

Eduardo Fofonca
Marlene Schüssler D'aroz
Patrícia Romagnani
(Orgs.)

O TRABALHO DO PEDAGOGO

EM ORGANIZAÇÕES E CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

Joana Paulin Romanowski
Prefaciadora

**O TRABALHO DO PEDAGOGO
EM ORGANIZAÇÕES E
CONTEXTOS NÃO ESCOLARES**



Pedro & João
editores

COMITÊ CIENTÍFICO DA OBRA

- Dra. Ademilde Silveira Sartori (UDESC)
Dra. Ana María Cuadrado (UAB-Espanha)
Dra. Ana Maria Soek (UFPR)
Dra. Ana Maria Marques Palagi (UNIOESTE)
Dra. Bruna Carolina de Lima S. dos Santos (UNIVALI)
Dra. Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ)
Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (UFAL)
Dra. Gláucia da Silva Brito (UFPR)
Dra. Kátia Valéria Pereira Gonzaga (UL/Portugal)
Dra. Maria Alzira Leite (UTP)
Dra. Maria Arlete Rosa (UTP)
Dra. Maria Nilvane Fernandes (UFAM)
Dra. Nuria Pons Vilardell Camas (UFPR)
Dra. Patricia Lupion Torres (PUC-PR)
Dra. Rosane de Fátima Teixeira (IFPR)
Dra. Silvia Lima Gonçalves de Araújo (UMinho-Portugal)
Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos (UNESA)
Dra. Sueli Pereira Donato (UTP)
Dra. Verônica Gesser (UNIVALI)

**EDUARDO FOFONCA
MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ
PATRÍCIA ROMAGNANI
(Organizadores)**

**O TRABALHO DO PEDAGOGO
EM ORGANIZAÇÕES E
CONTEXTOS NÃO ESCOLARES**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Eduardo Fofonca; Marlene Schüssler D’Aroz; Patrícia Romagnani [Orgs.]

O trabalho do pedagogo em organizações e contextos não escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 286p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1499-3 [Digital]

1. Pedagogo. 2. Trabalho pedagógico. 3. Contextos não escolares. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Joana Paulin Romanowski</i>	
APRESENTAÇÃO	13
<i>Eduardo Fofonca; Marlene Schüssler D'Aroz e Patrícia Romagnani</i>	
A EDUCAÇÃO SOCIAL E A PEDAGOGIA SOCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	19
<i>Érico Ribas Machado</i>	
A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR	34
<i>Leila Cristina Mattei Cirino; Ricardo Antunes de Sá</i>	
DESEMPAREDAMENTO DA CIÊNCIA: AÇÕES DE PEDAGOGOS COMO EDUCADORES AMBIENTAIS	55
<i>Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos</i>	
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EDITORAS: POSSIBILIDADES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	73
<i>Patrícia Romagnani</i>	
O TRABALHO DO PEDAGOGO COM/NA EDUCOMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA ATUAÇÃO NUM CAMPO INTERDISCIPLINAR DE INTERVENÇÃO SOCIAL	93
<i>Eduardo Fofonca; Luciana Fernandes de Almeida Calabria</i>	

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A CIDADANIA DIGITAL E COMBATE À DESINFORMAÇÃO	107
<i>Ana Gabriela Simões Borges</i>	
O TRABALHO DA(O) PEDAGOGA(O) EM MOVIMENTOS SOCIAIS	122
<i>Maria Antônia de Souza; Rosângela Cristina Rosinski Lima</i>	
PEDAGOGOS NO TERCEIRO SETOR: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS	138
<i>Marlene Schüssler D'Aroz</i>	
PEDAGOGIA E LITERATURA INFANTIL: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE AUTORIAS	154
<i>Vanessa dos Santos Tavares</i>	
A PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO	169
<i>Regina Bonat Pianovski</i>	
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DA LEITURA PARA ALÉM DOS CONTEXTOS ESCOLARES	184
<i>Maria Alzira Leite; Elaine de Faria Michele Silva; Jean Marcos Frandaloso</i>	
O PEDAGOGO NO CONTEXTO NÃO ESCOLAR NA MOBILIZAÇÃO PARA OS DESAFIOS DE UMA CIDADE MAIS SUSTENTÁVEL	199
<i>Maria Arlete Rosa</i>	

O PAPEL DO PEDAGOGO NO ÂMBITO CORPORATIVO: EXPANSÃO E IMPACTO NAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	216
<i>Patrícia Romagnani</i>	
A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ORGANIZAÇÕES NÃO ESCOLARES: A CONSTITUIÇÃO DO E-PEDAGOGO EM CONTEXTOS INOVADORES	236
<i>Nara Maria Bernardes Pasinato</i>	
OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) NO SISTEMA PENITENCIÁRIO	252
<i>Ires Aparecida Falcade Lanita Helaine da Silva Neves Sizanovsky Sandra Mara Paranhos</i>	
POSFÁCIO	272
ENTREVISTA: A PEDAGOGIA SISTÊMICA POR ELISA CABRERA LAGUNA	
<i>Patrícia Romagnani Eduardo Fofonca</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	281
GRUPOS E NÚCLEOS DE ESTUDOS E PESQUISAS ENVOLVIDOS	285

PREFÁCIO

Joana Paulin Romanowskiⁱ

Curitiba, Primavera, 2024

A Pedagogia tem como missão revelar o outro em suas virtudes e talentos, é ajuda para conhecer a si mesmo, para compreender sua essência como ser humano, pessoa e sujeito de relações. Conhecer a si mesmo para viver no tempo e espaço em que se situa para a prática do bom, do bem e do belo.

A Pedagogia afasta o medo e a dominação por ser o exercício da liberdade sem servidão e tristeza, por ser prática da razão ao reconhecer o outro em igualdade na sua diversidade. A prática de liberdade é consequente em ser com o outro. Aí reside a fuga de uma pedagogia doutrinária, dogmática, individualista e egoísta.

