auxilia na elaboração e desenvolvimento projetos educacionais, contribuindo na elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. Auxilia em atividades individuais e coletivas, de treinamento e capacitação para servidores, parlamentares e comunidade. Auxilia na interação com instituições de ensino, entidades, movimentos e educadores, visando contribuir com a política pedagógica estabelecida pela Câmara. Ajuda na elaboração de manuais de orientação pedagógica, catálogos de técnicas pedagógicas, participa de estudos de revisão de currículo e programas de ensino de interesse da Câmara. Participa e colabora na divulgação de atividades educacionais e auxilia em programas de tecnologia educacional. Executa ações em projetos de ensino, pesquisa e extensão, de qualificação e requalificação profissional. Ajuda a avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico da Escola Legislativa e dos programas desenvolvidos pela Câmara. Auxilia técnico-pedagógicamente no planejamento, desenvolvimento, avaliação e aperfeiçoamento de atividades da Câmara. Participa de reuniões pedagógicas com funcionários da Câmara e profissionais de interesse da Câmara. Promove a integração educacional entre a Câmara e comunidade. Colabora na difusão do acervo histórico da Câmara e auxilia em programas culturais. Auxilia na orientação pedagógica dos funcionários e executa tarefas específicas na orientação, relacionamento e integração de servidores e comunidade em geral. Auxilia na elaboração e na utilização de materiais instrucionais e educacionais. Auxilia a produção de cartilhas, periódicos e outros materiais produzidos pela Câmara. Apoiar e contribuir com programas de visitas monitoradas na Câmara, expondo sobre sua organização, funcionamento, relevância. Realiza atividades administrativas, elabora relatórios e laudos técnicos em sua área de atuação. Participa de projetos, cursos, eventos, convênios e programas de ensino, pesquisa e extensão de interesse da Câmara. Participa de programa de treinamento, quando convocado. Realiza tarefas pertinentes à sua área de atuação, utilizando-se de equipamentos e programas de informática. Auxilia nas atividades pertinentes ao seu cargo nos programas existentes (Câmara-Jovem, Câmara da Terceira Idade, Câmara Cidadã, Câmara Participativa) e outros a serem criados pela Câmara Municipal. Auxilia e presta suporte pedagógico à Diretoria de Comunicação e aos veículos de comunicação da Câmara. Auxilia projetos de extensão, interpreta e colabora com trabalhos estatísticos específicos e orientações de pesquisas e estudos. Fornece suporte e auxilia, na sua área de atuação, a quaisquer outros setores da Câmara. Atua fornecendo suporte, quando necessário, nas sessões ordinárias, extraordinárias e solenes, audiências públicas, reuniões ou outros eventos de interesse da Câmara. Supervisiona estagiário, se for o interesse da Câmara. Promove a guarda e controle de toda a documentação produzida no seu ambiente de trabalho, bem como a reprodução de documentos e presta apoio ao acervo histórico da Câmara. Atua na preservação da memória da Câmara Municipal, da história dos parlamentares e recebe contribuições de acervos privados arquivísticos, bibliográficos e museológicos de interesse do Poder Legislativo. Auxilia na execução de tarefas de preservação, conservação, organização e acesso aos acervos da Câmara. Auxilia, recebe e disponibiliza acervos públicos e privados de interesse da Câmara e do Município. Auxilia no planejamento, organização e implantação dos serviços de pesquisa histórica de interesse da Câmara e do Município. Mantém referencial único de informação, capaz de fornecer de maneira uniforme e sistemática, a possibilidade de localizar, ter acesso e utilizar os documentos, onde quer que estejam guardados. Elabora textos e seleciona documentação para catálogos, apresentações em seminários e eventos de interesse da Câmara. Realiza a descrição documental para catálogos seletivos com recortes temáticos vinculados à História. Auxilia na execução de curadoria de exposições de caráter histórico, de pesquisa histórica e de acervos para produção de materiais educativos, de difusão da história, da cultura e memória institucional. Presta apoio a pesquisadores e historiadores em ações</p>				

de interesse da Câmara. Auxilia na formulação de oficinas pedagógicas, organiza e coordena serviços educativos e/ou programas de Educação Patrimonial que enfatizem temáticas históricas e/ou o patrimônio cultural como fonte primária de ensino e aprendizagem. Propõe e fomenta o debate historiográfico com base nas fontes de arquivo, sempre promovendo a ampliação do campo de abrangência dos usuários. Produz instrumentos de acesso e pesquisa, como guias de acervo, inventários e catálogos. Auxilia a produção de projetos para captação de recursos, subvenções e patrocínios que viabilizem a realização de ações na área de difusão e pesquisa histórica. Auxilia na formulação e aplicação de estudos de usuários e diagnósticos de suas demandas. Formula e aplica atividades de sensibilização de funcionários quanto aos seus próprios arquivos para a preservação do patrimônio e o valor histórico da documentação por eles salvaguardada. Auxilia na criação de ações e projetos de preservação da documentação, conservação e restauro. Auxilia na metodologia de técnicas para identificação, referência, preservação, organização e difusão da documentação da Câmara e do Município. Auxilia na formulação e implementação da política de gestão documental, levando em conta todo o ciclo de vida dos documentos (fase corrente, intermediária e permanente), possibilitando maior visibilidade do interesse social, científico e cultural dos arquivos. Elabora instrumentos técnicos de gestão documental (Planos de Classificação, Tabelas de Temporalidade, Sistemas Informatizados, Censos, Guias etc.), buscando sempre a preservação de documentos, além de seus efeitos administrativos e probatórios, valorizando a memória institucional e social do Município, do Estado, do Brasil e da humanidade. Executa atividades em cursos e palestras na Escola Legislativa, além de estudos e pesquisas sobre preservação do patrimônio público cultural. Apóia as comissões de avaliação de documentos, enfatizando a garantia da preservação e o acesso, qualificando a atividade de análise, avaliação e seleção. Executa e auxilia na realização de pesquisas para caracterização do contexto arquivístico, elaborando estudo de caracterização da história arquivística e da história administrativa de modo fundamentado e atualizado com os debates historiográficos. Auxilia na definição de requisitos de sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos, garantindo a sua preservação para a pesquisa. Fornece suporte e auxilia, na sua área de atuação, à Presidência da Câmara, às Comissões Permanentes ou Temporárias e a quaisquer outros setores da Câmara. Auxilia e executa as atividades pertinentes ao seu cargo nos atuais e futuros programas da Câmara Municipal. Oferece todo suporte ao departamento que está lotado, para a execução das tarefas conforme disposto na Estrutura Organizacional da Câmara Municipal e na Escola Legislativa de Araras. Dirige veículos leves e motocicletas, mediante autorização prévia e se devidamente habilitado, quando necessário ao exercício de suas atividades. Executa outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Cumpre as ordens e exerce outras atividades e tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato.

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital N° (01/2023, p. 15-16), disponível em <https://institutoindepac.org.br/>. Acesso em: 6 fev. 2025.

Quadro 12. Câmara Municipal de Três Lagoas/MS, com base nos dados do edital 01/2016

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de Três Lagoas/MS	edital 01/2016	Coordenador Pedagógico	20h	R\$2.780,00
ATRIBUIÇÕES				
Elaborar e executar a programação referente às atividades da Escola Legislativa; organizar reuniões com a Mesa Diretora para desenvolver programas de qualificação geral e específica para os integrantes do quadro geral de pessoal. Pesquisar e organizar os conteúdos, e calendário anual de atividades. Atender às normas e procedimentos internos. Oferecer suporte conceitual de natureza técnico-administrativa, doutrinária e política às atividades do Poder Legislativo. Garantir às áreas de atendimento informações atualizadas sobre a agenda, bem como, controlar o agendamento de suas atividades de acordo com a agenda do Agente de Cerimonial.				

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital 01/2016 (p. 13) disponível em https://arquivos.qconursos.com/regulamento/arquivo/11258/camara_de_tres_lagoas_ms_2016_edital_n_001-edital.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

Quadro 13. Câmara Municipal de Poços de Caldas/MG, com base nos dados do edital 01/2024

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de Poços de Caldas/MG	edital 01/2024	Analista Legislativo Consultor-Pedagogo	40h	R\$6.256,07
ATRIBUIÇÕES				
<p>Prestar consultoria técnica à Mesa, à Presidência, à Secretaria-geral, à Diretoria-geral, Vereadores e à Gerência de Atividade Legislativa; • Participar da elaboração e produzir levantamentos, planejamentos, estudos técnicos, pareceres, relatórios, análises, discursos, ofícios ou outros similares, relativos à sua especialidade; • Propor opções para a ação parlamentar sempre mapeando e identificando impedimento de natureza legal, técnica, financeira ou orçamentária; • Analisar, quando relevante, estratégias, quadros econômicos, orçamentários, financeiros, políticos, sociais, imobiliários; • Identificar de forma proativa pontos de melhoria/revisão na legislação local, relativos às temáticas afetas à sua especialização, sugerindo alternativas para amadurecimento dos textos legais; • Participar e promover a revisão e a atualização da legislação municipal, no tocante à sua especialidade, em colaboração com as unidades internas da Câmara; • Subsidiar as manifestações da Câmara Municipal na análise da legalidade e melhores técnicas relativas às proposições e revisão de vetos do Executivo; • Propor métricas ou mecanismos de controle que possam aumentar a eficiência da função de controle externo da Câmara Municipal; • Promover auxílio a pesquisas e estudos sobre sua especialidade; • Participar de publicações, sendo responsável pela autoria, organização ou revisão de textos e artigos de natureza técnica de sua especialidade. • Realizar acompanhamento sistemático das ações do Poder Executivo Municipal relativo à área de especialização em que estiver alocado, identificando, apontando e formalizando os resultados de sua análise nos documentos produzidos; • Assistir ao Presidente e aos vereadores em assuntos de sua especialidade; • Qualificar os quadros técnicos da Câmara Municipal sobre temática de sua especialidade, quando solicitado, para disseminação de conhecimento; • Ser proativo em identificar e executar tarefas específicas das unidades administrativas nas quais estiver lotado, sob a orientação e supervisão da Chefia Imediata; • Integrar e/ou assessorar comissões de trabalho, quando demandado; • Executar outras atribuições compatíveis com a natureza do cargo, mediante determinação superior</p>				

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital 01, de 20 de março de 2024, disponível em www.institutoconsulplan.org.br. Acesso em: 6 fev. 2025.

Quadro 14. Câmara Municipal de Natal/RN, com base nos dados do edital 01/2023

CIDADE	EDITAL	CARGO	C.H.	Rem.
Câmara Municipal de Natal/RN	edital 01/2023	Assistente Legislativo-Pedagogo.	30h	R\$2.949,80
ATRIBUIÇÕES				
<p>I - Desempenhar atividades, de nível superior e especializado, envolvendo atividades de pesquisa, planejamento, elaboração e diretrizes gerais e especiais de plano e cronogramas operacionais, assessorando, coordenando e avaliando; II - Prestar assessoria às atividades legislativas e administrativas; III - Prestar assistência técnica nos processos e procedimentos de aprendizagem e ensino na área de desenvolvimento de recursos humanos; IV - Aplicar técnicas didático-pedagógicas nos programas de treinamento de pessoal; V - Dar assistência pedagógica; VI – Contribuir com a avaliação das ações da Escola do Legislativo; VII - Desempenhar outras atividades relativas à sua área de atuação.</p>				

Fonte: desenvolvido pela autora com base no edital nº. 01/2023 (p.24-25), disponível em <https://funcern.br/concursos/concurso-publico-camera-municipal-de-natal-rn/>. Acesso em: 6 fev. 2025.

Nota-se, que estão cada vez mais frequentes concursos no Legislativo Municipal para Pedagogas(os) como temos visto entre 2015 e 2024; porém, não existe consenso na nomenclatura desses cargos. Apenas na Câmara municipal de Campinas, o cargo recebe a denominação de “Pedagogo Legislativo”.

Em termos de discurso, o visível representa o sistema discursivo, ou seja, o espaço social moldado pelo discurso, enquanto o enunciável é a prática que constrói essa estrutura. Esses dois aspectos estão interligados, já que o enunciável molda o visível, que, por sua vez, cristaliza os discursos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido por pedagogas(os) nas Câmaras Municipais aponta para o reconhecimento de função que é enunciável visto o reconhecimento de processos formativos propostos pelo Legislativo Municipal.

Na perspectiva de Foucault (2005), o saber não é apenas um conjunto de conhecimentos, mas uma coleção de elementos que emergem da relação entre o visível e o enunciável. O visível está associado aos processos que se cristalizam nas práticas sociais, costumes, hábitos culturais e instituições, enquanto o enunciável corresponde aos resultados materializados, podendo atuar como agentes que reforçam ou transformam essa materialidade (Foucault, 2005).

Segundo Foucault (2012, p. 220), os saberes estão relacionados com “[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico[...]”. Para o autor, o saber só pode ser utilizado quando é apropriado pelo discurso oficial. Nesse sentido, a forma de oficialização do saber da(o) pedagoga(o) que atua nas Câmaras Municipais só passa a ser reconhecido como necessário para o campo da formação inicial e até mesmo continuada quando os conhecimentos construídos por esses(as) profissionais são incorporados pelo campo do conhecimento da Pedagogia.

Os jogos de poder em que os grupos que defendem uma Pedagogia vinculada à docência e os grupos que defendem a Pedagogia voltada para a formação do(a) pesquisador(a) de práticas educativas demonstram relações de assujeitamento e resistência. Dentro desses jogos de poder, há defesas que indicam o vínculo dos discursos a concepções e ideias mais amplos. O discurso que temos visto legitimado no campo formativo e histórico da Pedagogia é de formação para a docência na educação básica, sobretudo para as práticas ligadas à organização e gestão do trabalho pedagógico nestes espaços.

Diante disso, entender a Pedagogia como uma teoria geral da educação, conforme pontuam Severo, Machado e Rodrigues (2014), pode trazer elementos de intervenção e revisão dos cursos. Para tanto, é necessário problematizar que conhecimento se forma em meios a diferentes jogos de poder entre os sujeitos e seus grupos:

Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência para fazê-lo aparecer e para modificá-lo não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimam: é colocá-la novamente em questão como formação discursiva; é estudar não

as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas. (Foucault, 2012, p. 224).

Em cada período histórico que analisamos nos tópicos e capítulos anteriores a respeito da roupagem que o curso de Pedagogia tinha, identificamos a sobreposição da docência como um elemento central no processo formativo até recentemente. Isso demonstra um regime de verdade que orienta uma realidade, a dos cursos de Pedagogia, como sendo única e padrão para todo o nosso país.

Em todos os cursos, formava-se o(a) professor(a) no pedagogo(a); isso foi fator que aprisionou e forçou pedagogas(os) de outras áreas (que não a escolar) a se entenderem docentes, independentemente de realizarem ou não práticas que diziam respeito a essa ação dentro do trabalho pedagógico em espaços de ENE. Um discurso, neste caso, que, segundo Foucault (2012), reflete uma relação de poder, considerando que há um grupo que resiste a esta concepção predominante de alinhamento entre Pedagogia e docência.

3.2.2 Análise das atribuições dos cargos dos(as) profissionais da pedagogia nos editais de concursos nas Câmaras Municipais

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 1979, p. 12).

Considerando essa leitura sobre os discursos na perspectiva foucaultiana, podemos dizer que, no interior da Pedagogia enquanto área de conhecimento, houve (e ainda há) disputas pelo poder de construir um discurso capaz de acolher uma concepção desobediente de normas históricas e que considerem o tempo presente sobre a profissão. Esse jogo de verdade visa construir visões e defesas em torno do que é considerado pedagógico, prática educativa e o conhecimento indispensável para a formação em curso de nível de superior em Pedagogia. Nesses jogos de poder, Foucault (2005) propõe que a unidade do discurso se estabelece por meio de um conjunto de enunciados produzidos dentro da dinâmica dos acontecimentos discursivos.

Esses enunciados são formulados em sequência e sua compreensão ocorre a partir da

relação com os enunciados subsequentes. Nesse sentido, a questão central levantada pelo autor “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2005, p. 31), parte da investigação sobre a formação dos discursos, situando-os como elementos constitutivos da história. Nesse sentido, a concepção de Pedagogia alinhada à docência perfaz as disputas de poder definir uma identidade que foi proposta por um grupo que fez uma defesa e possuía, à sua maneira, um poder atribuído em um dado momento histórico em que as relações poderiam não ter sido tão democráticas como se tem experimentado recentemente.