Uma pedagogia promotora de educação para alcançar a virtude como afirma Bell Hooks, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. E continua a autora: o anseio não é pela transformação coletiva da sociedade, pelo fim da política de dominações, mas simplesmente pelo fim do que sentimos estar nos machucando. Tal Pedagogia insurgente e transgressora se apresenta com a possibilidade da luta constante pela coerência entre dizer e fazer, entre discurso e ação. Aí reside o trabalho do pedagogo, entendido como a prática da educação libertadora. Com esses pressupostos formamos o entendimento para o trabalho do pedagogo direcionando as reflexões desse prefácio.

Um livro que se propõe ao relato de pesquisas, experiências e reflexões sobre “O trabalho do pedagogo em organizações e contextos não escolares” assume essa razão da prática de uma educação libertadora. Esse livro é testemunho das possibilidades de análise do trabalho efetivado pelos seus(as) autores(as) a partir

de práticas pedagógicas. Assim, é possível apreender a sistematização realizada nas reflexões que buscam expressar saberes gerados de práticas experienciadas, tanto como ações como em pesquisas. Ou seja, este livro resulta do trabalho desenvolvido por seus(as) autores(as) na concretização de estudos, pesquisas e de atuação profissional.

Os autores são pesquisadores experientes envolvidos com o trabalho de pedagogia social e docência comprometidos na promoção de uma pedagogia que revela o outro em suas virtudes e talentos. Esses estudiosos, pesquisadores não estão restritos ao discurso do que é que o outro deve praticar. São, portanto, imbuídos da prática da pedagogia como trabalho no entendimento marxista de categoria ontológica fundamental da existência humana. Com efeito, trabalho como ação imanente que testemunha a vida e inaugurando o seu caráter social. Trabalho como prática necessária à vida, experiência e vivência de homens e mulheres. Trabalho não medido para promover eficácia de riqueza, mas trabalho para prover a capacidade potencial de viver sem opressão.

O trabalho do pedagogo social, focalizado nos textos por seus(as) autores(as), está impregnado das demandas desse tempo histórico no qual estamos convivendo. Um trabalho para praticar educação em espaços diversos: hospital, clínica, empresas, instituições educativas, organizações não governamentais, cidades, ruas e prisões. Práticas em lugares em que se trabalha para criar artefatos educativos como editoras, espaços de melhora da leitura, nos movimentos sociais, na educação ambiental. Reflexões pedagógicas sobre as novas criações humanas como as tecnologias digitais, novos meios de comunicação e suas possibilidades em contribuir para educar nesse tempo de cibercultura.

Na leitura dos textos evidencia-se uma pedagogia para a mudança impulsionada pela ampliação de acesso à informação e ao conhecimento, expandindo as interações sociais, melhoria dos saberes pela articulação teoria e prática, com compreensão da educação como um processo contínuo e libertador. Há apontamentos de ajuda para contribuir com a possibilidade de

conhecer a si mesmo no movimento de compreensão de si como agente social, como cidadão.

Contudo, vivemos tempos contraditórios em que uma prática pedagógica de sensibilização transformadora é necessária para o enfrentamento das questões que nos envolvem desde a educação ambiental, consciência para a preservação da vida, superação da violência, da exclusão, da desigualdade, da estigmatização, da negatividade. É necessário um trabalho pedagógico disruptivo, eivado de lutas de resistência para promover uma educação interativa, inclusiva e democrática.

Com efeito, o trabalho do pedagogo como educador social é multidisciplinar, intencional, dinâmico, persistente, comprometido para gestar a promoção do diálogo, da crítica para a tomada de consciência para que transformação social se efetive. São lutas constantes, pois os desafios exigem respostas novas.

Circunstanciados pelas criações humanas na Ciência e Tecnologia presentes na contemporaneidade, os textos apontam para um trabalho que se apoia na inserção de artefatos disponíveis pela tecnologia; um trabalho com processos de interação que advém da pesquisa para o trato das limitações humanas; um trabalho inovador que mantém a perseverança na busca de uma educação melhor.

A metodologia de abordagem dos escritos é originária de reflexões, pesquisas e estudos, análises e ensaios teóricos, revisões sistemáticas, narrativas de vivências de atuação profissional, relatos de práticas pedagógicas e práticas docentes. O foco em primeiro plano é a diversidade do trabalho do pedagogo, tratado com rigor científico, fundamentado em experiências analisadas em referências pertinentes e atualizadas.

É importante ressaltar que este livro é um espaço aberto para o debate em torno das proposições suscitadas nos capítulos em seus argumentos, favorecendo a compreensão do trabalho do pedagogo em espaços diversos. De outra perspectiva, é um espaço de chegada aos leitores, professores, pedagogos e pesquisadores ao publicizar as práticas e pesquisas realizadas pelos autores, portanto torna-se

um ponto de partida para novas indagações, pesquisas, experiências e propostas quanto ao trabalho do pedagogo em espaços não escolares.

Escrever um prefácio é sempre um desafio e uma honra: muito obrigada. Assim, ao finalizar este prefácio agradeço ao(as) organizador(as) Eduardo Fofonca; Marlene Schüssler D’Aroz e Patrícia Romagnani e aos(as) autores(as), a oportunidade de diálogo com os textos, com as reflexões realizadas, nessa obra, que apresenta o trabalho como compromisso para entender a Pedagogia além da escola. Desta forma, esse livro resulta em uma instigante contribuição com a área educacional, tencionando certezas, perguntando, refletindo para oferecer a possibilidade de dialogar com as práticas educativas colocadas em questão.

Aos leitores, o convite para a leitura que os instigue a compreender e fazer reflexões para a proposição de novas práticas, contribuindo com a realização de uma pedagogia reveladora das virtudes e talentos.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Possui mestrado em Educação; especialização em Alfabetização e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Centro Universitário Internacional UNINTER no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias - Mestrado e Doutorado (PPGENT). Editora da Revista Intersaberes - UNINTER. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade; Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos, com projetos de pesquisa financiados pelo CNPq. Pesquisadora da Fundação Wilson Picler de Amparo à Educação, Ciência e Tecnologia - FAMPETC. Membro do Comitê Editorial da Revista Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores. Membro do Comitê de avaliação da área de educação - CAPES. Professora aposentada de Didática e Metodologias na Universidade Federal do Paraná desde 2006. Atuou também como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná de 2001 a 2020. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR como membro fundador; Red de Inducion a la Docência. Participação em Projeto de Pesquisa junto à Universidad de Sevilla. E-mail: joana.romanowski@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>

APRESENTAÇÃO

A obra coletiva intitulada "O Trabalho do Pedagogo em Organizações e Contextos Não Escolares" reúne contribuições de diversos especialistas que abordam o papel do pedagogo em ambientes que vão além das salas de aula que comumente são discutidas em grande parte das matrizes curriculares da formação do profissional pedagogo. Neste contexto, destaca-se a importância de refletir sobre os desafios e as oportunidades que a profissão enfrenta na atualidade, especialmente em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e a necessidade de uma atuação que, evidentemente, almeja atender às demandas profissionais contemporâneas.

No livro, as autorias argumentam que a formação e a prática pedagógica devem ser constantemente revistas e reformuladas, promovendo uma atualização que não apenas considere a evolução dos profissionais por meio das práticas sociais, mas por meio das inovações no ofício da Pedagogia, como área de conhecimento que apresenta novas frentes de atuação.

Desse modo, a obra convida educadores, educadoras, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação a repensarem suas experiências, práticas, enfim de oportunizar um pensamento mais amplo e aberto acerca das possíveis novas atuações, visando ampliar a discussão em torno de uma profissão mais integrada e relevante frente às demandas sociais e de trabalho atuais.

Diante desta contextualização, os capítulos que compõe a obra discutem a Pedagogia Social na ótica dos estudos de Ribas Machado (2010, 2014) autor do capítulo, pesquisador da área e docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ademais, na continuidade da organização, Cirino e Antunes de Sá apresentam os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal

do Paraná, acerca da especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. O estudo destaca a relação dialógica e o trabalho educativo intencional, que desempenham papéis centrais e desvelam o caráter do trabalho multidisciplinar do pedagogo hospitalar, que aparece como garantia da promoção do diálogo junto aos profissionais da saúde, ampliando as perspectivas e consolidando ações de forma articulada entre educação e saúde, num processo colaborativo e intersetorial, em atenção a multidimensionalidade do estudante em tratamento de saúde e superar uma visão fragmentada de ser humano.

Nesta continuidade, a contribuição de Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, professora pesquisadora da Universidade do Vale de Itajaí, apresenta uma reflexão necessária sobre o desemparelamento da Ciência, tendo os pedagogos como educadores essenciais para as discussões ambientais. Para a autora, deve haver um compromisso frente às emergências climáticas como um pacto mundial, destacando que nos últimos anos o Brasil se distanciou, significativamente, do alcance dos objetivos estabelecidos globalmente, o que ocasionou grandes desafios que dizem respeito ao enfrentamento das crises geradas pelas mudanças climáticas.

A próxima contribuição destaca a atuação do pedagogo em editoras, explorando as possibilidades e os impactos no processo educacional. O capítulo da pesquisadora Patrícia Romagnani parte de uma discussão teórica e contextualiza as vivências profissionais neste campo de atuação. Para a autora, o pedagogo, nesse cenário, atua como um elo entre a teoria pedagógica e a prática editorial, garantindo que os materiais produzidos estejam em consonância com as diretrizes de elaboração, as metodologias e as necessidades do público leitor, considerando que tal atuação contribui para a formação de cidadãos críticos, bem-informados e formados. Ainda na ótica da autora, esta prática profissional é importante, pois ao adotar uma perspectiva crítica e contextualizada da educação, valoriza-se o diálogo, a diversidade e o pensamento crítico.

O capítulo que dá sequência à obra reflete sobre o trabalho do pedagogo com ou na área da Educomunicação, possibilitando refletir sobre as perspectivas para uma atuação num campo interdisciplinar e de intervenção social. Para Fofonca e Calabria, na relação entre as áreas de Educação e Comunicação, o trabalho do pedagogo desenvolve ações, projetos e processos que designam um esforço do campo educativo em relação aos efeitos das mídias e dos meios de comunicação e podem exercer socialmente um papel fundamental: apresentar-se como uma voz plural e desenvolver práticas que ecoam na construção da cidadania.

A contribuição de Ana Gabriela Simões Borges, Superintendente do Instituto GRPCOM, no Paraná, diseca uma relevância contemporânea: a importância da atuação do pedagogo para a cidadania digital e o combate à desinformação. A autora destaca que a Pedagogia, naturalmente, incorpora, nos tempos atuais, a abordagem da desinformação, tendo em vista a necessidade de desenvolver a autonomia intelectual de toda a sociedade, assim como o compromisso com a formação de cidadãos críticos, participativos. Para tanto, a autora enfatiza a relevância do acesso à informação, o direito à expressão e a competência de interagir positivamente em múltiplas linguagens, que fazem parte do escopo das ações do pedagogo.

O capítulo “O trabalho da(o) pedagoga(o) em movimentos sociais” das pesquisadoras Maria Antônia de Souza e Rosângela Cristina Rosinski Lima possui uma estreita relação com as pesquisas das autoras com a participação em um projeto de extensão vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) - ocorrido entre 1999 e 2002 – com o acompanhamento da produção bibliográfica de pedagogas(os) que colaboram com o MST. O capítulo destaca que as discussões tecidas partem de trabalhos apresentados no GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd) e, especialmente, por meio da participação nos debates sobre a relação entre movimentos sociais e educação.