Considerando essa afirmação, segundo Foucault (2012), temos novos discursos emergentes no cenário de conhecimento da Pedagogia, que precisa movimentar alterações no campo dos cursos de formação inicial bem como no reconhecimento da profissão como regulamentada, como discussão que fizemos subsidiados pela RePPed (2024). Especialmente, porque toda verdade é produto de uma época e de um momento histórico. Nesse sentido, queremos juntar-nos a um movimento que faz a defesa da Pedagogia como ciência da educação, contribuindo para a produção de um novo acontecimento histórico.

Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar. (Foucault, 2012, p. 54).

Podemos propor um novo aparecimento, o de uma Pedagogia pensada a partir das novas configurações educacionais do tempo presente, sobretudo, nas demandas por se pensar em educação em um contexto em que são reconhecidas diferentes práticas pedagógicas. Toda essa complexidade de se pensar o pedagógico em modelos educacionais contemporâneos enuncia, produz sentidos e elementos para a formação discursiva sobre a atuação e profissionalização de pedagogos(as) em espaços de ENE.

Consoante com Foucault (2005), todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e sucedem integrantes de outros discursos. Dessa forma, a análise discursiva considera a heterogeneidade dos discursos, sujeitos e discursos, observando-os por meio de ocorrências linguístico-discursivas. Esse olhar é essencial para compreender as posições-sujeito que emergem nos enunciados, ou que se tornam particularmente relevantes ao examinar os editais de concursos para pedagogas(os) das Câmaras Municipais. A forma como as exigências e a regulamentação de funções são discursivamente construídas refletem não apenas expectativas institucionais, mas também a constituição de um sujeito pedagogo(a) dentro de

determinadas estruturas de poder e saber.

Os textos das atribuições dos cargos das(os) profissionais da Pedagogia nos editais de concursos nas Câmaras Municipais, oferecem uma visão abrangente sobre as responsabilidades e funções de profissionais envolvidos em atividades pedagógicas nesse diferente contexto institucional. Todos os textos enfatizam a importância do planejamento e da coordenação como funções centrais das(os) profissionais Pedagogas(os), porém algumas caracterizações são detalhadas a seguir nos quadros de número 15 a 21.

Quadro 15. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal de Itapevi/SP

1. Câmara Municipal de Itapevi/SP (2015)	
Cargo:	Analista do Legislativo (Pedagogia)
Foco:	Educação formal
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação direta em escolas (infantil ao profissionalizante). • Ênfase em projetos pedagógicos escolares, currículo, manuais e tecnologia educacional. • Participação na inserção dos poderes constituídos via processos educativos.

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2015 da Câmara Municipal de Itapevi/SP.

Quadro 16. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal de São José dos Pinhais/PR

2. Câmara Municipal de São José dos Pinhais/PR (2023)	
Cargo:	Pedagogo
Foco:	Escola da Cidadania e Parlamento Jovem
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação de programas educativos ligados à cidadania. • Acompanhamento pedagógico e mediação escola-família-comunidade. • Ênfase em desenvolvimento pessoal (autoconhecimento e autoestima).

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2023 da Câmara Municipal de São José dos Pinhais/PR.

Quadro 17. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Campinas/SP

3. Câmara Municipal de Campinas/SP (2023)	
Cargo:	Pedagogo Legislativo
Foco:	Gestão de pessoas e formação interna
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de capacitação, treinamento e desenvolvimento profissional.

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de desempenho, programas para chefias e estágio probatório. • Parcerias com serviço social e psicologia.
--	---

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2023 da Câmara Municipal de Campinas/SP.

Quadro 18. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Araras/SP

4. Câmara Municipal de Araras/SP (2023)	
Cargo:	Analista Legislativo Pedagogo
Foco:	Educação legislativa e memória institucional
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio a programas educativos e de extensão da Câmara. • Ações de preservação da memória, acervos históricos e patrimônio. • Suporte pedagógico a todos os setores da Câmara, inclusive comunicação.

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2023 da Câmara Municipal de Araras/SP.

Quadro 19. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Três Lagoas/MS

5. Câmara Municipal de Três Lagoas/MS (2016)	
Cargo:	Coordenador Pedagógico
Foco:	Organização administrativa da Escola Legislativa
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de calendários e reuniões com a Mesa Diretora. • Apoio técnico e administrativo ao Legislativo. • Menor escopo pedagógico, com foco gerencial.

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2016 da Câmara Municipal de Três Lagoas/MS.

Quadro 20. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Poços de Caldas/MG

6. Câmara Municipal de Poços de Caldas/MG (2024)	
Cargo:	Analista Legislativo Consultor-Pedagogo
Foco:	Consultoria técnica e legislativa especializada
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de pareceres, relatórios e estudos técnicos. • Apoio à revisão legislativa e proposições de normas. • Qualificação de quadros técnicos e apoio a parlamentares.

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2024 da Câmara Municipal de Poços de Caldas/MG.

Quadro 21. Caracterização do Cargo de Pedagogo(a) na Câmara Municipal Natal/RN

7. Câmara Municipal de Natal/RN (2023)	
Cargo:	Assistente Legislativo-Pedagogo
Foco:	Apoio técnico e pedagógico institucional
Destaques:	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de técnicas didático-pedagógicas em programas de RH. • Assistência técnica em processos de aprendizagem organizacional. • Contribuição na avaliação da Escola do Legislativo.

Fonte: elaboração própria com base no edital 01/2023 da Câmara Municipal de Nata/RN.

A análise comparativa dos sete editais de concursos públicos revelou diferenças significativas quanto à ênfase principal e ao tipo de atuação atribuída às pedagogas(os) nos contextos legislativos, como mostra o Quadro 22:

Quadro 22. Principais diferenças identificadas nos 7 editais

Câmara Municipal	Ênfase Principal	Tipo de Atuação
Itapevi/SP	Educação formal e comunitária	Escolar/tradicional
São José dos Pinhais/PR	Educação cidadã e mediação social	Educacional e comunitária
Campinas/SP	Capacitação interna e RH	Organizacional e estratégica
Araras/SP	Educação legislativa e preservação histórica	Multissetorial e cultural
Três Lagoas/MS	Organização administrativa da Escola Legislativa	Gerencial
Poços de Caldas/MG	Consultoria técnica e legislativa	Técnica e legislativa
Natal/RN	Desenvolvimento institucional e treinamento	RH e educacional

Fonte: elaboração própria com base nos editais.

Foi observada, na Câmara Municipal de Itapevi/SP, uma abordagem mais voltada à educação formal, com atuação tradicional e comunitária, enquanto em São José dos Pinhais/PR há destaque para práticas de educação cidadã e mediação social, evidenciando um perfil educacional e comunitário. Já o edital de Campinas/SP prioriza a capacitação interna de servidores(as), aproximando-se de uma atuação organizacional e estratégica.

Em Araras/SP, a atuação pedagógica está associada à educação legislativa com foco na preservação histórica, caracterizando-se por uma abordagem multissetorial e cultural. No caso de Três Lagoas/MS, o papel da(o) pedagoga(o) está mais voltado à organização administrativa

da Escola do Legislativo, com ênfase gerencial.

Tais variações reforçam a ideia de que a ENE assume múltiplas formas e demandas, exigindo dos(os) profissionais da Pedagogia uma formação que vá além dos limites da escola tradicional. Como aponta Libâneo (2012), a prática educativa se manifesta em diferentes esferas da vida social, e a profissionalização do(a) pedagogo(a) deve considerar a diversidade de espaços educativos, inclusive os não escolares.

Complementando essa perspectiva, Severo (2015) destaca que a atuação nesses contextos, como o legislativo, exige o fortalecimento teórico-metodológico da profissão, para que seja possível responder de forma crítica, criativa e qualificada às demandas da sociedade contemporânea. Assim, os editais analisados revelam não apenas a amplitude das atribuições pedagógicas nesses espaços, mas também a urgência de reconhecimento e consolidação da ENE como campo legítimo da atuação.

Nesse sentido, compreender a complexidade e a diversidade das práticas pedagógicas fora do ambiente escolar exige reconhecer a Pedagogia como uma ciência voltada à práxis, como enfatiza Pimenta (2006), ao destacar que a especificidade da área está justamente em sua constituição como ciência da prática, fundamentada na ação educativa e voltada para a transformação social.

Diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia é ciência da prática. [...] Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (Pimenta, 2006, p. 61).

A autora destaca que o objeto da Pedagogia é a própria prática educativa em sua dimensão social, e que é a partir dela que se constroem os saberes necessários à transformação da realidade. Nesse contexto, a ação pedagógica nas Câmaras Municipais é constantemente atravessada por desafios reais que demandam estratégias formativas, criatividade e compromisso social (Pimenta, 2006).

A pedagogia no âmbito do legislativo municipal configura-se como uma prática de ENE, uma vez que ocorre fora dos espaços educativos tradicionais, como escolas e universidades. No entanto, é fundamental reconhecer que, embora inserida em um contexto não escolar, é possível encontrar atribuições nos editais de concurso que mantêm similaridades com as práticas pedagógicas específicas de ambientes escolares. Tal reconhecimento advém das suas

características estruturadas, intencionalmente planejadas, e institucionalmente reconhecidas, voltadas à formação cidadã, ao desenvolvimento profissional dos(as) servidores(as) e à aproximação da comunidade com o poder legislativo.

Conforme destacado por Severo (2015), a ENE compreende práticas formativas que ocorrem fora do espaço escolar, mas que nem por isso deixam de ter caráter educativo. No caso do legislativo municipal, as ações pedagógicas desenvolvidas, como cursos, palestras, visitas guiadas e projetos institucionais, são respaldadas por legislações, normativas e planejamentos internos, o que confere a elas intencionalidade educativa, objetivos pedagógicos claros e, muitas vezes, avaliação dos resultados, aspectos que caracterizam a formalidade na educação.

Além disso, as atividades desempenhadas por pedagogas(os) neste espaço são orientadas por diretrizes oficiais, por editais públicos de concursos, por planos de trabalho e por metas institucionais, o que reforça o caráter sistemático e organizado do processo educativo. Como ressalta Libâneo (2013), a formalidade na educação não se limita ao espaço físico da escola, mas se estende a todas as práticas que envolvem mediação intencional do conhecimento e desenvolvimento humano, dentro de normas e objetivos previamente estabelecidos. Portanto, os processos educativos de atribuição da(o) profissional de Pedagogia no âmbito legislativo municipal, tem relações com práticas também encontradas em ambientes escolares.

Nesse sentido, para compreender de forma mais concreta as demandas e particularidades que emergem dessa prática, apresenta-se a seguir, nos quadros de número 23 a 27, uma síntese com as especificidades mais citadas nos editais, onde se lê: Edital 1 (Câmara de Itapevi/SP), Edital 2 (Câmara de São José dos Pinhais/PR), Edital 3 (Câmara de Campinas/SP), Edital 4 (Câmara de Araras/SP), Edital 5 (Câmara de Três Lagoas/MS), Edital 6 (Câmara de Poços de Caldas/MG), Edital 7 (Câmara de Natal/RN).

Quadro 23. Especificidades mais citadas: planejamento e coordenação

	Edital 1	Edital 2	Edital 3	Edital 4	Edital 5	Edital 6	Edital 7
Elaborar projetos pedagógicos	X		X	X			
Coordenar atividades educacionais		X		X			X
Desenvolver programas de treinamento			X		X		

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos editais de concursos.

Os textos destacam a necessidade de elaborar projetos pedagógicos (Edital 1, Edital 3, Edital 4), coordenar atividades educacionais (Edital 2, Edital 4, Edital 7) e desenvolver

programas de treinamento (Edital 3, Edital 5). Nesse contexto, a abordagem de Foucault (2012) permite explorar novas formas de relações entre poder e saber situadas em instituições ou discursos específicos. Ao oferecer uma perspectiva sobre diferentes disposições de poder-saber, a filosofia foucaultiana abre espaço para a compreensão da noção de governamentalidade. A coordenação de programas educacionais é uma constante, indicando um papel importante na gestão do processo de ensino-aprendizagem. A elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais é um elemento recorrente nos textos.

Quadro 24. Especificidades mais citadas: elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais

	Edital 1	Edital 2	Edital 3	Edital 4	Edital 5	Edital 6	Edital 7
Elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão	X						
Execução de projetos educacionais na Câmara Municipal				X			
Construção e avaliação de projetos pedagógicos			X				

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos editais de concursos.

O Edital 1 menciona a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão, enquanto o Edital 4 fala sobre a execução de projetos educacionais na Câmara Municipal. Da mesma forma, o Edital 3 aborda a construção e avaliação de projetos pedagógicos, destacando a importância de definir metas e critérios de avaliação para assegurar a eficácia dos programas implementados. Nesse sentido, o governo estabelece uma série de mecanismos para distinguir o legítimo do falso. Esses jogos de verdade acabam por legitimar determinadas práticas e subjetividades, com o objetivo de formar sujeitos governáveis (Foucault, 2005). Seguindo a análise dos textos, a formação e capacitação contínua de servidores(as) e outros profissionais é um aspecto presente em vários textos.

Quadro 25. Especificidades mais citadas: formação e capacitação contínua de servidores(as)

	Edital 1	Edital 2	Edital 3	Edital 4	Edital 5	Edital 6	Edital 7
Desenvolvimento de programas de treinamento e capacitação			X	X			
Aplicação de técnicas didático-pedagógicas nos programas de treinamento de pessoal							X

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos editais de concursos.

O Edital 3 e o Edital 4 enfatizam o desenvolvimento de programas de treinamento e capacitação, enquanto o Edital 7 aborda a aplicação de técnicas didático-pedagógicas nos programas de treinamento de pessoal. Essa preocupação com a formação contínua ressalta a necessidade de atualização constante e desenvolvimento profissional dentro das instituições.

A facilitação do processo comunicativo e a promoção da integração entre os diferentes atores da comunidade escolar e institucional são temas presentes nos editais.

Quadro 26. Especificidades mais citadas: facilitação e integração entre atores da comunidade

	Edital 1	Edital 2	Edital 3	Edital 4	Edital 5	Edital 6	Edital 7
Facilitação do processo comunicativo da comunidade escolar	X						
Promoção da integração entre a Câmara e a comunidade				X			
Importância de zelar pelo bom relacionamento entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem		X					

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos editais de concursos.

O Edital 1 menciona a facilitação do processo comunicativo da comunidade escolar, enquanto o Edital 4 aborda a promoção da integração entre a Câmara e a comunidade. O Edital 2 destaca a importância de zelar pelo bom relacionamento entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, reforçando a importância da comunicação eficaz para o sucesso das atividades pedagógicas.

Saber e poder são interdependentes: não há relação de poder sem a formação de um campo de saber, nem saber que não pressupõe e não constitui relações de poder. Dessa forma, as relações de saber são constantemente atravessadas por múltiplas e variadas relações de poder, nelas encontrando um enunciável e um visível. Esses dois aspectos, poder e saber, se reforçam mutuamente, entrelaçando-se no sujeito, seu produto concreto.

Seguindo essa concepção, podemos dizer que, ao analisar as práticas e saberes realizadas por pedagogos(as) nas Câmaras Municipais, teremos acesso ao conjunto de saberes mobilizados por esses(as) profissionais para realizarem a conversão das atribuições sugeridas em concurso público para o cargo em conteúdo prático no cotidiano das instituições empregadoras. Foucault (2012) entende que, para determinar o poder, é preciso ter força. Significa entender que algum

sujeito, ora ou outra, tem força sobre decisões e posicionamentos, enquanto o saber oriundo desse poder é apreendido e ensinado.

Foucault (2012) desafia a ideia de que o saber existe apenas na ausência de relações de poder, afirmando, ao contrário, que o poder gera saber. O poder não é um entidade localizada em único ponto, em um lugar específico, mas um mecanismo presente em uma rede de relações

Os textos diferem significativamente em relação ao contexto institucional em que as atividades pedagógicas são realizadas.

Quadro 27. Especificidades mais citadas: contexto institucional em que as atividades são realizadas

	Edital 1	Edital 2	Edital 3	Edital 4	Edital 5	Edital 6	Edital 7
Foca em escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante	X						
Concentra-se na Câmara Municipal e em seus programas de treinamento e educação				X			
Escola do Legislativo, enfatizando a capacitação de servidores e a gestão de recursos humanos			X				
Escola da Cidadania e do Parlamento Jovem		X					
Consultoria técnica à Câmara						X	
Pesquisa, planejamento e elaboração de diretrizes e assistência técnica							X
Atividades da Escola Legislativa					X		

Fonte: desenvolvido pela autora com base nos editais de concursos.

A articulação dos discursos em termos de complexidade e detalhamento das atribuições descritas variam. O Edital 4, por exemplo, oferece uma descrição detalhada das atividades realizadas na Câmara Municipal, incluindo a preservação da memória institucional e a realização de pesquisas históricas. Em contrapartida, o Edital 5 apresenta uma descrição mais concisa das atividades relacionadas à Escola Legislativa, focando na organização de reuniões e no suporte técnico-administrativo. O nível de detalhamento e a complexidade das funções descritas refletem a diversidade das responsabilidades atribuídas aos(as) pedagogos(as) em diferentes contextos institucionais.

A análise dos textos revela tanto pontos comuns quanto divergentes nas atribuições pedagógicas descritas. O planejamento e a coordenação, o desenvolvimento e avaliação de

projetos, a formação e a capacitação, e a integração e comunicação emergem como temas recorrentes, indicando funções centrais dos profissionais pedagogos(as) em diversos contextos. As diferenças em termos de contexto institucional, enfoque específico e complexidade das atribuições destacam a diversidade das responsabilidades pedagógicas, refletindo a variedade de necessidades e desafios enfrentados pelas instituições educacionais e legislativas.

Essa análise contribui para uma compreensão mais ampla das funções pedagógicas e da importância das(os) pedagogas(os) na promoção de um ambiente educativo eficaz e integrador. Nesse sentido, afirma Maria Amélia Santoro Franco ao ser entrevistada por Jefferson Moreira (2023, p. 2): “A pedagogia é uma ciência que exige tomadas de consciência a cada pensamento, a cada prática exercida, a cada transformação da realidade educativa, num processo contínuo de estar sendo, de estar se ajustando, de estar se corrigindo”. Nesse cenário de múltiplas atribuições e contextos institucionais, torna-se relevante refletir sobre os mecanismos que sustentam determinadas configurações profissionais e formativas no campo da Pedagogia.

A diversidade de funções exercidas por pedagogas(os), como evidenciado nos textos analisados, contrasta com a rigidez ainda presente na estruturação dos cursos de formação, frequentemente orientados por uma lógica de padronização e normatização. Tal movimento pode ser compreendido à luz do pensamento de Michel Foucault (2012), para quem o poder se exerce por meio de práticas discursivas e institucionais que moldam os sujeitos, seus saberes e seus corpos.

Nesse sentido, a disciplinarização dos cursos de Pedagogia, centrados majoritariamente na docência voltada à educação infantil e aos anos iniciais da Educação Básica, pode ser interpretada como parte de um jogo de poder que define e limita os modos legítimos de atuação pedagógica, invisibilizando outras possibilidades de inserção profissional. Ao analisar os discursos institucionais e suas implicações na formação e no exercício da profissão, é possível perceber como tais dispositivos atuam na produção de uma identidade pedagógica normatizada e limitada, que responde mais a imperativos institucionais escolares do que à complexidade real das demandas sociais por educação em diferentes espaços.

Diante das discussões apresentadas, é possível considerar que a própria configuração dos cursos de Pedagogia no Brasil, fortemente orientados para a formação docente voltada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, integra um processo de disciplinarização institucional, articulado a jogos de poder que operam historicamente sobre o campo educacional. A partir da perspectiva foucaultiana, compreende-se que o poder não se localiza em instâncias centralizadas, mas se exerce em uma rede de relações, atravessando práticas, discursos e saberes (Foucault, 1979).

Nessa lógica, os cursos de formação docente, ao adotarem currículos padronizados, instrumentos avaliativos rígidos e exigências de certificação baseadas em competências normatizadas, reproduzem mecanismos de vigilância, controle e normalização dos sujeitos pedagógicos. Tais dispositivos atuam na constituição de um perfil profissional supostamente desejado, restringindo a formação a uma dimensão técnica e instrumental, em detrimento de uma formação ampla, crítica e socialmente engajada. Como resultado, observa-se o apagamento de outras possibilidades de atuação da(o) pedagoga(o), especialmente em espaços não escolares, e o enfraquecimento de sua identidade enquanto intelectual comprometido com a transformação social.

Embora a Pedagogia Legislativa se configure como um campo ainda em consolidação, a sua emergência revela uma necessidade latente no contexto brasileiro, especialmente em tempos marcados pela instabilidade democrática e pela fragilidade das instituições de participação social. Como ressaltam Philippe Meirieu e Henry Giroux (2008), a pedagogia, em sua essência, está intrinsecamente vinculada à democracia, pois ambas se fundamentam na crença na capacidade humana de aprender, dialogar e transformar o mundo.

Nesse sentido, pensar a atuação pedagógica no espaço legislativo é reconhecer a urgência de práticas educativas que resistam à indiferença política, principalmente no cenário atual em que vivenciamos uma tentativa de golpe contra a democracia. A(o) pedagoga(o) pode promover consciência crítica, diálogo e engajamento cidadão. A Pedagogia Legislativa, ao articular saberes e práticas da educação não escolar, torna-se um exercício de resistência, uma pedagogia que, ao educar para a democracia, também a reinventa cotidianamente dentro das casas legislativas e fora delas.

Enfrentar essa realidade requer a construção de uma teoria da formação pedagógica que reconheça a Pedagogia como campo científico, comprometido com a humanização e a emancipação dos sujeitos, capaz de intervir criticamente nas práticas sociais. Assim, pensar a formação da(o) pedagoga(o) para além dos limites impostos pelas normativas disciplinares é também reivindicar a pluralidade da prática educativa e a legitimidade da atuação pedagógica em diversos contextos.

CAPÍTULO 4 – DISCURSO E CONTEXTO: LEITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO NO LEGISLATIVO MUNICIPAL

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso — como a psicanálise nos mostrou — não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que — isto a história não cessa de nos ensinar — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (Foucault, 2012, p. 10).

Michel Foucault (2012) define discurso como um conjunto de enunciados que produzem conhecimento e significado dentro de um contexto histórico e social específico. Para o autor, o discurso não é apenas uma coleção de palavras ou textos, mas uma prática que sistematicamente forma os objetos de que fala. Em outras palavras, o discurso é um sistema de pensamento que determina o que pode ser dito e o que deve ser silenciado, influenciando a forma como as pessoas compreendem e interagem com o mundo.

Ao adentrar o campo empírico desta pesquisa, compreendeu-se que a produção do conhecimento não se limita à coleta neutra de dados, mas emerge como parte de um processo discursivo permeado por relações de poder e desejo, conforme aponta Foucault (2012). Para o autor, o discurso não apenas revela o desejo, mas também o constitui e o regula, tornando-se objeto de disputa e campo estratégico das relações sociais. A fala da participante, portanto, não deve ser lida de maneira ingênua ou descontextualizada, mas sim como parte de um jogo discursivo que revela práticas, saberes e resistências.

4.1 Questionários e entrevistas

A realização dos questionários e entrevistas nesta etapa da pesquisa visou acessar não apenas informações descritivas sobre a atuação de pedagogas(os) nas Câmaras Municipais, mas também compreender os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas práticas, bem como os desafios e tensões que enfrentam cotidianamente.

As respostas fornecidas pela participante permitiram a construção do texto a seguir, no qual busquei compreender, a partir de suas narrativas, as práticas e os desafios enfrentados por profissionais da Pedagogia que atuam no Legislativo Municipal, um espaço ainda pouco explorado pelas pesquisas em Educação.

4.2 Profissionalidade e atribuições:

Discutir a profissão de pedagoga(o) exige refletir sobre seu objeto de trabalho e, conseqüentemente, sobre sua atuação profissional em espaços diversos. Isso implica considerar os saberes específicos dessa profissão, os quais, historicamente, foram reduzidos à figura do docente. Nota-se, ao longo da trajetória da formação pedagógica, que os conhecimentos vinculados ao(à) pedagogo(a) enquanto pesquisador(a) são pouco reconhecidos, revelando um esvaziamento de seu objeto de trabalho e uma indefinição de seu campo de atuação, especialmente após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) em 2006.

Nessa perspectiva, ao abordar a(o) pedagoga(o) como profissional, torna-se necessário também considerar o conceito de profissão, diretamente relacionado à noção de profissionalização e ao processo de atribuir caráter profissional a determinada ocupação. De acordo com Mascarenhas (2015), o termo profissionalidade refere-se ao conjunto de atributos e requisitos que caracterizam a atuação de professores(as) e pedagogas(os), sendo, portanto, inseparável das discussões sobre profissionalização e profissionalismo.

Nas palavras da autora:

A profissionalização se refere ao processo de aquisição das capacidades e habilidades específicas da profissão. Vale ressaltar que não se resume à formação profissional, embora a inclua, mas envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão para a institucionalização de um profissional. (Mascarenhas, 2015, p. 30).

A profissionalidade seria ainda um estado em ação vinculado diretamente à prática profissional e que inevitavelmente se estabelece dentro de uma instituição na relação ensino-aprendizagem. Essa prática está ligada tanto à docência quanto às múltiplas áreas de atuação da(o) pedagoga(o), sendo constituída pelos saberes construídos na vivência educativa e nas interações entre educadores(as) e educandos(as).

Diante dessas considerações, ser pedagogo(a) e atuar em instituição empregadora diferente daquelas que tiveram maior peso em sua formação (escolas) possibilita certas problematizações a que estudiosos(as) e o campo de pesquisa precisam estar atentos(as). O da profissionalidade é um deles, considerando que ela pode trazer alterações para os processos formativos.

4.2.1 A profissionalidade da(o) pedagoga(o) na ENE

Elaboramos, a seguir, um quadro com diferenciações entre a Pedagogia (em geral), baseando-nos em informações contidas no texto de Severo, Machado e Rodrigues (2014) a respeito das diferenças que os autores pontuam sobre a Pedagogia e a Pedagogia Social. No entanto, a nossa proposta visou substituir a Pedagogia Social pela Pedagogia no Legislativo na discussão a respeito das diferenças. Para dar conta disso, valemo-nos do encontro feito com o material proposto na coleta de informações nos concursos públicos acerca das atribuições e dos discursos da profissional encontrada.

Quadro 28. Diferenças entre a Pedagogia (em geral) e a Pedagogia no Legislativo

Critérios	Pedagogia	Pedagogia no Legislativo
Estatuto epistemológico	Reconhecida academicamente como ciência da educação. Tem estatuto consolidado no campo científico, com bases epistemológicas, métodos e objetos de estudo bem definidos.	Ainda em consolidação como campo aplicado da pedagogia. Atua na prática como saber pedagógico, mas não possui status de campo científico autônomo.
Geração de conhecimento	Produz conhecimento teórico e metodológico sistematizado; possui linhas de pesquisa consolidadas (ex: didática, currículo, políticas educacionais).	Produz saberes práticos e contextuais, muitas vezes experiencialmente, com foco em políticas públicas, cidadania e educação política.
Formação	Predominantemente voltada para as instituições escolares formais (educação infantil, fundamental, médio, EJA, etc.).	Pouco presente na formação inicial e com muitas limitações na formação continuada por ser um campo de consolidação.
Origem	Surgiu centrada no ensino-aprendizagem escolar, com ênfase na instrução e currículo escolar.	Surgiu com as escolas do legislativo após 2002, objetivando à formação política e à educação para a cidadania e participação democrática.
Objeto de estudo	A educação como prática social total, abrangendo ensino, aprendizagem e formação humana em diversos contextos.	A educação no Legislativo, um conjunto de práticas educativas desenvolvidas neste espaço.
Metodologia	Variada: inclui métodos científicos, didáticos, psicológicos e sociológicos aplicados à educação escolar em sua maioria.	Enfoque interdisciplinar, com métodos participativos, dialógicos e voltados à realidade dos sujeitos sociais e suas necessidades.
Perspectiva crítica	Compreende a educação como fenômeno político, social e cultural, mas ainda fortemente atrelada à escolarização.	Propõe uma ruptura com o paradigma escolar-centrista, buscando uma pedagogia voltada à educação política.
Desafios no Brasil	Formação centrada na docência para a educação escolar, com pouca abertura das IES para outros campos.	Ausência de regulamentação da profissão de pedagogo(a) e a falta de força no debate científico no país para legitimar sua relevância.

Fonte: elaborado pela autora.

O texto de Severo, Machado e Rodrigues (2014) foi essencial para promover a reflexão que refletiu no quadro acima, pois acreditamos que, assim como a Pedagogia Social, a Pedagogia Legislativa também possui corpus para não se opor à Pedagogia, mas se tornar um de seus desdobramentos necessários diante dos desafios sociais e políticos contemporâneos. Tal como a Pedagogia Social, a Pedagogia no legislativo propõe rupturas ao modelo tradicional de formação inicial e propõe ampliar a atuação do(a) pedagogo(a) para além da escola, reforçando seu papel como agente de transformação em espaços não escolares e sociais.

A Pedagogia é um campo científico consolidado, com reconhecimento acadêmico, teórico e metodológico. Já a Pedagogia no Legislativo é uma prática pedagógica emergente e aplicada, inserida no campo da ENE, mas que possui articulações com o campo da educação escolar quando possui serviços e programas de formação para a atuação no legislativo municipal como é o caso do Programa Jovem Parlamentar (Cosson, 2008). Apesar de relevante social e politicamente, ainda não alcançou presença no âmbito de estudos da área da Pedagogia enquanto ciência da educação, sendo mais uma prática pedagógica com potencial formativo e político do que uma disciplina científica com autonomia plena, como é o caso da Pedagogia Social, citada por Severo, Machado e Rodrigues (2014).

No âmbito da formação inicial, persiste uma lacuna significativa quanto à preparação de pedagogas(os) para atuarem em contextos não escolares. A maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil mantém sua estrutura curricular centrada na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relegando a segundo plano os estágios e experiências formativas em espaços não escolares. Essa limitação reflete não apenas uma concepção restrita de campo de atuação, mas também compromete o desenvolvimento da profissionalidade pedagógica em sua dimensão sociopolítica.

Como assinala Magalhães (2023), a ausência de políticas formativas que articulem a função sócio-política da educação às práticas pedagógicas nos diferentes âmbitos da vida social enfraquece o reconhecimento do trabalho da(o) pedagoga(o) enquanto agente de transformação em múltiplos territórios. Essa discussão é aprofundada pelo autor, ao indicar que a falta de regulamentação da profissão e de diretrizes que contemplem a diversidade de campos de atuação reforça a fragmentação identitária da Pedagogia. Moreira e Franco (2024) acrescentam que a prevalência de uma concepção de Pedagogia restrita à docência impede o avanço de uma compreensão mais ampla da área como ciência e profissão, perpetuando tensões históricas que atravessam o campo formativo e o exercício profissional.

A atuação da(o) pedagogo(a) em ENE demanda o reconhecimento de saberes específicos e a consolidação de uma identidade profissional que ultrapassa os limites da docência tradicional. No entanto, ainda se observa uma fragilidade na compreensão da sociedade e até mesmo da própria categoria quanto ao que define a profissionalidade da(o) pedagoga(o) nesses contextos. Como destaca Mascarenhas (2015, p. 90), “o que se percebe é uma dificuldade em reconhecer a(o) pedagoga(o) como um profissional que possui conhecimentos próprios, específicos e que podem ser aplicados em diversos contextos para além da sala de aula”. Tal constatação aponta para a urgência de ampliar o debate sobre as múltiplas possibilidades de atuação pedagógica e a valorização dos saberes construídos na práxis educativa.

A profissionalidade da(o) pedagoga(o), nos espaços não escolares, manifesta-se na mediação de processos educativos, na gestão de projetos formativos e no acompanhamento de sujeitos em contextos sociais diversos, como hospitais, empresas, órgãos públicos e entidades assistenciais. Essa atuação, embora legítima e necessária, ainda não é reconhecida, como descreve Selma Garrido Pimenta em entrevista a Jefferson Moreira (2021, p. 932): “O lugar da pedagogia nos atuais cursos de pedagogia é inexistente. Não existe pedagogia nos cursos de pedagogia atuais”. Conforme afirma Mascarenhas (2015, p. 115), “o campo de atuação da(o) pedagoga(o) ampliou-se, mas a formação ainda não conseguiu acompanhar essa diversidade de demandas, o que contribui para a indefinição de sua identidade profissional nesses espaços”.