O capítulo de Marlene Schüssler D’Aroz, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas, pretende contribuir com reflexões acerca do pedagogo no terceiro setor, tendo como base o trabalho desenvolvido pela autora e pedagoga, com crianças e adolescentes institucionalizados em uma instituição de acolhimento na Região Metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, Sul do Brasil. Dessa forma, a autora situa o pedagogo nesse debate, referenciando, no terceiro setor, uma Organização Não Governamental e justifica a dimensão teórico-prática deste debate.

O capítulo de autoria de Vanessa dos Santos Tavares oportuniza um pensar sobre a pluralidade da Pedagogia como ponto de partida de seu ensaio, não apenas pela possibilidade de campos de atuação de um profissional da área, mas também pelas inúmeras expectativas que poderão ser criadas a partir de conhecimentos sobre aprendizagem, ser humano, sociedade, relações, entre outros saberes. Desse modo, a autora, que é pedagoga no Instituto Federal do Paraná, explora estes novos caminhos na formação de autorias na literatura infantil. O interesse pela abordagem é fruto da inquietação pelo sonho da autora em ser escritora de livro infantil, bem como o seu pensamento de deixar contribuições para as infâncias, a partir dos conhecimentos advindos do percurso profissional e acadêmico na área da educação.

A contribuição de Regina Bonat Pianovski, docente da Universidade Tuiuti do Paraná, aborda a Psicopedagogia no âmbito do Ensino Superior com as suas possibilidades na atuação do pedagogo. Assim, o objetivo do estudo foi o de apresentar reflexões sobre a intervenção psicopedagógica desenvolvida em instituições de ensino superior, com alunos de diferentes graduações, como resultado das experiências desenvolvidas pela autora.

Maria Alzira Leite, Elaine de Faria Michele Silva e Jean Marcos Frandaloso colaboram para a discussão sobre a Psicopedagogia Clínica ao destacar suas contribuições para o aprendizado da leitura, além dos contextos escolares. As reflexões do ensaio integram-se às problematizações que envolvem as habilidades relacionadas à linguagem escrita. Nesse sentido, os autores, por

meio da Psicopedagogia, buscam compreender que a atividade clínica requer um fazer pedagógico fundamentado nas concepções teóricas de identificação e intervenção, mas também envolve conhecimentos sobre os modos de aprender, considerando o cotidiano escolar e familiar dos estudantes.

Já o capítulo de autoria de Maria Arlete Rosa, professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, concentra-se na atuação do pedagogo no contexto não escolar e a sua mobilização para os desafios de uma cidade mais sustentável. O texto reflete sobre os elementos articuladores da prática do pedagogo no contexto não escolar e os aspectos conceituais e de um relato de uma prática educativa não escolar relacionados à sustentabilidade na cidade, buscando ampliar a compreensão da educação não escolar nas práticas do pedagogo, por meio das determinações de análise: necessidades/riscos; organização/mobilização; cidadania/participação; política pública/poder público.

O capítulo a seguir trata do papel do pedagogo no âmbito corporativo e é da autoria da pesquisadora Patrícia Romagnani. Segundo ela, no ambiente corporativo, há uma evolução significativa da sua atuação tradicionalmente restrita ao contexto escolar. Essa expansão responde a uma demanda crescente das empresas por profissionais capazes de promover o desenvolvimento contínuo dos profissionais; gerenciar o conhecimento; fomentar a inovação e aprimorar os processos organizacionais. A prática pedagógica no âmbito empresarial envolve a aplicação de saberes e habilidades diversificadas, como o domínio de tecnologias digitais e a promoção de uma cultura organizacional baseada na aprendizagem contínua e na colaboração.

Nara Maria Bernardes Pasinato, pesquisadora de Tecnologias Educacionais, discute em seu ensaio a integração de tecnologias digitais em organizações não escolares e estabelece uma concepção o “e-pedagogo” – profissional que tem em seu contexto a inovação. Para a autora, o papel do e-pedagogo é crucial para facilitar a

adaptação e a integração das tecnologias digitais, contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania voltada à evolução das tecnologias.

Já o último capítulo cuja abordagem tematiza os desafios da atuação do pedagogo no sistema penitenciário tem como autoras pedagogas atuantes e com longa vivência na educação em privação de liberdade. Falcade, Sizanosky e Paranhos discorrem, de forma conclusiva, que o pedagogo é o profissional que dialoga com os professores quanto às complexidades e propõe sugestões de atuações, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados no âmbito educacional da privação de liberdade.

Esta obra de partilhas, perspectivas múltiplas e coletivas não só sintetiza os campos de atuação do pedagogo no contexto não escolar, cuidadosamente organizada pelos autores e autoras, mas evidencia a riqueza das multiplicidade de perspectivas sobre o trabalho do pedagogo em contextos e organizações não escolares. Cada contribuição reflete o compromisso com a formação integral, social e com uma prática educativa - para além do processo escolar e com olhares críticos para a pedagogia não escolar e sua conjuntura contemporânea.

É diante desta breve contextualização de um trabalho coletivo que tivemos o prazer de organizar, que convidamos, você, leitor e leitora a mergulharem, nesta partilha, que propõe inspirar reflexões e apresentar uma expansão das atuações do profissional pedagogo, ampliando a compreensão sobre o papel deste profissional e suas possibilidades de atuação plural. Apreciem esta leitura, que é fruto da colaboração e do empenho coletivo de todos os profissionais envolvidos.

Eduardo Fofonca
Marlene Schüssler D'Aroz
Patrícia Romagnani
(Os organizadores)

A EDUCAÇÃO SOCIAL E A PEDAGOGIA SOCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

*Érico Ribas Machado**

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia tem em sua história no contexto brasileiro, movimentos de intensas discussões sobre qual o seu propósito formativo, investigativo e profissional. Diversas foram as configurações deste curso desde sua criação em 1939. Depois de 85 anos, os debates são retomados de maneira intensa por grupos específicos de intelectuais da área. Criada em 2021 a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia - REPPED, reacende o intento em oficializar a Profissão de Pedagogo no cenário brasileiro por meio da devida regulamentação. Posição contrária à da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que não entende a regulamentação da referida profissão, como o meio de fortalecer o campo e alcançar a almejada valorização dos trabalhadores da educação.