Nesse sentido, discutir a profissionalidade de pedagogas(os) na ENE exige reconhecer que sua atuação se estrutura a partir de competências específicas, que envolvem leitura crítica da realidade, capacidade de intervenção pedagógica e articulação entre teoria e prática em contextos variados. A construção dessa profissionalidade passa pela legitimação institucional e social da função pedagógica nos espaços não escolares.

Como bem observa Mascarenhas (2015, p. 131), “a consolidação de uma identidade profissional da(o) pedagoga(o) requer que sua atuação em espaços não escolares seja reconhecida como legítima, necessária e dotada de saberes próprios, construídos a partir de sua formação e experiência”. Essa definição ainda é potencializada por políticas de formação que invisibilizam os diferentes campos de atuação.

Contudo, essa potencialidade esbarra em tensões decorrentes do não reconhecimento formal da atuação da(o) pedagoga(o) em espaços não escolares, como se observa na Resolução CNE/CP nº 04/2024, que, embora avance ao propor novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ainda mantém uma concepção restrita do campo de trabalho, centrada nas instituições escolares. Essa limitação acaba por invisibilizar práticas e saberes que

emergem de contextos diversos, como o Legislativo, o comunitário e o sócio-educativo, reforçando uma dicotomia entre o “dentro” e o “fora” da escola.

Nesse sentido, discutir a profissionalidade de pedagogas(os) na ENE exige reconhecer que sua atuação se estrutura a partir de competências específicas, as quais envolvem leitura crítica da realidade, capacidade de intervenção pedagógica e articulação entre teoria e prática em contextos variados.

A construção dessa profissionalidade passa pela legitimação institucional e social da função pedagógica nos espaços não escolares. Como bem observa Mascarenhas (2015, p. 131), “a consolidação de uma identidade profissional da(o) pedagoga(o) requer que sua atuação em espaços não escolares seja reconhecida como legítima, necessária e dotada de saberes próprios, construídos a partir de sua formação e experiência”. Essa definição ainda é potencializada por políticas de formação que invisibilizam os diferentes campos de atuação.

A RePPed (Rede de Profissionais de Pedagogia), em suas manifestações públicas, tem denunciado essa lacuna e reivindicado a ampliação do reconhecimento legal e social da Pedagogia para além dos muros escolares, ressaltando a urgência de uma formação que contemple os múltiplos territórios de atuação pedagógica, como os espaços culturais, legislativos, comunitários e institucionais.

Suas produções evidenciam que a não inserção explícita da Educação Não Escolar nas políticas formativas e nas diretrizes oficiais contribui para o enfraquecimento da identidade profissional e para a desvalorização de práticas que, em essência, fortalecem o tecido democrático e social. Urge, portanto, pensar os processos formativos em correlação com os espaços sócio-ocupacionais, de modo que a Pedagogia possa afirmar-se, também, como um projeto ético-político de fortalecimento da democracia e de resistência às formas de exclusão e silenciamento que atravessam o campo educacional e social.

4.2.2 O trabalho das/os pedagogas(os) na ENE: o Legislativo Municipal

Na década de 1990, o campo da educação enfrentou uma profunda crise, marcada pelo questionamento da centralidade do sujeito, conhecida como a “morte do sujeito”. Essa crítica desafiava os fundamentos epistemológicos do Iluminismo e colocava em xeque a concepção tradicional do sujeito na educação. Tomaz Tadeu da Silva (1994), importante voz nesse debate no Brasil, sinalizava as transformações teóricas em curso no pensamento pedagógico.

Nesse contexto, obras como *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (Silva, 2010), *Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política* (Silva, 1996), e *Crítica pós-estruturalista e educação* (Veiga-Neto, 1995) deram início a uma infinidade de pesquisas e publicações sobre o tema da crise do sujeito da educação, refletindo assim, essa virada teórica e suas implicações para o campo educacional.

Em alguns textos, recorri ao pensamento de Foucault (para discutir questões educacionais), sem, no entanto, me preocupar muito em explicá-lo em detalhe. Em outros textos, concentrei-me mais em discussões sobre o filósofo, mas sem cuidar em ser didático; esse foi o caso, por exemplo, dos capítulos específicos sobre as relações entre Foucault e Educação que escrevi, há quase dez anos. (Veiga-Neto, 1995, p. 7-8).

A pedagogia moderna, tradicionalmente, baseou-se na ideia de que o sujeito deve evoluir da alienação para uma consciência crítica. No entanto, essa visão vem sendo questionada, especialmente por abordagens que problematizam a relação entre sujeito, poder e linguagem. Essas críticas sugerem que o sujeito não é um ponto de partida essencial, mas sim uma construção dos discursos e dispositivos de poder, o que desafia a própria ideia de uma educação crítica tal como era concebida.

Assim, foi crescendo em mim a certeza de que faltava, na bibliografia brasileira, um livro pouco mais que introdutório sobre Foucault e Educação. Faltava um livro que, de forma acessível e didática, não apenas explicasse sua filosofia e mostrasse o que ele escreveu sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas, mas que também discutisse o que se pode e o que não se pode fazer com ele e a partir dele e o quão produtivo tudo isso é para a Educação. (Veiga Neto, 1995, p. 08).

Veiga-Neto (1995) entende que Foucault não deve ser visto como um mestre a ser seguido cegamente ou como fundador de uma escola de pensamento, algo comum no meio intelectual, especialmente na Educação. Ele próprio rejeitava a ideia de ser modelo ou autoridade. Por isso, não existe um método foucaultiano no sentido tradicional. Contudo, se entendermos método como um modo de investigar e descrever, podemos considerar que a arqueologia e a genealogia, inspiradas em Nietzsche, representam abordagens metodológicas em seu trabalho.

Assim, o método em Foucault pode ser entendido como formas específicas de análise que envolvem um olhar crítico e uma base teórica implícita: “É certamente mais do que Nietzsche, Foucault nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele

constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas próprias pesquisas e nossas práticas sociais e educacionais” (Veiga Neto, 1995, p.16).

Adotar uma abordagem inspirada em Foucault implica não começar por conceitos fixos, nem buscar definições estáveis ao longo da pesquisa.

Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determina-das; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam. (Foucault, 2012, p. 21).

Isso porque pressupor estabilidade nos conceitos é também assumir que a linguagem seja algo firme e imutável, uma ideia que não se sustenta nessa linha de pensamento. O mais relevante é investigar como os fenômenos se dão na prática e explorar possibilidades de fazê-los operar de modos diferentes. Nesse contexto, investigar o trabalho da pedagoga na Câmara Municipal encontrada representa uma forma de reconhecer que os discursos podem se alterar, especificamente em relação às concepções tradicionais que alinham educação à escolarização na educação e a profissão de pedagoga(o) às atividades exercidas no contexto escolar.

Em razão disso, optou-se por uma escuta atenta às experiências vividas pela profissional, buscando compreender como ela interpreta e atua diante das demandas do Legislativo Municipal como um espaço de ENE. A seguir, no Quadro 29, apresentam-se as perguntas semiestruturadas e formuladas durante a entrevista e as respectivas respostas, as quais possibilitaram o mapeamento das práticas e dos sentidos atribuídos ao fazer pedagógico nesse espaço institucional:

Quadro 29. Desafios e percepções da pedagoga na Câmara Municipal sobre a ENE

PERGUNTA	RESPOSTA DA PEDAGOGA
Quais são os principais desafios enfrentados nas práticas diárias no contexto da Câmara Municipal?	“Ao promover cursos e palestras de formação aos servidores percebemos um certo desinteresse o que resulta em baixa participação”
Como você enxerga seu papel na promoção dessas práticas educacionais fora do ambiente escolar?	“Papel importante na motivação desses profissionais.”
Quais são os principais obstáculos enfrentados ao buscar articular e promover práticas de ENE e quais oportunidades identificam para superar	“Dificuldade para encontrar instituições que forneçam formação continuada para o pedagogo que atua nas câmeras municipais.”

tais desafios?	
Como você percebe o engajamento da comunidade local e dos legisladores na promoção e apoio às iniciativas da ENE e de que forma essa colaboração pode ser fortalecida para melhorar os resultados educacionais nas formas locais?	“Ampliando as parcerias no município, houve um incentivo por parte do Presidente da Câmara Municipal 2021-2024 que teve a parceria da secretaria de Educação Municipal no desenvolvimento do projeto visita guiada à Câmara Municipal.”
Quais seriam as principais áreas de atuação e responsabilidades que deveriam ser fortalecidas para aprimorar o trabalho do pedagogo nas câmeras municipais?	“O primeiro aspecto a ser fortalecido é a formação continuada da(o) pedagoga(o) que atua nas câmeras municipais além disso a troca de experiências entre os profissionais dessa área nesse sentido a Associação Brasileira das escolas do Legislativo Abel tem promovido alguns encontros.”
Diante das demandas específicas da ENE como você percebe a importância da formação continuada para lidar com os desafios pedagógicos relacionados a essas práticas?	“A formação continuada é extremamente importante visto que a formação inicial do pedagogo não prepara profissional para atuar em câmeras municipais.”
Que tipo de capacitação você considera necessária para aprimorar seu trabalho nesse contexto?	“Bases teóricas e práticas legislação histórico do trabalho da(o) pedagoga(o) em diversos setores e experiências de ações desenvolvidas e que tiveram resultado positivo.”
Como você sugere que as instituições responsáveis possam colaborar para proporcionar capacitação contínua e recursos adequados aos pedagogos que atuam nas câmeras municipais de forma fortalecer suas habilidades e competências para enfrentar os desafios que vierem a encontrar?	“Cursos de formação presenciais com práticas de vivência trocas de experiências uma parceria com Abel poderia ser grande ajuda.”

Fonte: entrevista realizada com pedagoga atuante em Câmara Municipal (2024).

A análise qualitativa de suas respostas permitiu identificar os principais aspectos de sua prática profissional, os quais foram organizados em eixos temáticos na Figura 2, página 31 desta dissertação, que dialogam com as categorias teóricas previamente estabelecidas nesta pesquisa. A seguir, o Quadro 30 sintetiza as percepções da entrevistada sobre os desafios, contribuições, atribuições e lacunas enfrentadas no exercício da pedagogia fora do ambiente escolar, especialmente no espaço legislativo.

A utilização dos verbos “elaborar”, “executar”, “pesquisar”, “organizar”, “controlar”, “difundir” e “promover” na fala da pesquisada reflete a complexidade do trabalho pedagógico no contexto legislativo e a dinâmica de poder-saber que regula a atuação da(o) pedagoga(o). Com um enfoque analítico de base foucaultiana, esses verbos representam não apenas ações técnicas, mas também mecanismos de disciplinamento e governamentalidade, de tal forma que a(o) pedagoga(o), ao elaborar e executar estratégias, assume o papel de mediador(a) entre saberes e práticas institucionais.

Foucault (1979) compreende o poder como a capacidade de direcionar comportamentos,

ou seja, como a maneira pela qual uma pessoa ou grupo influencia as ações de outros, exercendo uma forma de governo sobre eles. Em aula ministrada em 1º de fevereiro de 1978, o autor apresenta o conceito de “governamentabilidade”, que, segundo ele, diz respeito a:

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 1979, p.143-144).

Assim, as ações descritas pela entrevistada revelaram como o trabalho da(o) pedagoga(o) nas Câmaras Municipais está imerso em uma rede de saber-poder que molda não apenas suas práticas, mas também os modos de subjetivação e condução dos sujeitos no espaço legislativo. Vejamos o Quadro 30 abaixo:

Quadro 30. Análise dos eixos da atuação profissional a partir das respostas da entrevistada

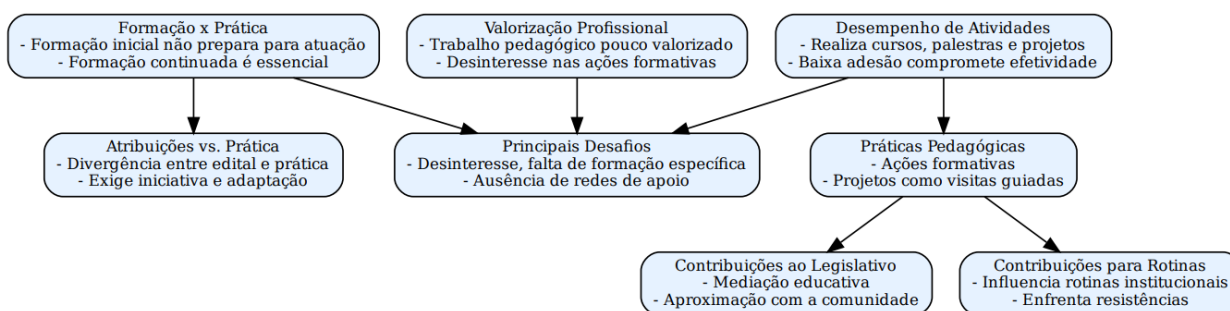
Eixo	Análise com base na fala da entrevistada
Formação x Prática	A entrevistada aponta que a formação inicial da(o) pedagoga(o) não prepara o profissional para atuar nas câmaras municipais. Destaca a importância da formação continuada como essencial para suprir essa lacuna.
Valorização (Reconhecimento) Profissional	Há uma percepção de invisibilidade ou baixa valorização do trabalho pedagógico, evidenciada pelo desinteresse dos servidores nas ações formativas propostas.
Desempenho de Atividades	As atividades incluem cursos, palestras e projetos educativos. No entanto, há baixa adesão por parte dos servidores, o que compromete a efetividade dessas ações.
Contribuições para o Espaço Legislativo	A/o pedagoga(o) é vista(o) como peça-chave na mediação educativa dentro da Câmara, promovendo a formação dos servidores e a aproximação com a comunidade.
Contribuição para Hábitos e Rotinas	As ações pedagógicas influenciam as rotinas institucionais e podem promover mudanças, ainda que enfrentem resistências.
Principais Desafios	São mencionados: desinteresse dos servidores, ausência de formação específica, escassez de capacitação continuada e falta de redes de apoio entre profissionais.
Atribuições Profissionais Conforme Edital	Embora não aborde diretamente, indica que a atuação real diverge às atribuições previstas, exigindo adaptação e iniciativa.
Práticas Pedagógicas Desenvolvidas	Incluem ações formativas e projetos como a visita guiada à Câmara, com ênfase na formação cidadã e aproximação da comunidade com o legislativo.

Fonte: entrevista realizada com pedagoga atuante em Câmara Municipal (2024).

A partir da análise da entrevista realizada com a pedagoga atuante na Câmara Municipal da microrregião de Três Lagoas, foi possível identificar aspectos recorrentes e relacionados à formação profissional, práticas pedagógicas, desafios enfrentados e contribuições no âmbito legislativo. Esses elementos, ligados entre si, revelam um panorama complexo e dinâmico da atuação pedagógica em um espaço não escolar, exigindo adaptações, ressignificações e constante mediação entre teoria e prática.

Com o intuito de sintetizar essas dimensões, o fluxograma a seguir apresenta uma organização visual das categorias emergentes da pesquisa, facilitando a compreensão das relações entre os fatores apontados pela entrevistada e destacando os principais pontos de tensão e potencialidade da atuação profissional no contexto legislativo.

Figura 4. Análise da atuação pedagógica no Legislativo Municipal



Fonte: elaborada pela autora com base nas respostas da entrevistada.

Para a análise do fluxograma elaborado, retomamos que a teoria nos apontou, em capítulos anteriores, que a ENE se configura como uma prática educativa intencional, organizada e sistemática. Como Libâneo (2010, p. 31) argumenta, “a educação formal abrange espaços estruturados e organizados em torno de objetivos educativos explícitos, o que a diferencia da educação informal e da não formal”.

Nesse sentido, os processos pedagógicos desenvolvidos nas Câmaras Municipais, como cursos, palestras e projetos de visita guiada, são ações educativas estruturadas e orientadas por finalidades formativas bem definidas, o que os insere no campo da educação formal, ainda que em ambiente não escolar. Nesse sentido, a ENE deve ser reconhecida como campo legítimo de atuação pedagógica. Conforme Severo (2015, p. 565), ela “engloba práticas formativas desenvolvidas fora do espaço escolar, mas que possuem valor educativo significativo, promovendo aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes”.