Neste ensaio articula-se o debate das duas entidades, com a inserção de mais um elemento para complexidade das reflexões, que é a busca pela compreensão de como que se insere as discussões sobre a Educação Social e Pedagogia Social nos cursos de Pedagogia no contexto brasileiro, pautados pela garantia das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, para os Cursos de Pedagogia do ano de 2006, quando considera o espaço da Educação Não Escolar – ENE como elemento curricular formativo dos futuros profissionais da área. Outro aspecto importante é o entendimento de como as DCN’s para Formação de Professores de 2015 e de 2019 não anulam as DCN’s da Pedagogia de 2006, mas fragilizam e dissolvem o objeto da Pedagogia.

A respeito do objeto da Pedagogia, outro aspecto a ser refletido, é a respeito do entendimento sobre o que é a própria Pedagogia enquanto área de conhecimento para daí compreender o que é o Curso de Pedagogia no Brasil. Parte-se do princípio da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, posição de intelectuais ligados à REPPED, e não da ANFOPE que possui a defesa da base da docência como direção formativa para o futuro profissional. Posição que está contida na elaboração das DCN's de 2006, não consensual e que inspira fragilidades na concepção de um profissional do campo da Pedagogia, já que se compreende a docência como uma dimensão, mas não a totalidade do fazer pedagógico,

O ensaio proposto trará por primeiro o recorrido sobre as origens e fundamentos da Educação Social e Pedagogia Social com o uso das reflexões do precursor filosófico da área Paul Natorp, em sua obra original Pedagogia Social: teoria da vontade sob a base da comunidade de 1898, neste caso a tradução para o espanhol de 1913. No segundo momento, o texto abordará a Educação Social e Pedagogia Social no contexto brasileiro pautada nos estudos de Ribas Machado (2010, 2014). Na sequência das argumentações aqui apresentadas, abordar-se-ão as complexas discussões sobre a concepção de Pedagogia e o Curso de Pedagogia no Brasil com o suporte do trabalho de Libâneo (2006). Para finalizar a compreensão sobre o espaço da Educação Não Escolar – ENE nos cursos de Pedagogia, as reflexões de Severo (2015) serão fundamentais para a intenção pretendida.

ORIGENS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social teve sua origem enquanto área do conhecimento no final do século XIX, início do século XX, no contexto alemão. Paul Natorp é considerado o pedagogo precursor do pensamento filosófico sobre a pedagogia que tem por base o processo educativo desenvolvido em comunidade e não a partir do indivíduo isolado. Filósofo Neokantiano e inspirado em Johann

Heinrich Pestalozzi, busca a compreensão de como o ser humano se torna humano por meio dos processos educativos desenvolvidos em meio ao coletivo. A educação para Natorp (1913) deve direcionar a vontade humana para o seu desenvolvimento dentro de uma comunidade. O filósofo inverte a concepção de educação e de pedagogia postulada por Herbert, quando este, inspirado em Rousseau, direciona a formação tradicional do desenvolvimento do sujeito como indivíduo isolado.

A Alemanha do século XIX era um país onde suas cidades resultavam do processo de migração dos campos para os centros urbanos, surgimento das periferias e desenvolvimento das produções industriais. Com diversos problemas sociais, a Pedagogia Social seria uma abordagem educativa que traria para a cena uma chamada crítica para os problemas sociais e suas consequências para o desenvolvimento dos grupos humanos. Ao compreender como a estrutura social impactara os grupos humanos, como esse grupo humano passaria a se perceber apenas como afetados pelas condições ou então, seriam grupos potentes que buscariam a transformação de suas realidades? Natorp ao trazer essa dimensão social do desenvolvimento educativo, justifica a adjetivação da Pedagogia de Social, afinal não se refere a uma pedagogia do desenvolvimento do ser isolado.

A ideia de Educação Social como termo específico, surge a partir da década de 1950 com o uso das reflexões filosóficas da Pedagogia Social para se pensar as questões práticas do atendimento educativo a crianças e adolescentes. A Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados – AIEJI, hoje renomeada como Associação Internacional de Educadores Sociais, criada em 1951 na Alemanha, passa a utilizar em seus documentos, apenas o termo Educação Social. Temos na história uma cisão comum às áreas das humanidades que segue até os dias atuais. Grupos ligados às universidades são considerados da Pedagogia Social e grupos ligados às associações profissionais de Educadores Sociais, são ligados a Educação Social. Uma dicotomia entre o que seria teórico e o que seria prático.

Defende-se que a Educação Social e a Pedagogia Social são duas faces de uma mesma moeda que se pode chamar de práxis. A dimensão teórica e prática compõem as duas terminologias. Entende-se também que o uso de determinado termo, está relacionado ao uso político a depender do contexto circunstanciado.

Atualmente a Educação Social e a Pedagogia Social encontram-se como disciplinas, graduações e campos profissionais além de se constituírem como objetos de pesquisa em diversas partes do mundo. Pode-se afirmar que em todos os continentes, encontram-se países que em certa medida apresentam alguma discussão a respeito. O continente com maior desenvolvimento da área é o Europeu, que devido as origens alemãs, teve um processo de disseminação deste conhecimento nos países vizinhos, como é o caso do contexto espanhol.

No início do século XX, um grupo de intelectuais espanhóis vai até a Alemanha, e tornam-se alunos de Paul Natorp na Universidade de Marburgo. Este grupo se tornaria o precursor da Educação Social e Pedagogia Social na Espanha. É interessante observar o movimento que acontece neste país. Ao mesmo tempo que esses intelectuais começam a ocupar espaço nas universidades e incluir discussões sobre Pedagogia Social nos currículos formativos, principalmente em articulação com a Pedagogia, ocorre um processo de organização de associações de educadores por toda a Espanha. A especificidade do trabalho educativo social, levou a produção acadêmica daquele contexto a direcionar o processo formativo de Educadores Sociais, fundamentados na área do conhecimento denominada de Pedagogia Social. Atualmente são dois movimentos importantes no meio acadêmico espanhol, o primeiro é que a Pedagogia Social se tornou uma disciplina dentro dos currículos dos cursos de Pedagogia, lembrando que lá, a Pedagogia forma o Cientista da Educação, o segundo é a existência da Graduação em Educação Social, que forma o Educador Social. Os dois cursos fazem parte do mesmo campo de conhecimento, mas que devido às suas especificidades do campo profissional, habilitam para diferentes funções.

EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

Por mais que existem indícios das discussões sobre Pedagogia Social no contexto brasileiro que remontam aos anos que compreendem a década de 1920 a 1940. Conforme indicam os estudos de Oliveira (2023) os primeiros discursos e referências a Pedagogia Social alemã aparecem nos argumentos de intelectuais que publicavam suas ideias em jornais da época como é o caso do Jornal “O Dia” publicado na década de 1930. Nesta época este movimento não resultou na inserção dos debates sobre Pedagogia Social nas universidades.

No início dos anos 2000, em específico no ano de 2006 é realizado o primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social, na Universidade de São Paulo. Conforme estudos realizados (Ribas Machado, 2010, 2014) pode-se afirmar que a partir da realização periódica desses congressos e da disseminação das discussões sobre Educação Social e Pedagogia Social nas universidades brasileiras, é que se pode comparar ao início do processo de constituição dessa área na Espanha. Entende-se como movimento recente, mas potente a intenção de estabelecer a Pedagogia Social como disciplina nos Cursos de Pedagogia no Brasil, bem como a criação de uma graduação específica em Educação Social para formação do Educador Social.

Para compreender esta articulação no contexto brasileiro, é importante conhecer que em relação a Educação Social, o registro histórico localiza o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, como o precursor da atuação de Educadores Sociais.

O movimento em defesa dos direitos da criança emergiu no Brasil depois dos anos 80. A história da construção deste movimento coincide, em grande medida, e por vários anos, com a construção da história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Teve-se, no Brasil, no início dos anos 80, a proliferação das chamadas Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua. Essas novas experiências traziam uma crítica à institucionalização da criança,

através da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM) nos estados e, por outro lado, também das críticas às formas clássicas, ou tradicionais, que a escola estava utilizando na educação de crianças e adolescentes. A presença de um grande conjunto de meninos de rua nas ruas desafiava as instituições que trabalhavam sob uma perspectiva mais formal.

No início os integrantes deste movimento se entendiam como Educadores Populares, pois tendo em Paulo Freire e na Educação Popular seus fundamentos e métodos de atuação, abordavam as crianças e adolescentes a partir da compreensão de seus processos culturais e sociais. O MNMMR com alcance em todo território brasileiro, inspirou a organização de associações de trabalhadores em diversos estados brasileiros. Na década de 1990 a partir da reorganização destes trabalhadores, houve uma mudança no entendimento do seu fazer educativo que passou a ser entendido como dentro do campo da Educação Social, e passaram a se denominar como Educadores Sociais. Surgiram no cenário os Encontros Nacionais de Educação Social – ENES, que em seus registros indicam o conhecimento das discussões sobre o campo em específico.

Cabe neste relato, um apontamento que é a importância de que desenvolvam mais pesquisas sobre esse histórico, pois ainda na literatura disponível não é possível identificar o que motivou em específico essa mudança no entendimento da Educação Popular para Educação Social, do Educador Popular para o Educador Social. Outro ponto importante para pesquisa é o fato de como o trabalhador Educador Social passa a fazer parte das Políticas de Assistência Social,

Existe a suposição que o protagonismo dos Educadores Sociais que atuavam no atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes nas décadas de 1980 e 1990, que resultou inclusive na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, levou os “policymakers” a considerarem este trabalhador como parte da equipe multidisciplinar que compõem a estrutura dos aparelhos

que oferecem as Políticas de Assistência Social. Ou seja, atualmente no Brasil, os Educadores Sociais são trabalhadores do campo da Assistência Social. Não existe a figura do Educador Social que atua nas Políticas da Educação.

Apresenta-se então um elemento complexo para o que se propõe neste ensaio, que o entendimento de que temos uma disciplina científica denominada Pedagogia Social, dentro do escopo da Ciência da Educação que é a Pedagogia. Entretanto no contexto brasileiro, o campo profissional do trabalhador Educador Social se encontra nas Políticas de Assistência Social. Do ponto de vista da estruturação das políticas nacionais, estaduais e municipais, não existe articulação entre Políticas Educacionais e Políticas da Assistência Social. Do ponto de vista acadêmico, quem está preocupado com o processo formativo do Educador Social são os intelectuais do campo da Educação, em especial da Pedagogia.

Em síntese, no Brasil, apresentam-se dois movimentos principais, um engajamento por parte das associações de Educadores Sociais pela regulamentação da profissão em tramite no congresso nacional desde 2009 e o segundo que é busca, por parte de pesquisadores da área de Educação – muitos da Pedagogia, pela criação de um espaço formativo para esse trabalhador. Fica a reflexão, seria o Curso de Graduação em Pedagogia o responsável pela formação do Educador Social, ou então seria necessária a criação de uma graduação específica em Educação Social, seguindo modelos de outros países, inclusive da América Latina como é o caso do país vizinho, Uruguai?

Para compreender se cabe à ao Curso de Pedagogia a formação do Educador Social, é importante compreender o espaço da Educação Não-Escolar nos currículos formativos de Pedagogos no Brasil.