Foucault (2005, p. 143-144) contribui para essa compreensão ao demonstrar que “toda prática formativa está inserida em relações de poder e saber”. Tais práticas são reguladas por dispositivos institucionais que moldam condutas e subjetividades, mesmo fora dos espaços escolares tradicionais. Assim, a atuação pedagógica em instituições como o Legislativo Municipal configura-se como um exercício formativo atravessado por discursos, normatizações e estratégias de governamentalidade.

A fala da entrevistada, analisada à luz dos eixos do fluxograma, aponta a necessidade de reconhecer a diversidade de práticas pedagógicas e, por consequência, das pedagogias que emergem desses contextos. Como afirma Libâneo (2010, p. 30), “se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias pedagogias”. A atuação da(o) pedagoga(o) no legislativo é uma dessas expressões contemporâneas da Pedagogia, articulando práticas formativas com foco na cidadania, na mediação entre o saber institucional e a comunidade, e na valorização do servidor como sujeito em processo contínuo de formação. Essa atuação, portanto, exige um olhar ampliado sobre a formação e profissionalização da(o) pedagoga(o) que vá além da sala de aula.

Outro ponto importante evidenciado no fluxograma é o descompasso entre a formação inicial e as exigências da prática cotidiana no legislativo. Como aponta a entrevistada, sua formação em Pedagogia não a preparou para esse contexto, sendo a formação continuada uma estratégia fundamental para o exercício profissional. Libâneo (2010, p. 61) defende que “níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar”. Isso reforça a urgência de pensar políticas públicas de formação continuada voltadas aos profissionais da Pedagogia que atuam em espaços não escolares, como as Câmaras Municipais.

O trabalho pedagógico nas Câmaras revela-se como ação intencional, sistemática, ética e socialmente comprometida. Como explica Libâneo (2010, p. 33), “a prática educativa é sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis de formação humana, implicando escolhas e compromissos éticos”. Dessa forma, ao planejar, executar e avaliar projetos e ações formativas dentro do espaço legislativo, a(o) pedagoga(o) atua como sujeito político, que media saberes, promove a participação cidadã e contribui para a democratização das instituições públicas. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica legítima, complexa e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Sob a lente da análise do discurso foucaultiana, compreende-se que tais práticas estão atravessadas por relações de poder, regimes de verdade e dispositivos que operam na

constituição dos saberes dentro das instituições públicas. A partir da perspectiva foucaultiana, as respostas podem ser analisadas considerando as relações de poder, os regimes de verdade e os dispositivos que operam na produção do saber dentro da Câmara Municipal,

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...]. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (Foucault, 1979. p. 89).

Ao iniciar esta pesquisa, partia-se da hipótese de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do legislativo poderiam configurar-se como experiências formativas de caráter libertador e democrático, capazes de fomentar a cidadania e promover a constituição de sujeitos críticos e participativos. A expectativa era de que tais práticas contribuíssem para a ampliação da consciência política e para o fortalecimento do papel dos(as) servidores(as) enquanto agentes públicos reflexivos e atuantes.

Os dados confirmaram tais hipóteses, evidenciando que a atuação pedagógica nas Câmaras Municipais pode, de fato, constituir-se como um espaço educativo legítimo. No entanto, os dados empíricos coletados evidenciaram obstáculos significativos, mas também apontaram brechas e possibilidades de transformação que, com investimento em formação continuada e valorização profissional, podem fortalecer práticas pedagógicas mais democráticas e cidadãs nas Câmaras Municipais.

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (Foucault, 2005, p. 36-37).

Essa dinâmica ritualizada do discurso tornou-se evidente já no momento da escuta da entrevistada, cuja postura revelou receio e cautela ao responder às perguntas com tanta profundidade. Seu tom contido, suas pausas frequentes e a escolha cuidadosa das palavras evidenciaram a presença de um ambiente em que o poder está presente de forma latente e contínua. A Câmara Municipal, além de um espaço administrativo, mostra-se como um campo

de forças no qual os discursos são regulados por normas implícitas e explícitas, e onde a possibilidade de falar livremente está condicionada a determinadas posições hierárquicas e expectativas institucionais

Isso revela tensões: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2012, p. 9). Há limites nesses espaços em relação ao que pode ser dito, como um espaço de poder, há relações de assujeitamento que afetam a atividade do trabalho e que são históricos em nosso país. Tais limites atravessam essas iniciativas formativas no contexto da Câmara Municipal.

A fala hesitante da pedagoga não apenas ilustra os efeitos dos rituais discursivos apontados por Foucault (2012), mas também revela como os sujeitos, mesmo em contextos educacionais, podem ser silenciados ou restringidos pela estrutura de poder que os cerca. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as condições de possibilidade para a emergência de discursos pedagógicos autônomos e críticos dentro de instituições marcadas por lógicas políticas e administrativas que, frequentemente, operam mais pela normatização do que pela emancipação.

Além disso, o corpo e as instituições, segundo Foucault (1999), na obra *Em defesa da sociedade*, podem ser compreendidos como espaços onde a disciplina, enquanto uma tecnologia de poder, se utilizará de processos relacionais que afetam processos biológicos e de regulação do poder do Estado. Ser tolhido de dizer algo e apresentar muita cautela para fazê-lo pode indicar um ambiente institucional altamente coercitivo que impede um trabalho democrático. Assim, Foucault (1999, p. 297) entende que:

Uma técnica que é centrada no corpo produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população.

No poder legislativo brasileiro, é sabido que há diferentes relações de poder que ocorrem nos bastidores, a que nem sempre temos acesso. Elas podem ser corruptas e de alto envolvimento com eventos ilícitos que afetam a todos(as) de uma comunidade. Práticas e eventos como esses exercem total vigilância sobre os corpos de servidores(as) de carreira e de CLT tanto nas Câmaras Municipais quanto no Executivo Municipal.

4.3 Dimensões formativas e desafios da atuação pedagógica na Câmara Municipal

Essa dinâmica de controle, vigilância e silenciamento institucionalizada nas Câmaras Municipais evidencia o entrelaçamento das estruturas formais de poder e os processos formativos não escolares. A Educação, entendida como prática social e histórica, conforme Libâneo (2010), não se limita à dimensão técnica de transmissão de conteúdos, mas se constitui também como espaço de construção de significados, disputas de narrativas e relações de poder. Nesse sentido, os limites impostos ao discurso da entrevistada não são apenas individuais ou subjetivos, mas refletem um contexto institucional mais amplo, em que os saberes legitimados são moldados por interesses políticos e administrativos.

Selma Garrido Pimenta (2006), ao refletir sobre a prática pedagógica e a constituição da identidade docente, ressalta que a atuação educativa está profundamente marcada por aspectos ideológicos e políticos que estruturam os espaços institucionais. Assim, o trabalho pedagógico, ainda que exercido fora da escola, carrega tensões entre autonomia e regulação. Nesse contexto, pode-se perceber que, embora não dito, a pedagoga entrevistada encontra-se imersa em um campo de disputas, em que a tentativa de promover ações educativas encontra os limites impostos por dispositivos burocráticos e lógicas verticalizadas de poder, conforme já observado por Franco (2002), ao abordar os desafios da gestão democrática e da formação de sujeitos críticos nos espaços públicos.

Ao optar pelo conceito de ENE, Leonardo Severo (2015) amplia a compreensão das práticas educativas que acontecem fora do ambiente escolar formal. Segundo o autor, tais práticas formativas, quando desenvolvidas em instituições públicas, como é o caso das Câmaras Municipais, são frequentemente reguladas por agendas institucionais que nem sempre favorecem a construção de uma formação crítica e emancipadora. Em outras palavras, o campo da ENE, embora promissor, ainda se vê submetido a dinâmicas que favorecem a reprodução de discursos dominantes em detrimento de práticas transformadoras.

Essa constatação reforça o argumento de que os processos formativos nos espaços da ENE, como os realizados nas Câmaras Municipais, não podem ser compreendidos apenas sob a ótica da intencionalidade pedagógica. É preciso, como indica Foucault (1999), analisar os jogos de poder que estruturam esses contextos, reconhecendo que o saber produzido e autorizado nesses ambientes está sempre condicionado por mecanismos de controle, de exclusão e de legitimação. A presença de rituais, a vigilância dos corpos e a hierarquização dos discursos revelam a materialização de dispositivos disciplinares que, muitas vezes, inviabilizam a atuação pedagógica crítica, restringindo os sujeitos a posições de submissão e conformidade.

Dessa forma, pensar o trabalho da(o) pedagoga(o) nas Câmaras Municipais implica considerar não apenas os desafios técnicos da formação continuada, mas sobretudo os entraves políticos, discursivos e institucionais que regulam sua prática. Como destaca Franco (2002), a construção de práticas educativas democráticas exige a ruptura com estruturas autoritárias e a ampliação de espaços de fala e escuta, capazes de valorizar os saberes dos sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de reconhecer que, mesmo nos contextos mais normatizados, há fissuras e possibilidades para a emergência de práticas educativas contra-hegemônicas, sustentadas por processos de resistência e reinvenção cotidiana.

4.3.1 Formação inicial X prática

A entrevistada destaca que sua formação inicial foi em Ciências Biológicas e, posteriormente, ingressou na Pedagogia como segunda graduação, finalizando o curso em 2015. A fala da pedagoga demonstra um percurso formativo construído na prática, revelando a ausência de uma formação inicial voltada para o campo da ENE, especialmente no contexto legislativo. Segundo Pimenta (2011), a Pedagogia é uma ciência da prática, que se constrói na relação entre teoria e experiência concreta. A fala da entrevistada evidencia esse processo formativo baseado na imersão e adaptação contínua ao novo contexto profissional.

Franco (2008) enfatiza que o campo da formação pedagógica precisa considerar as especificidades das práticas educativas em diferentes contextos sociais e institucionais. A Câmara Municipal, enquanto espaço educativo não escolar, demanda da(o) pedagoga(o) um saber-fazer vinculado à mediação entre políticas públicas, práticas sociais e processos formativos, o que exige uma formação mais abrangente e contextualizada. Nesse sentido, a fala da entrevistada, ao mencionar a importância da formação continuada, reforça a ideia de que a formação da(o) pedagoga(o) é um processo inacabado, marcado por constantes ressignificações, conforme propõe Libâneo (2001), ao defender a articulação entre teoria crítica, prática reflexiva e o compromisso social do educador.

Ao abordar a experiência prática como espaço formativo, a entrevistada também evoca o que Severo (2015) aponta ao conceituar a ENE como um campo que requer reconhecimento epistemológico e metodológico próprio. A atuação em instituições como as Câmaras Municipais desafia os limites da formação pedagógica tradicional e demanda a construção de novos saberes por meio da vivência concreta. Sob a ótica foucaultiana, esse movimento evidencia como os sujeitos são produzidos em suas práticas e saberes situados, sendo a formação, nesse caso, resultado de processos discursivos e relações de poder que operam sobre

os modos de ser pedagoga(o) fora da escola. Assim, a formação inicial, ao não contemplar esses atravessamentos, torna-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas da atuação em espaços de ENE, reafirmando a urgência de políticas de formação continuada, contextualizada e dialógica.

4.3.2 Valorização (reconhecimento) profissional

Ao realizar uma leitura atenta do texto da entrevista, observamos a centralidade de termos-chave como “formação continuada”, “troca de experiências”, “capacitação”, “legislação” e “histórico da profissão”, que definem a função da(o) pedagoga(o) e sua contribuição para a ENE, especialmente no contexto legislativo.

A pesquisa também emprega esses conceitos de forma a contextualizar as práticas pedagógicas, sublinhando a importância da atualização constante e da reflexão sobre o contexto político e social. Um dos principais entraves identificados diz respeito à dificuldade de acesso a capacitações específicas voltadas à atuação pedagógica nas Câmaras Municipais.

A entrevistada relata a ausência de cursos voltados para a prática legislativa e a necessidade de recorrer às informações compartilhadas nos sites de outras Escolas do Legislativo como modo de autoformar-se. Essa lacuna formativa está relacionada ao que Severo (2015) aponta como falta de fortalecimento teórico-metodológico da ENE, exigindo maior investimento institucional. Libâneo (2010) complementa que a formação docente deve ir além dos conteúdos escolares, sendo pensada de forma crítica e contextualizada com as práticas sociais emergentes.

Severo (2015), ao enfatizar a participação e a formação cidadã, sugere que a pesquisa sobre as práticas pedagógicas devem estar a serviço da construção de políticas públicas educacionais que fortaleçam a democracia e a justiça social. Assim, esses verbos, integrados, apontam para um trabalho pedagógico no legislativo que exige uma atuação crítica e reflexiva, orientada pela formação continuada, pela troca de experiências e pela busca constante de resultados positivos para o fortalecimento das políticas educacionais no âmbito legislativo.

Libâneo (2010) ressalta a importância da formação continuada para que a(o) pedagogo(a) possa articular teoria e prática, garantindo sua atuação de maneira crítica e reflexiva. A necessidade de capacitações sobre legislação, histórico da profissão e experiências exitosas reforça a ideia de que o saber pedagógico no legislativo não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a mediação, a formação cidadã e a qualificação das práticas institucionais. Severo (2015), por sua vez, enfatiza o papel da educação na participação

democrática e na transformação humana e social, o que alinha a atuação do(a) pedagogo(a) no legislativo à construção de políticas públicas educacionais e à democratização do acesso ao conhecimento.

Portanto, a Pedagogia tem potencial para cumprir seu papel na ENE, desde que haja investimentos na formação continuada e na consolidação de espaços de trocas e vivências, como sugerido pela entrevistada. Parcerias com instituições como a ABEL podem ser estratégicas para fortalecer essa atuação, garantindo que a(o) Pedagoga(o) se torne um agente ativo na qualificação das práticas legislativas e na promoção de uma educação voltada à cidadania e à participação social.

4.4 Profissão pedagógica na Câmara Municipal

A profissional relata que seu ingresso no cargo de Coordenadora Pedagógica se deu após aprovação em concurso público, cuja exigência era a formação em Pedagogia. Sua experiência anterior era voltada exclusivamente à educação escolar. A fala revela o ineditismo de sua atuação e a necessidade de construir um saber-fazer próprio da prática pedagógica na esfera legislativa. Pimenta (2011) aponta que o saber profissional se constrói na prática, e Foucault (2005), no enfrentamento das relações de poder e das condições concretas de atuação. O relato da entrevistada mostra um processo de autoformação que evidencia a natureza construtiva e situada da profissão pedagógica.

A pesquisa se insere em um contexto social e político mais amplo, onde a ENE precisa ser repensada e fortalecida, particularmente porque as Câmaras Municipais são espaços de formulação de políticas públicas. As implicações dessa prática profissional envolvem a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos, independentemente de estarem ou não inseridos no sistema tradicional de ensino. A comunicação entre os autores e diferentes públicos, como a comunidade acadêmica, as instituições legislativas e o público em geral, busca sensibilizar para a importância de uma (um) pedagoga(o) bem formada(o) e crítica(o), capaz de contribuir para a melhoria das práticas legislativas e educacionais, sempre em sintonia com as necessidades da sociedade.

A comunicação da entrevistada com diferentes públicos, incluindo a comunidade, o público interno e o público em geral, demonstra um alinhamento entre sua prática pedagógica e sua compreensão do significado de ser pedagoga(o) no contexto legislativo. Suas respostas evidenciam um discurso estruturado e acessível, no qual ela articula conhecimento técnico, experiências práticas e a necessidade de formação continuada, tornando suas colocações

compreensíveis tanto para profissionais da educação quanto para aqueles que não estão diretamente ligados à área pedagógica.

Com a comunidade, a entrevistada enfatiza a importância da troca de experiências e do diálogo, o que sugere uma abordagem inclusiva e participativa na disseminação do conhecimento. No ambiente interno das Câmaras Municipais, sua comunicação se dá por meio da defesa de capacitações específicas, evidenciando uma preocupação em qualificar os(as) profissionais para que possam atuar com mais segurança e competência nesse espaço. Já para o público em geral, sua fala reforça a necessidade de reconhecer a Pedagogia como uma ciência, um curso e uma profissão que vai além do ambiente escolar, contribuindo para a formação cidadã e para a melhoria das práticas institucionais no legislativo, como apontam Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 2):

Como ciência, a Pedagogia é atravessada por dilemas epistemológicos que incidem na forma pela qual se produz o conhecimento pedagógico e seus usos sociais. À Pedagogia como curso impõem-se demandas plurais de formação de educadores/as escolares e não escolares em um contexto de intensificação da agenda mercadológica na definição de suas finalidades. Todavia, como profissão, possui um estatuto fragilizado por representações que a restringem à esfera do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais ainda, a habilidades de execução de prescrições normatizadas por organismos de gestão das instituições escolares. Em sua tríplice constituição, a Pedagogia se configura como um saber e uma prática fundamentalmente necessária à humanização do sujeito na busca permanente pela transformação das condições sociais de sua existência individual e coletiva. Ampliar o sentido do pedagógico para além do instrucional e assumir a complexidade do curso de Pedagogia diante da pluralização de práticas educativas dentro e fora das escolas, e para além da sala de aula, preservando finalidades formativas contrapostas ao reducionismo neoliberal, são alternativas para reposicionar a Pedagogia no Brasil.

Dessa forma, a entrevistada se posiciona como uma mediadora entre diferentes esferas, utilizando um discurso que conecta a teoria à prática e que busca fortalecer a atuação da(o) pedagoga(o) como uma(um) profissional essencial no desenvolvimento de políticas educacionais e na democratização do conhecimento dentro das Casas Legislativas.

No entanto, é possível perceber relações de poder na fala da entrevistada; há indícios de que sua fala está inserida em um contexto onde o reconhecimento da(o) pedagoga(o) no legislativo ainda é um processo em construção. O fato de enfatizar a necessidade de formação continuada e de capacitações específicas sugere uma preocupação com a legitimação da função da(o) pedagoga(o) nesse espaço, o que pode indicar um receio de que sua atuação ainda não seja plenamente reconhecida ou valorizada.

Além disso, ao destacar a importância de parcerias institucionais, como com a ABEL, a entrevistada pode estar evidenciando uma relação de poder subjacente, na qual a formação e a qualificação são vistas como condições essenciais para garantir espaço e credibilidade dentro das Câmaras Municipais. Esse cenário pode refletir o medo da desvalorização profissional ou da falta de respaldo institucional, uma vez que a Pedagogia, historicamente associada ao ambiente escolar, precisa continuamente reafirmar sua relevância em espaços não escolares.

Assim, mesmo que a entrevistada demonstre segurança em suas colocações, sua fala sugere que ainda existem desafios estruturais e relações de poder que influenciam o reconhecimento e a consolidação do trabalho da(o) pedagoga(o) no legislativo, exigindo esforços constantes para fortalecer essa posição. A análise de suas respostas permite compreender a multiplicidade de sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico nesse espaço e aponta para a urgência de políticas e ações que considerem as especificidades da atuação em contextos legislativos, sobretudo no que se refere à formação e ao reconhecimento profissional.

4.4.1 Práticas pedagógicas desenvolvidas e informações pertinentes para as ações de formação continuada

A entrevistada demonstra entusiasmo ao relatar a adesão das escolas municipais ao projeto de visita guiada à Câmara, destacando que as professoras retornam nos anos seguintes, o que indica o caráter significativo da experiência. Nota-se, na fala da entrevistada, que, na sua prática, também ocorre essa integração entre a Câmara e a comunidade. Ao perguntarmos se o seu cargo atual na Câmara Municipal envolve atividades relacionadas à educação, a resposta foi: “Sim, projetos educativos que buscam aproximar a comunidade do poder Legislativo da cidade e difundir conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”.

Na fala da entrevistada, a elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais é um elemento recorrente da sua prática. Quando perguntado quais funções de trabalho são realizadas na prática diária de trabalho: “Pesquisas, elaboração e execução de projetos educativos a serem desenvolvidas pela Escola do Legislativo para atender grupos da comunidade e servidores da Câmara Municipal”.

Ao indagar quais funções acredita que agregaria às suas práticas diárias de trabalho vindas pelos profissionais da pedagogia, a entrevistada respondeu: “Os profissionais da pedagogia têm importante atuação em diversos setores da sociedade, pois a educação está presente em todos os lugares, na Câmara Municipal não é diferente, sendo fundamental na implementação de projetos educativos e na melhoria dos processos de formação dos

servidores”.

No entanto, também aponta limites, como a ausência de transporte escolar, o que dificulta a participação das escolas estaduais. Tais aspectos reforçam a necessidade de políticas públicas integradas, que envolvam diferentes setores do poder público e promovam a ampliação das parcerias para consolidar a educação legislativa como espaço de formação cidadã (Gohn, 2006; Severo, 2015).

Dessa forma, mesmo que os resultados da pesquisa não tenham confirmado integralmente a hipótese inicial, eles contribuíram para evidenciar as complexas relações de poder-saber que permeiam as práticas pedagógicas no Legislativo realizadas por um(a) profissional de Pedagogia. Em vez de entendê-las como essencialmente libertadoras ou democráticas, é necessário analisá-las em sua ambivalência, reconhecendo tanto seus potenciais formativos quanto os mecanismos de controle, normalização e resistência que as atravessam.

Outro ponto que se destaca nas respostas da entrevistada é a dificuldade em encontrar instituições que forneçam formação continuada específica para a(o) pedagoga(o) que atua nas Câmaras Municipais. Esse vazio formativo reforça a crítica de Pimenta (2006, p. 19), ao afirmar que “a formação inicial, sozinha, não dá conta das exigências do cotidiano da prática profissional”, especialmente quando se trata de espaços não escolares. Segundo a entrevistada: “A formação continuada é extremamente importante, visto que a formação inicial do pedagogo não prepara profissional para atuar em Câmaras Municipais”.

Essa fala corrobora a limitação. Assim, entende-se que a construção de práticas educativas no legislativo requer um movimento de reconceituação da formação, capaz de articular teoria e prática em contextos de atuação distintos do ambiente escolar, conforme também defende Franco (2008, p. 67) ao propor uma “formação pautada na práxis transformadora.”

A presença de parcerias pontuais, como o incentivo do Presidente da Câmara, segundo a pesquisada, e a colaboração da Secretaria de Educação para o projeto de visita guiada, evidencia uma abertura institucional que pode e deve ser ampliada. De acordo com a pedagoga: “Houve um incentivo por parte do Presidente da Câmara Municipal 2021-2024 que teve a parceria da secretaria de Educação Municipal”. Essa afirmação indica a importância da articulação interinstitucional como possibilidade de fortalecer as práticas de ENE.

Severo (2015, p. 565) argumenta que “a ENE deve ser pensada como um campo de disputas e possibilidades educativas que, mesmo fora da escola, é atravessado por projetos pedagógicos, políticos e culturais diversos”. Dessa forma, compreende-se que o fortalecimento da atuação da(o) pedagoga(o) nas Câmaras depende da criação de redes de apoio, trocas entre

pares e da valorização institucional da formação como elemento estratégico para a qualificação dos serviços públicos e para a democratização do saber.

A partir da análise do discurso foucaultiano, percebemos que a formação continuada da(o) pedagoga(o) nas Câmaras Municipais não é apenas uma necessidade técnica, mas um dispositivo de poder-saber que regula e orienta sua atuação no espaço legislativo. Pode ser compreendida como um mecanismo de legitimação e adaptação às práticas institucionais, uma vez que a formação inicial não contempla essa especificidade, o que reforça a importância da formação continuada como um processo que possibilita ao profissional da Pedagogia compreender e intervir criticamente no contexto legislativo.

Libâneo (2010) destaca que a formação docente deve articular teoria e prática, permitindo que o pedagogo desenvolva competências para lidar com os desafios concretos do seu campo de atuação. Já Severo (2015) enfatiza a necessidade de uma educação voltada para a participação e emancipação, o que reforça a importância da formação continuada como um processo que possibilita aos profissionais pedagogas(os) compreender e intervir criticamente no contexto legislativo.

Assim, a formação continuada não apenas supre lacunas da formação inicial, mas também fortalece o exercício da(o) pedagoga(o) como mediador(a) do conhecimento e agente de transformação dentro das Câmaras Municipais.

Sob a perspectiva foucaultiana da análise do discurso, a necessidade de capacitação da(o) Pedagoga(o) nas Câmaras Municipais revela como o saber pedagógico é historicamente construído e regulado, sendo fundamental para sua legitimação nesse espaço. A formação da(o) pedagoga(o) deve articular bases teóricas e práticas, garantindo uma compreensão crítica da legislação e do histórico da profissão em diferentes setores. Dessa forma, a capacitação contínua, ao promover o conhecimento da legislação, o resgate histórico da atuação da(o) pedagoga(o) e o compartilhamento de boas práticas, fortalece sua identidade profissional e amplia seu impacto dentro das Câmaras Municipais.

A partir da abordagem foucaultiana das práticas discursivas, entendemos que a proposição de cursos presenciais com práticas de vivência e trocas de experiências evidencia a formação continuada como um instrumento de regulação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas nas Câmaras Municipais. Há necessidade de uma formação que integre teoria e prática, permitindo que a(o) pedagoga(o) desenvolva habilidades concretas para atuar em contextos específicos. São importantes o diálogo e a troca de experiências como processos essenciais para a construção do conhecimento e para o fortalecimento da atuação pedagógica.

Nesse sentido, a parceria com a ABEL se apresenta como uma estratégia relevante para

viabilizar capacitações que consolidem a identidade e a contribuição da(o) pedagoga(o) no âmbito legislativo, garantindo recursos e suporte adequados para enfrentar os desafios da profissão. Tais propostas estão em consonância com Gohn (2006), que reforça a importância da educação cidadã, da participação coletiva e da formação crítica e emancipadora. As práticas formativas propostas não apenas fortalecem a atuação pedagógica, mas também potencializam a articulação entre legislação, educação e cidadania.

4.4.2 Principais Desafios

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados nas práticas cotidianas, a resposta da pesquisada apontou a baixa participação dos(as) servidores(as) nos cursos, palestras e demais ações formativas promovidas pela instituição, atribuindo esse fenômeno a um suposto desinteresse. Tal resposta suscita uma reflexão mais aprofundada à luz da perspectiva foucaultiana da análise do discurso, que permite problematizar as relações de poder que operam nos processos de produção e circulação de saberes no interior da instituição legislativa.

Se os(as) servidores(as) da Câmara não percebem os cursos como relevantes, isso pode indicar que as formações seguem um modelo tradicional, em que o conhecimento é depositado de forma unilateral, sem considerar a realidade dos(as) participantes no que se refere ao enfrentamento diário para executarem o trabalho. Isso reforça a ideia de Foucault (2012) de que o saber imposto de cima para baixo pode ser visto como um dispositivo de controle, ao invés de uma ferramenta de emancipação.

Nesse sentido, observa-se que o discurso sobre a formação dos(as) servidores(as) está atravessado por um regime de verdade que legitima determinados saberes e práticas pedagógicas, estabelecendo-os como necessários e desejáveis para o bom funcionamento da máquina pública. Entretanto, a recusa ou a resistência dos(as) servidores(as) em aderir a essas formações pode indicar que tais saberes não são reconhecidos como legítimos pelos próprios sujeitos a quem se destinam. A ausência de participação, portanto, não deve ser interpretada unicamente como desinteresse individual, mas pode ser compreendida como uma manifestação de resistência frente a um saber que se apresenta de forma verticalizada e normativa.

Segundo Foucault (2012, p. 44), “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Sob essa ótica, o discurso da formação assume um papel estratégico no exercício da governamentalidade, ao propor a internalização de condutas, valores e competências que visam à conformação de um determinado tipo de servidor(a). Trata-se de um

dispositivo pedagógico que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas produzir subjetividades ajustadas às exigências institucionais. A não adesão, nesse contexto, pode ser lida como uma recusa a esse processo de subjetivação, revelando a existência de discursos concorrentes que disputam sentidos e valores no cotidiano da Câmara Municipal.

Além disso, a própria atribuição do desinteresse como causa da baixa participação revela um julgamento implícito sobre os(as) servidores(as), deslocando a análise das condições institucionais, organizacionais e simbólicas que envolvem as ações formativas. A análise foucaultiana convida, então, a deslocar o foco da individualização do problema para a compreensão dos jogos de verdade que estruturam os discursos sobre a formação e seus efeitos nos modos de ser, agir e pensar dos sujeitos envolvidos.

A análise das respostas da entrevistada evidencia que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, enfrenta desafios para consolidar sua atuação no campo não escolar, especialmente no legislativo. Sob o olhar analítico proposto por Foucault (2012) acerca dos discursos e das relações de poder, percebe-se que a inserção da(o) pedagoga(o) nesse espaço está atrelada a processos históricos de validação do saber pedagógico e de construção de sua identidade profissional fora do ambiente tradicional de educação básica. A ausência de uma formação inicial direcionada a essa área demonstra que a Pedagogia, apesar de sua amplitude teórica, ainda precisa fortalecer sua aplicabilidade e reconhecimento em contextos institucionais como as Câmaras Municipais.

Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 3), ao abordar a pedagogia como uma ciência, explicam: “a Pedagogia, como ciência, organiza-se em torno da práxis educativa, uma vez que esse processo articula teoria e prática, pensamento e ação, como dimensões mutuamente implicadas em um projeto de transformação social guiada por finalidades civilizatórias”. Eles destacam que a(o) pedagoga(o) precisa organizar seu trabalho a partir de uma análise contextualizada das necessidades e desafios enfrentados, indo além de uma simples execução de tarefas, mas buscando a reflexão sobre as ações realizadas.

As respostas da pedagoga revelam a existência de um cenário de tensões entre a intencionalidade formativa e os limites impostos pelo contexto institucional. O desinteresse e a baixa adesão dos(as) servidores(as) às ações educativas, conforme relatado, indicam a presença de um campo marcado por disputas de sentido e desvalorização da formação no espaço público. Ao afirmar que “ao promover cursos e palestras de formação aos servidores, percebemos um certo desinteresse o que resulta em baixa participação”, evidencia-se o que Foucault (2012, p. 37) chama de “rituais discursivos”, os quais regulam quem pode falar, sobre o quê e em quais circunstâncias. Esses rituais operam silenciosamente no interior da Câmara, inibindo práticas

formativas mais críticas e reflexivas. Tal constatação reforça a compreensão de que a ENE não está isenta de relações de poder que delimitam os discursos e restringem as possibilidades educativas.

Diante dessa realidade, a entrevistada compreende seu papel como central para a motivação dos profissionais, o que remete à necessidade de ressignificar o trabalho pedagógico no Legislativo. A fala “papel importante na motivação desses profissionais” ressoa com o pensamento de Libâneo (2010, p. 36), ao afirmar que “o pedagogo precisa compreender a formação como processo contínuo, reflexivo e situado historicamente”. Isso implica não apenas oferecer formações pontuais, mas criar ambientes institucionais que favoreçam a escuta, a valorização dos saberes dos servidores e a construção coletiva de conhecimento. Em contextos marcados por uma lógica administrativa, o pedagogo torna-se um mediador entre o formalismo institucional e a potência formativa dos espaços não escolares, reafirmando a importância da dimensão política da educação.

As estratégias argumentativas utilizadas pela pesquisada são pautadas em uma construção sólida, quando ela afirma várias vezes com a fala “estou só no começo, tenho muito que aprender e a melhorar”. Tal afirmação evidencia a importância da capacitação e da formação continuada como soluções para os desafios enfrentados pelas(os) pedagogas(os) nesse ambiente. As evidências empíricas citadas, como a parceria com a Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e a necessidade de articulação entre teoria e prática, reforçam a argumentação, sustentando a ideia de que a pedagogia deve se adaptar para cumprir seu papel de forma eficaz nesse novo contexto.

A pesquisada, ao se posicionar em relação ao tema, convida ao enfoque de uma perspectiva pós-crítica, tanto no que diz respeito à formação inicial insuficiente quanto à importância de uma abordagem crítica na formação continuada. “Cabe registrar que se as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras” (Paraíso, 2004, p. 284). Não se limitam a relatar a realidade, mas refletem sobre as implicações dessa prática no cenário legislativo, levando em consideração as demandas sociais e políticas do país. Essa reflexão crítica também envolve a análise ética da profissão, visto que a educação no legislativo impacta diretamente a construção das políticas públicas e a cidadania, com implicações para a democracia e a justiça social.