PEDAGOGIA E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR – ENE NO BRASIL

Entende-se por Pedagogia a Ciência da Educação e que a Docência é apenas uma dimensão do escopo formativo do futuro profissional Pedagogo. É importante explicar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 estão pautadas pela base da Docência como base formativa, postura incutida na política por meio da atuação da ANFOPE, como aponta Libâneo (2006). Ou seja, a análise aqui proposta, considera a contradição do documento que mesmo tendo a base da Docência como elemento normativo para o profissional da Pedagogia, considera a atuação do Pedagogo em Espaços Não – Escolares. Basicamente, o documento não é o ideal, mas foi o possível de ser estabelecido no contexto em que foi forjado, as pesquisas de Severo (2015) problematizam essas questões. Para este ensaio é fundamental conhecer o que dizem as DCN's no que se refere à Educação Não – Escolar como componente curricular:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (...) 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. (...) 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. (...) Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: (...) IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; (...) XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e

programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental. (...) Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: (...) b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (...) k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (...) II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; (...) Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências. (...) e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; (...) (GRIFO NOSSO).

Esta citação que compreende todos os artigos onde aparecem os termos relacionados a ENE, permite compreender a contradição indicada anteriormente. Se o documento tem como postulado a docência como base formativa, como compreender a necessidade de formação do Pedagogo para atuação em Espaços Não – Escolares, onde a atuação profissional não se dará na prática docente? Mesmo com essa problemática ainda se tem o documento que deve garantir nos currículos formativos a presença dos elementos da ENE. E é essa a importância das DCN's de 2006 para esta discussão.

Defende-se que a Pedagogia Social seria a perspectiva epistemológica que fundamentasse a abordagem da ENE nos currículos, mas para isso outros elementos mais recentes da história das políticas para formação de professores devem ser consideradas, Pois por mais que as DCN de 2006 ainda tenham sua validade, pois não se tem novas diretrizes para o curso de Pedagogia, existem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica publicadas em 2015, 2019 e 2024, que exigem as reformulações curriculares que devem ser atendidas.

Percebe-se que com a publicação de diretrizes gerais para formação de professores, ficam cada vez mais distantes os elementos defendidos nas DCN de 2006 e o objeto da Pedagogia enquanto Ciência da Educação se dissolve, ao compreender os cursos de Pedagogia como curso para formação de professores. Inclusive as discussões sobre atuação do Pedagogo em espaços não escolares ficam ainda mais distantes do que apresenta o documento de 2006. E desta maneira, por consequência, a Pedagogia Social fica cada vez mais frágil e distante para compor os espaços formativos dentro dos cursos de Pedagogia. O que reforça a intenção de pesquisadores e trabalhadores da Educação Social, em criar um curso próprio para formação do Educador Social.

Por outro lado, o movimento da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – REPPED, apresenta, de maneira articulada e com representatividade significativa, a proposta da regulamentação da

Profissão de Pedagogo no Brasil. Por meio de articulação com os representantes políticos no congresso nacional, retomam o Projeto de Lei 1735 de 2019 e fazem novas propostas para que ao regulamentar esta profissão, princípios da Pedagogia como Ciência da Educação sejam garantidos, o que poderá resultar em uma reconfiguração nacional deste campo, inclusive dos processos formativos. Fica a reflexão de que se caso seja aprovada essa regulamentação, seria possível localizar dentro dos cursos de Pedagogia a formação de Pedagogos para atuarem como Educadores Sociais, seja nas Políticas de Assistência Social ou em outros espaços da Educação Social?

Ao considerar a história dos Educadores Sociais no Brasil, a especificidade do seu trabalho junto as Políticas de Assistência Social, defende-se uma formação em graduação específica e que sua habilitação permita trabalhar não apenas na Assistência Social, mas também nas Políticas Educacionais e nas demais onde sejam previstos processos educativos. Assim como defende-se que ao regulamentar a profissão de Pedagogos no Brasil, tenha-se força do coletivo da área para repensar a formação deste profissional que atua em âmbitos que vão muito além da escola. E que a Pedagogia Social possa ser efetivada como uma disciplina componente nos currículos formativos das duas profissões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo ao considerar que a Pedagogia é sempre social, como afirma Orzechowski (2018), a respeito do caráter teórico prático da Pedagogia Social, Perez Serrano (2004), enaltece a importância da práxis como embasamento, chamando a atenção da tendência de se desvalorizar a teoria em benefício das respostas práticas, mas o quanto isso seria prejudicial, correndo o risco de perda da identidade da área. Por outro lado, enquanto ciência prática, ela serve para melhorar a realidade socioeducativa. A autora defende que não se pode esquecer que a Pedagogia Social, como tantos outros campos do saber, surgiu das necessidades sociais que demandavam atenção

específica em um momento histórico determinado. Sendo assim, a prática social surge antes da formulação teórica, demandando a reflexão epistemológica necessária, com a finalidade de “racionalizar a prática”. Citando Buj Gimeno, ela explica que a Pedagogia Social desenvolve modelos teóricos que explicam em que consiste a Educação Social, atuando na formação do indivíduo, compreendendo-o como um ser social. Isso significa que o mesmo está dentro da sociedade e que suas relações acontecem em diferentes espaços, por isso seu alcance atinge contextos também sistematizados e formalizados da Educação.

Caride Gomes (2002) explica que a Pedagogia Social deve estar comprometida com a elaboração de uma teoria de base científica, em que o estatuto epistemológico requer a presença de três dimensões: a explicativa, que se refere a proporcionar modelos interpretativos dos problemas e realidades; a projetiva – normativa, por meio da qual torna-se válido o saber orientado a organizar atuações pedagógicas que gerem processos de mudança e transformação; e a prática, que contempla os três elementos, direcionando a ação – intervenção socioeducativa na resolução de problemas concretos.