Sob a perspectiva pós-crítica, a fala da entrevistada revela um posicionamento que vai além da visão tradicional da pedagogia, reconhecendo a necessidade de problematizar e ressignificar a importância da(o) pedagoga(o) no contexto legislativo. “As teorias pós-críticas

realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas” (Paraíso, 2004, p. 284). A teoria pós-crítica, ao questionar verdades absolutas e considerar os discursos como construções sociais, permite analisar como a formação e a atuação da(o) pedagoga(o) são moldadas por relações de poder, história e cultura.

A entrevistada destaca a importância da formação continuada e da troca de experiências, o que indica uma compreensão de que o conhecimento não é fixo, mas sim um processo dinâmico e em constante transformação. Esse pensamento está alinhado à perspectiva pós-crítica, que valoriza a contextualização das práticas pedagógicas e a problematização das estruturas que determinam quais saberes são legitimados ou marginalizados.

Ao mencionar a necessidade de capacitações específicas, a pesquisada sugere que a formação inicial da(o) pedagoga(o) não contempla as demandas da atuação no legislativo. Isso evidencia uma crítica implícita ao modelo tradicional de formação, reforçando a ideia de que a Pedagogia precisa romper com discursos normativos e se abrir para novas possibilidades de atuação. Esse posicionamento dialoga com autores pós-críticos que defendem uma educação que não apenas reproduza conhecimentos, mas que também questione, desconstrua e ressignifique práticas e estruturas preestabelecidas.

Além disso, sua fala reflete a necessidade de autonomia e protagonismo da(o) pedagoga(o), rompendo com a visão de uma(un) profissional restrita(o) ao ambiente escolar e reafirmando sua importância em espaços não escolares, como as Câmaras Municipais. Isso está em sintonia com a perspectiva pós-crítica, que busca dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados e desafiar discursos que limitam a atuação pedagógica a determinados espaços e funções.

Portanto, a partir da perspectiva pós-crítica, a fala da entrevistada revela um olhar reflexivo e transformador sobre a Pedagogia, apontando para a necessidade de repensar a formação e o protagonismo da(o) pedagoga(o) para além das estruturas convencionais e dentro de uma perspectiva mais crítica e contextualizada. Ao olhar para a prática da pedagoga em questão, notamos a relevância de se questionar os processos formativos iniciais e continuados propostos, bem como incorporar novos formatos epistemológicos à prática pedagógica que visam resistir a discursos oficiais que invisibilizam inovação no campo de atuação.

CONCLUSÃO

Esta investigação procurou compreender o trabalho exercido pela(o) pedagoga(o) no contexto das Câmaras Municipais, destacando as complexidades e especificidades dessa atuação fora do âmbito escolar. A finalização deste estudo reconhece que a Pedagogia, como ciência, profissão e campo de práticas, segue em disputa — não apenas epistemológica, mas também política, social e histórica.

Esta pesquisa se propôs a compreender a atuação de pedagogas(os) no contexto legislativo municipal a partir da análise de editais, escuta sensível de uma profissional atuante e revisão teórica ancorada nas perspectivas pós-críticas. O percurso investigativo permitiu identificar, com certo esforço de análise, as singularidades e os atravessamentos que marcam essa atuação ainda invisibilizada nos discursos normativos da formação inicial.

Os objetivos traçados desde o mapeamento das atribuições dos cargos, passando pela descrição das práticas até a explicitação dos desafios enfrentados, revelaram que a profissionalidade de Pedagogos(as) na Câmara Municipal ainda se trata de uma arena pouco explorada da ENE. Fato que explicita atenção urgente dos currículos de Pedagogia.

Com base em autores como Libâneo (2001; 2010), Franco (2002; 2008) e Severo (2015), foi possível problematizar a centralidade que a docência na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental ainda ocupa na formação pedagógica e tensionar a noção de que o(a) pedagogo(a) é um sujeito que se constitui profissional exclusivamente para as demandas ligadas à educação escolar. Ao contrário, os dados revelam a demanda crescente por um(a) profissional que, ao atuar nas Câmaras Municipais, realiza mediações entre conhecimento, cidadania e política; constrói dispositivos formativos e busca constantemente formas de legitimar sua atuação num espaço muitas vezes atravessado por resistências e incompreensões.

A ausência de formação específica, a carência de capacitações voltadas à prática pedagógica legislativa e a dificuldade de reconhecimento institucional demonstram a urgência de mudanças estruturais. Esta pesquisa apontou, portanto, para a necessidade de ruptura com modelos formativos anacrônicos, que insistem em preparar pedagogas(os) para um único destino: a sala de aula da escola ou a gestão de práticas educativas ligadas ao ambiente escolar. Desalinhado, neste caso, com as demandas contemporâneas por educação(ões).

Sob a perspectiva da teoria pós-crítica, que recusa verdades fixas e investe na análise dos discursos como construções sociais, compreendemos que o campo da pedagogia precisa se reconfigurar, abrindo espaço para múltiplos modos de ser e se tornar profissional pedagogo(a). A atuação no Legislativo exige competências específicas, tais como a capacidade de transitar

entre o técnico e o político, o institucional e o educativo, desafiando o paradigma tradicional da formação docente.

A experiência analisada nesta pesquisa mostra que a Pedagogia legislativa não apenas existe, mas pulsa, resiste e se transforma, mesmo com pouca infraestrutura e reconhecimento. Ao tomar conhecimento desta situação nesta pesquisa, torna-se visível essa atuação e os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nesta área. Esta dissertação também provoca o campo da pesquisa educacional a deslocar seus olhares: é preciso escutar as práticas que nascem à margem do esperado, pois é nelas que brotam os sinais de um novo projeto de formação, mais crítico, plural e atento às complexidades educativas do mundo contemporâneo.

Como todo trabalho que se pretende investigativo e situado, este não se encerra em si. Ele abre caminhos, levanta perguntas e convida outras vozes a seguirem refletindo sobre os processos formativos das(os) pedagogas(os) em tempos de crise da democracia, de retração de direitos e de reconfiguração do fazer pedagógico.

Neste sentido, a nossa pesquisa inspira não apenas novas agendas de estudo, mas também reformas institucionais, práticas de formação continuada e de políticas públicas que reconheçam a importância e a legitimidade do trabalho pedagógico em todos os territórios onde se produz conhecimento, saber e transformação, evidenciando que a atuação da(o) pedagoga(o) em espaços não escolares amplia horizontes de aprendizagem, fortalece a cidadania e contribui de maneira decisiva para a consolidação de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

Na análise dos editais de concursos públicos e da prática da Pedagoga encontrada na microrregião leste de Mato Grosso do Sul, notamos atribuições e práticas cotidianas na mediação entre o Legislativo e a comunidade que requisita certos conhecimentos profissionais e pedagógicos diante de contextos que não seguem a lógica das instituições escolares. Esse fator aponta para a necessidade de flexibilidade e adaptação metodológica como um campo sócio-ocupacional de aplicação prática.

Acreditamos que, com o rigor científico, conseguimos identificar, diante da novidade desse campo de atuação, que alguns desafios demandam ser fomentados para a comunidade científica. Dentre eles: falta de reconhecimento institucional do trabalho pedagógico nas Câmaras Municipais; ausência de formação inicial voltada para abordar a possibilidade de atuação no Legislativo; ausência de políticas de formação continuada voltadas às demandas encontradas pelos profissionais; graves problemas nas relações com vereadores(as) que trazem precárias condições de trabalho pedagógico em razão das tradições que permeiam o Legislativo Municipal.

Olhar para o campo de aplicação de trabalho pedagógico nas Câmaras Municipais nos levou a reconhecer as fugas de territórios de identificação do(a) pedagogo(a) tradicionalmente voltados para a escolarização. Possibilitou também um processo de desterritorialização e desidentificação de discursos hegemônicos que legitimam a Pedagogia como sinônimo de educação escolar.

Adotamos um caminho de análise ousado, diferente do que tem sido feito pelos estudos e pesquisas na área da educação. Referimo-nos à tradição que o olhar teórico da pedagogia histórico-crítica tem proposto às discussões sobre Pedagogia, formação e regulamentação da profissão. Ao reconhecer isso, não estamos fazendo crítica para desmerecer ou questionar a legitimidade da geração de conhecimento que esta perspectiva teórico-metodológica propõe para a área. No entanto, estamos reivindicando a mesma legitimidade.

Trabalhar intelectualmente com as pesquisas pós-críticas é reivindicar, questionar, problematizar e requerer espaços. É juntar-se na expansão do horizonte epistemológico da Pedagogia. Com esta intenção, tivemos uma ousadia dupla: 1) fomos por um caminho metodológico não hegemônico e 2) pesquisamos sobre práticas pedagógicas e a profissionalidade em contextos não escolares.

Deste modo, desconstruímos verdades universais que atravessam o ser e o se tornar pedagogo(a) como um discurso universal que paira na identificação do curso: o de ser professor(a) de crianças. Para dar conta de fazer isso, tivemos que romper com os efeitos de verdade da lógica universal de Pedagogia centrada na escola como único espaço legítimo de atuação. Posicionamos espaços de ENE, em especial o do Legislativo municipal, como um campo em construção, porém carregado de saberes e práticas aplicados.

Apostamos na produção de sentido na pesquisa que fizemos de forma compartilhada. Fizemos a pesquisa a partir de um posicionamento político que garantiu a nossa presença no texto e a defesa de práticas outras da Pedagogia, trazendo informações científicas sobre relações de poder excluem e invisibilizam a atuação de pedagogos(as) nos contextos de ENE.

A escuta feita à profissional e a sensibilidade de interpretação dos editais de concurso público demonstra que cada profissional realiza invenções estratégicas para as práticas pedagógicas no legislativo. Saberes profissionais e pedagógicos que se constroem situados na realidade social do espaço de atuação sem ser necessariamente teóricos, demonstrando a potencialidade da intenção pedagógica em um processo de reinvenção e fuga da identidade profissional dominante.

Foi relevante desterritorializar a tradição da Pedagogia de olhar para as questões escolares ao adentrar à área de geração de conhecimento e fazer um convite para a discussão de

um campo de aplicabilidade da Pedagogia. A prática educativa no Legislativo demanda ser interpretada pela Pedagogia como prática social, ampliando as possibilidades epistemológicas e desconstruindo a resistência de se reconhecer outras identidades profissionais de pedagogas(os).

REFERÊNCIAS

- ABEL – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO. **Portal Abel**. [s. l.], 2024. Disponível em: <https://portalabel.org.br/>. Acesso em: 21 out. 2023.
- ALBUQUERQUE, M. B. B.; BUECKE, J. E. O. Educação não escolar: balanço da produção presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e069, 2019.
- ALMEIDA, R. S.; BRISOLA, E. M. A.; ÁVILA, M. A. O perfil estrutural das escolas do Legislativo localizadas na Região Sul de Minas. **Revista E-Legis**, v. 15, n. 39, p. 1-17, set./dez. 2022.
- ALVES, A. P. de M. **A Atuação do Pedagogo em Espaços Educativos Não Escolares: Investigação em uma Escola de Governo**. 2023. (TCC) – Universidade de Brasília – UNB, 2023.
- ANDRADE, F. L. S. de M. **A Educação Não-Formal em Foco: Algumas Reflexões**. 2019. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019
- ASSIS, L. F. de. Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FHqKK7TdDRR7zN8QkKc3Y9s>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- ASSIS, A. E. S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?** 2007. Dissertação (Mestrado), PUC – Campinas, 2007.
- BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Acesso em: 20 ago.2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26.
- CARVALHO, V. N. de. Escolas do Legislativo e a educação para a democracia. **E-Legis**, Brasília, v. 7, n. 15, set./dez. 2014.

CARVALHO, S. C. de; SILVA, F. G. O. Apontamentos sobre os espaços sócio-ocupacionais da Pedagogia não escolar. **Horizontes**, v. 38, n. 1, 2020.

COLONTONIO, E. M.; SANTOS, L. M. M. dos. O Programa Parlamento Jovem em Câmaras Municipais como mecanismo na implementação da nova Base Nacional Comum Curricular. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–15, e34378, 2022. DOI: 10.34019/2237-9444.2022.v12.34378. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34378>. Acesso em: 2 ago. 2024.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC, Sesu, 1999.

COOMBS, P. H. **The world educational crisis**. Oxford: Oxford University Press, 1968.

COSSON, R. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DA SILVA MOREIRA, J.; FRANCO, M. A. do S. Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e024002, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1459>. Acesso em: 30 set. 2025.

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De Araras/SP, edital número 01/2023 p. 15-16. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/imagens/anexo/22179/edital.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De Campinas/SP, edital número 01/2023 p. 38-39. Disponível em: <http://sigadoc.campinas.sp.leg.br/sigaex/autenticar.action?n=284928-4173>. Acesso em: 05 jul. 2024

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De Itapevi/SP, edital número 01/2023 p. 25. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/imagens/anexo/22179/edital.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De Natal/RN, edital número 01/2023 p. 24-25. Disponível em: <https://funcern.br/concursos/concurso-publico-camera-municipal-de-natal-rn/> Acesso em: 03 jul. 2023

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De Poços de Caldas/MG, edital número 01/2024 p. 25. Disponível em: https://arq.pciconcursos.com.br/camara-municipal-de-pocos-de-caldas-mg-anuncia-novo-concurso-publico/1645004/b95adea7f9/edital_de_abertura_n_01_2024.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De São José dos Pinhais/PR, edital número 01/2023 p. 23-24. Disponível em www.fundacaofafipa.org.br. Acesso em: 03 jul. 2024

DIÁRIO Oficial da Cidade, Câmara Municipal De Três Lagoas/MS, edital número 01/2016 p. 13. Disponível em https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/11258/camara_de_tres_lagoas_ms_2016_edital_n_001-edital.pdf. Acesso em: 05 Jul. 2023

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A.. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suíça), 2005.

GALEANO, E. A função da arte/1. In: **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GARCIA, V. A. **A Educação não-formal como acontecimento**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação** – IIª Série, n. 1, 2014. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

LAPADULA, M. F. **Educação não formal: um olhar sobre a formação e atuação de Pedagogas(os) na Região dos Inconfidentes.** 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153–176, jan. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008. Acesso em: 14 jul. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, J. E. P. **Guia Informativo da Regulamentação da Profissão de Pedagoga/o. Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed),** Outubro de 2024.

MAGALHÃES, J. E. P. Função sociopolítica da educação e o papel dos pedagogos na educação não-escolar: âmbitos de atuação político-pedagógicos e campos teórico-profissionais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–23, 2023.

MAGALHÃES, J. E. P. Regulamentação das profissões no Brasil: tendências atuais e a proposta da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) para a profissão de pedagogo/a. **Paradigma**, 45(1), e2024011, 2024.

MACHADO, É. R.; RODRIGUES, M. F.; SEVERO, J. L. R. L. Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 11-20, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1635>. Acesso em: 13 maio 2025.

MADRUGA, F. **Entrevista concedida pelo Presidente da Abel em 22 fev.** 2007. Brasília: 2007

MANDÚ, T. M. C. **Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p 11-25.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2022.

MARQUES JÚNIOR, A. M. EDUCAÇÃO LEGISLATIVA: AS ESCOLAS DO LEGISLATIVO E A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PARLAMENTO. **E-Legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, Brasil, v. 3, n. 3, p. 73–86, 2009. DOI: 10.51206/e-legis.v3i3.23. Disponível em: <https://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/23>. Acesso em: 21 out. 2023.

MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MASCARENHAS, A. D. N. Pedagogia Crítica: por outras bases epistêmicas na ciência da educação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n.31, Especial, p. 801-820, nov. 2021.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNCC de Formação Inicial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MEIRIEU, P. Pedagogia: o dever de resistir. *In: MEIRIEU, Philippe. Pedagogia: o dever de resistir*. Tradução de Senda Sferco. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitária, 2022. 1. ed. Argentina.

MIRANDA, B. dos A.; SILVA, F. G. O. da. Pedagogia Social nos CRAS: Novos Entrecruzamentos Identitários para os/as Pedagogos/as (Social Pedagogy in the CRAS: New Identity Intercrossings for...). **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 17, n. 1, p. 74–89, 2017. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.17i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/9681>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MOREIRA, J. da S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1180. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 2 ago. 2024.

MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 3, p. 228-236, set./dez. 2006.

ORTEGA, L. M. R.; SANTIAGO, N. B. A atuação do pedagogo: que profissional é esse. **Pedagogia em Ação**, v.1, n.2, p.1-122, ago./nov. 2009.

PACHECO, R. S. Escolas de governo: tendências e desafios do Enap Brasil em perspectiva comparada. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 2, p. 35-53, 2000.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283–303, maio 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação e Realidade**, v. 38, 2022.

REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA (REPPed). *Nota sobre a regulamentação profissional da pedagogia*. [S. l.]: REPPed, 2024. Disponível em: <https://reppedbrasil.wixsite.com/rede-nacional-de-pes/notas>. Acesso em: 21 out. 2024.

RESENDE, Antônio J. C. De; **A interação entre a Escola do Legislativo e as Câmaras Municipais**, Relatório de Atividades, Escola do Legislativo do Estado do Goiás, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007

SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477–492, 2015. DOI: 10.5216/ia.v40i3.35869. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, v. 34, e176656, 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, J. L. R. de L. A sociedade pedagógica: demandas e possibilidades contemporâneas de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia social. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 2, n. 3, p. 143-158, 2014.

SEVERO, J. L. R. L.; MACHADO, É. R.; RODRIGUES, M. F. Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas** - Educação, 3(1), 11–20, 2014.

SILVA, A. F. **Percurso Formativo do Pedagogo que Atua em Escolas de Governo:** refletindo sobre experiências do Distrito Federal, 2023. (TCC) – Universidade de Brasília – UNB, 2023.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 97-110.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

SILVA, F. G. O. da; MACHADO, J. Formação do pedagogo e a pedagogia social no cenário da educação não formal. **SCIENCULT**, Paranaíba, v. 2, n. 1, 2010. Anais... Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3382>. Acesso em: 22 set. 2023.

TRILLA, J. O universo da educação social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-47.

VEIGA-NETO, A. J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

ZOPPEI, E. **A educação não escolar no Brasil.** 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO

Caros/as profissionais da equipe pedagógica do legislativo, você está convidado/a a participar da pesquisa de mestrado, do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com o tema **A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA EM CÂMARAS MUNICIPAIS DE UMA MICRORREGIÃO DO LESTE SUL-MATO-GROSSENSE: educação não escolar, saberes e práticas**, realizada pela pesquisadora Eliza Tomazia Freitas Souza e supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Guimarães de Oliveira da Silva. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e, para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

I – Informações Pessoais

- 1) Gênero: Masculino () Feminino () Não Binário
Outro, especifique: _____
- 2) Sexualidade: Heterossexual () Homossexual () Bissexual
Outro, especifique: _____
- 3) Religião: _____
- 4) Idade: Entre 21 e 30 () Entre 30 e 40 () Entre 40 e 50 () Acima de 60
- 5) Estado civil: Solteiro/a () Casado () Divorciado/a () Viúvo/a () outro
- 6) Raça/etnia: Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena
- 7) Renda Individual: 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos
- 8) Renda Familiar: 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos

II – Profissão

- 9) Formação (graduação/Universidade): _____
 Pós graduação lato senso () Mestrado () Doutorado
- 10) É servidor público de carreira ou contrato? _____
- 11) Quanto tempo está no cargo? _____
- 12) Qual a carga horária de trabalho semanal? _____
- 13) Há quanto tempo trabalha nesta equipe? _____
- 14) Já havia realizado o mesmo trabalho em outras instituições: Sim () Não

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANÁIBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

Caros/as profissionais da equipe pedagógica do legislativo, você está convidado/a a participar da pesquisa de mestrado, do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com o tema **A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA EM CÂMARAS MUNICIPAIS DE UMA MICRORREGIÃO DO LESTE SUL-MATO-GROSSENSE: educação não escolar, saberes e práticas**, realizada pela pesquisadora **Eliza Tomazina Freitas Souza** e supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Guimarães de Oliveira da Silva. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir não continuar com a pesquisa sem nenhum ônus. Espero poder contar com sua vasta experiência sobre o assunto e, para isso, sugerimos que use a quantidade de linhas que julgar necessário para expor sua experiência.

Especificidades da área de trabalho

- 01) Quais as denominações descritas em edital são esperadas para sua área de atuação?
- 02) Quais funções de trabalho são realizadas na prática diária de trabalho?
- 03) Você acredita ter tido bases teóricas ou práticas na graduação que embasem seu trabalho atual?
- 04) Sua formação acadêmica influenciou de alguma forma a sua escolha pela atuação na Câmara Municipal?
- 05) O seu cargo atual na Câmara Municipal envolve atividades relacionadas à educação? Se sim, como você compreende isso?
- 06) Quais funções você acredita que agregaria as suas práticas diárias de trabalho vindas pelos profissionais da pedagogia?
- 07) Quais são os principais desafios enfrentados nas práticas diárias no contexto da Câmara Municipal?
- 08) Como você enxerga seu papel na promoção dessas práticas educacionais fora do ambiente escolar?
- 09) Quais são os principais obstáculos enfrentados ao buscar articular e promover práticas de educação não escolar, e quais oportunidades identificam para superar tais desafios?
- 10) Como você percebe o engajamento da comunidade local e dos legisladores na promoção e apoio às iniciativas de educação não escolar, e de que forma essa colaboração pode ser fortalecida para melhorar os resultados educacionais não formais locais?
- 11) Quais seriam as principais áreas de atuação e responsabilidades que deveriam ser fortalecidas para aprimorar o trabalho do/a pedagogo/a nas Câmaras Municipais?
- 12) Diante das demandas específicas da educação não escolar, como você percebe a importância da formação continuada para lidar com os desafios pedagógicos relacionados a essas práticas?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



- 13) Que tipos de capacitação você considera necessária para aprimorar seu trabalho nesse contexto?
- 14) Como você sugere que as instituições responsáveis possam colaborar para proporcionar capacitação contínua e recursos adequados aos/as pedagogos/as que atuam nas Câmaras Municipais, de forma a fortalecer suas habilidades e competências para enfrentar os desafios que vierem a encontrar?

Agradeço a sua participação.

APÊNDICE C – Autorização institucional



UEMS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE PARANAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nós, Mestranda Eliza Tomazia Freitas Souza, Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, pesquisadores responsáveis, pela pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA EM CÂMARAS MUNICIPAIS DE UMA MICRORREGIÃO DO LESTE SUL-MATO-GROSSENSE: educação não escolar, saberes e práticas”, desenvolvida no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, **solicitamos** ao SR. Cassiano Rojas Maia, responsável pela CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS, ocupando o cargo de PRESIDENTE, **autorização** para realizar uma coleta de dados desta pesquisa, nesta unidade legislativa.

A pesquisa tem como pesquisadora principal a Mestranda Eliza Tomazia Freitas Souza, que será a responsável direta pela coleta dos dados e informações, por meio de realização de questionário e entrevista junto ao responsável pela referida e Câmara.

O questionário consiste em breves perguntas e terá como objetivo identificar e analisar as práticas educativas e profissionais de pedagogos/as que atuam nas Câmaras Municipais do Estado de Mato Grosso do Sul, identificando as contribuições, desafios e perspectivas relacionadas à sua presença nesse contexto, será de grande importância para a pesquisa.

Os questionários e entrevistas serão aplicados nas dependências da Câmara com os protocolos exigidos. Caso não seja possível a forma presencial, serão aplicados de forma on-line. Os dados obtidos serão analisados com vistas a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora em referência.

A identificação dos participantes e da instituição serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço e coloco-me à disposição para maiores informações POR MEIO DOS SEGUINTEs ENDEREÇOS:

- 1) E-MAIL elizatsb@hotmail.com
- 2) TELEFONE (whatsapp): (34) 9 9677 4372.

Autorizo
 Não autorizo
12.01.2024

TRÊS LAGOAS/MS, 12 de janeiro de 2024.

[Assinatura]
Responsável pelo setor
Cargo

André Luis Bacalá Ribeiro
Diretor Geral
Câmara Mun. de Três Lagoas

Re: Autorização Para Pesquisa de Mestrado Brasilândia

De: eliza tomazia elizatsb@hotmail.com
Para: patricia.jardimbb@gmail.com
Data: qui., 25 de jan. de 2024, 13:16
 Autorização Pesquisa Brasilândia.docx 38 KB

Boa tarde Vereadora e Presidente Patrícia,
Como havia mencionado na minha apresentação pela mensagem no WhatsApp,
Sou Mestranda na UEMS Campus Paranaíba, p tema da minha pesquisa é Práticas Pedagógicas
no Legislativo.

Preciso da autorização para que seja feita a referida pesquisa nas dependências
da Câmara Municipal de Brasilândia, uma vez que será de suma importância
para a Educação Legislativa e para a Pedagogia.

Conto com a compreensão e a autorização.

Atenciosamente,

Eliza Tomazia

De: Patricia Costa Jardim patricia.jardimbb@gmail.com
Para: eliza tomazia elizatsb@hotmail.com
Data: qua., 7 de fev. de 2024, 20:25

Autorizado

APÊNDICE D – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA EM CÂMARAS MUNICIPAIS DE UMA MICRORREGIÃO DO LESTE SUL-MATO-GROSSENSE**: educação não escolar, saberes e práticas, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Eliza Tomazia Freitas Souza, com orientação do Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS a qual pretende observar e entender o trabalho realizado por Profissionais da Pedagogia inseridos/as no legislativo/MS. Iremos nos deter às práticas pedagógicas desses/as pedagogos/as nas Câmaras Municipais de uma região de MS, especialmente na cidade de Três Lagoas/MS.

Diante disso, pretendemos também estudar as práticas educacionais e profissionais dos pedagogos que desempenham suas funções nas instâncias legislativas de uma região do Estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de identificar as contribuições, desafios e perspectivas associadas à sua participação nesse cenário e como ocorre os processos de trabalho de Pedagogos/as em ambientes não escolares, especialmente no Legislativo, levantando o perfil desses/as profissionais, conhecendo a prática, identificando os desafios enfrentados nesse ambiente.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e entrevistas. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para o campo científico conhecimentos em prol de benefícios para a sociedade.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): Responderá ao questionário e entrevista semiestruturados que poderá ser online ou impresso que apresentará questões da ENE, embasados na visão pós estruturalista, partindo dos conceitos da ENF e do/a profissional em pedagogia para observar como essa prática se estabelece em locais que geralmente não são percebidos como sendo de grande importância, como é o caso do legislativo, e como ocorre em um centro regional, como é o caso de Três Lagoas/MS.

Tendo como premissa informar ao (a) senhor (a) os riscos da pesquisa em questão são: Há a probabilidade de riscos envolvendo desconforto em responder algumas perguntas, para tal questão disponibilizaremos, em casos de angústias individuais advindas desses processos, orientações e todo acesso para sanar dúvidas será disponibilizado por meio de *e-mail* e *Whats.App*.

Caso seja necessário que a pesquisa aconteça de forma online, este Termo de Consentimento será enviado por e-mail em forma individual para preservar sua identidade e recolhido presencialmente por meio de agendamento ou em arquivo através de e-mail, assinado e em formato PDF.

Para esta pesquisa qualificamos os **benefícios** indiretos. Aos indivíduos envolvidos a pesquisa trará aumento de conhecimentos futuros sobre o tema central da pesquisa, acreditamos que a pesquisa sobre a atuação de pedagogos/as no legislativo, proporcionara benefícios potencialmente futuros correlacionados aos resultados obtidos ao findar da pesquisa.

Oportunidade de expressar suas experiências, perspectivas e sentimentos de maneira mais detalhada em contextos educacionais não escolares, nos quais a diversidade de experiências é significativa, possibilitando a uma compreensão mais rica e profunda das características educacionais, fornecendo referenciais para pesquisadores e profissionais da área. Pode também, contribuir para a melhoria dos programas em outros espaços e políticas relacionadas.

Saliento que os resultados poderão servir de referencial para outros editais de concursos, para o conhecimento de como o trabalho do profissional da pedagogia pode fazer diferença em

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



diversos ambientes, também serão socializados em forma de artigos em revistas científicas de Educação e como comunicações científicas em eventos sobre o tema.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Eliza Tomazia Freitas Souza no telefone: 34 996774372. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 -Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA EM CÂMARAS MUNICIPAIS DE UMA MICRORREGIÃO DO LESTE SUL-MATO-GROSSENSE: educação não escolar, saberes e práticas**, onde a pesquisadora Eliza Tomazia Freitas Souza me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Paranaíba MS, de de 2024

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Eliza Tomazia Freitas Souza

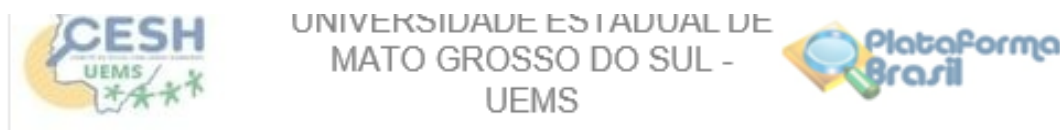
Telefone para contato: 34 9 9677 4372

E-mail: elizatsb@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

<mailto:cesh@uems.br>

APÊNDICE E – Aprovação do CESH – UEMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA EM CÂMARAS MUNICIPAIS DE UMA MICRORREGIÃO DO LESTE SUL-MATO-GROSSENSE: educação não escolar, saberes e práticas

Pesquisador: ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77582324.8.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.726.459

Apresentação do Projeto:

De acordo com o resumo do projeto apresentado, a pesquisadora tenciona pesquisar as práticas educacionais e profissionais dos pedagogos que desempenham suas funções nas instâncias legislativas de uma região do Estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de identificar as contribuições, desafios e perspectivas associadas à sua participação nesse cenário. Também visam compreender como ocorre esses processos de trabalho do Pedagogo - dentre elas, educativas e profissionais nesse ambiente não escolar identificando práticas, e desafios enfrentados nesse ambiente. A pesquisa será bibliográfica e por meio de questionários.

Objetivo da Pesquisa:

A referida pesquisa aponta benefícios primários e secundários, sendo:

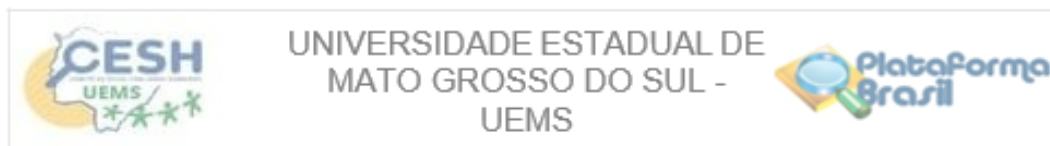
Objetivo Primário:

Compreender como ocorre os processos de trabalho de Pedagogos/as em ambientes não escolares, especialmente no Legislativo, levantando o perfil desses/as profissionais, conhecendo a prática, identificando os desafios enfrentados nesse ambiente.

Objetivo Secundário:

Estudar as práticas educacionais e profissionais dos pedagogos que desempenham suas

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.726.459

funções nas instâncias legislativas de uma região do Estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de identificar as contribuições, desafios e perspectivas associadas à sua participação nesse cenário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados assim como os critérios para minimizar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é interessante porque permite a verificação da atuação do pedagogo em outras esferas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Recomendações:

Foram feitas observações, no entanto, todas foram cumpridas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após nossa segunda análise, não há pendências e inadequações a apontar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do fato da pesquisadora ter se atentado a incluir todas as observações, documentos e solicitações requeridas, consideramos o projeto APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2286641.pdf	16/03/2024 12:58:08		Aceito
Outros	Termo_de_Armazenamento_assinado.pdf	16/03/2024 12:53:16	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ELIZA_pb.pdf	16/03/2024 08:54:02	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	Solicitacao_Autorizacao.pdf	17/02/2024 12:51:11	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
Outros	Questionario_Entrevista.pdf	16/02/2024 13:31:32	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	16/02/2024 13:20:34	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.726.459

Ausência	TCLE.pdf	16/02/2024 13:20:34	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ELIZA_COMPLETO.pdf	15/02/2024 17:43:21	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CCF_000014.pdf	15/02/2024 17:42:30	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	CCF_000067_assinado.pdf	15/02/2024 17:05:11	ELIZA TOMAZIA FREITAS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 26 de Março de 2024

Assinado por:
ADELIA MARIA EVANGELISTA AZEVEDO
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br