Em relação específica à Pedagogia Social, Perez Serrano se pauta nas ideias do professor Quintana Cabanas. A autora cita o exemplo do professor referindo-se a uma analogia com a Árvore, explicando que o tronco exerce a função fundamental, dando suporte e condicionando seu ser e seu desenvolvimento. Assim, a Pedagogia é como a “mãe” das outras disciplinas pedagógicas e que, no decorrer de seu desenvolvimento histórico, foi se forjando uma espécie de “trama original” que a vincula com as restantes Ciências da Educação. Esta Pedagogia seria apenas o tronco. Nas Ciências da Educação “não é certo que a soma das partes seja equivalente ao todo; faz falta, sobretudo, uma integração compreensiva das partes e isto pode oferecer somente a Pedagogia Geral” (Perez Serrano, 2004, p. 84)

Em síntese, epistemologicamente, a Pedagogia Social se configura como uma disciplina científica da Pedagogia que é a

Ciência da Educação. Tanto a formação do Pedagogo, como a formação de Educadores Sociais são resultantes do campo da Pedagogia como área mais ampla e profunda no que se refere à compreensão dos processos educativos. Acontece que no Brasil não se tem a formação de Pedagogos, o que existe é a formação de Professores, apenas uma das dimensões do fazer pedagógico o que exclui a possibilidade da formação de Educadores Sociais neste curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.735 DE MARÇO DE 2019**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogia. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2024

CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81 – 112.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade** v.27, n.96, 2006.

NATORP. P. **Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad**. Madri: La Lectura, 1913.

OLIVEIRA, G. H. D. de. **A nova ciencia politica, a pedagogia social: representações na imprensa brasileira (1917-1940)**. Dissertação (Mestrado), UEPG, Ponta Grossa, 2023.

ORZECOWSKI, S. T. A Formação do Pedagogo para além da docência a luz da Pedagogia Social. In: Ferreira; Sirino; Mota (orgs.). **Teorias e práticas da Pedagogia Social no Brasil**. Jundiai: Paco Editorial, Vol.2. 2018.

PEREZ SERRANO, Glória. **Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2004.

RIBAS MACHADO, É. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.

RIBAS MACHADO, É. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2014.

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

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo com estágio na Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED, Espanha). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: ermachado@uepg.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7627-4751>

A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR

*Leila Cristina Mattei Cirino**

*Ricardo Antunes de Sá***

INTRODUÇÃO

O presente artigo retrata uma pesquisa do tipo do Estado da Arte com o intuito de mapear e analisar como as pesquisas acadêmicas referem-se sobre a especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. Este tipo de pesquisa favorece a reflexão sobre esse campo educacional e evidencia elementos relevantes da prática educativa em sua multidimensionalidade. O estudo dirige-se sobre a premissa que no ambiente escolar se tem explícito o trabalho atribuído ao pedagogo, enquanto em uma instituição hospitalar pode-se identificar outras especificidades.

Para reconhecer o campo de investigação, faz-se necessário enfatizar que a educação está presente em instituições hospitalares a décadas, no entanto recentemente foi reconhecida e incluída na legislação educacional – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) com a promulgação da Lei nº 13.796/18 (Brasil, 2018, p. 02) que “assegura atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar [...]”.

Embora represente um avanço a inclusão do atendimento educacional hospitalar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), faz-se necessário a efetivação

dessa legislação com a implantação e a implementação nas instituições hospitalares. Araujo (2017), enfatiza a carência de uma política nacional que oriente o Poder Público, quanto recursos financeiros, humanos e materiais para organizar a oferta do atendimento educacional hospitalar, provocando uma diversidade de formas de organizar e ofertar o atendimento educacional hospitalar.

Merece destaca ainda, que a partir da Lei nº 13.796/18 (BRASIL, 2018) adota-se o termo atendimento educacional, tendo em vista que anteriormente diversas terminologias foram usadas, no sentido de remeter a oferta educacional ao estudante em tratamento de saúde. Dentre os diversos termos, Matos e Mugiatti (2009, p.45) defendem que o termo “Pedagogia Hospitalar vem aparecendo como uma nova área científica a ser construída e assume uma natureza diferenciada, embora sustentada pela Pedagogia Geral”. As autoras indicam que por ser uma nova área do conhecimento apresenta vasto campo para explorar, de modo a ampliar, contribuir e consolidar esta área do conhecimento.

Com relação à atividade profissional do pedagogo, esta se constitui em diversas possibilidades da prática educativa presente em distintos contextos, representando um amplo campo de atuação. Para Libâneo (2010), classifica em duas esferas: uma voltada para ação pedagógica escolar, em que o trabalho tem caráter sistemático e pode ser tanto em instituição escolar convencional ou não-convencional. Enquanto a outra ação pedagógica é a extraescolar, que “incluem-se trabalhadores sociais, monitores e instrutores de recreação e educação física, bem como profissionais das diversas áreas profissionais onde ocorre algum tipo de atividade pedagógica, [...]”, afirma Libâneo (2010, p. 59). Diante das duas esferas de atuação profissional do pedagogo apontadas pelo autor, cabe destacar que embora ambas estejam relacionadas com ação pedagógica cada esfera apresenta particularidades.

No que tange à legislação do caráter profissional do pedagogo foi estabelecido pela Resolução nº 01/2006 – CNE/CP que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ao definir o exercício da docência como cerne da profissão, que se configura em uma ação educativa metódica e intencional. O documento ainda expressa a atividade docente como a gestão de sistemas e a organização de instituições de ensino, abrangendo o: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico da área educacional, podendo atuar em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Argumenta Sá (2000, p.179) que o pedagogo ter a docência sua identidade profissional “não significa reduzir a ação pedagógica à docência, mas incorporá-la como um determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa, [...]”. Enfatiza ainda o autor, que a prática educativa tanto a escolar como a não-escolar, consiste em um trabalho intencional ética-política que envolvem sujeitos em um contexto histórico-sociais e conforme a especificidade do lócus, o trabalho pedagógico adquire diferenças na organização e na metodologia para atingir fins definidos.

No que cerne a atuação profissional do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, estudiosos como Matos e Mugiatti (2009), Ortiz (1999), enfatizam cabe ao pedagogo intervir no processo de ensino e aprendizagem, a partir de diferentes estratégias e da interlocução entre família, estudante, escola de origem, profissionais da saúde, professores e sistema de ensino, com intuito de superar as tensões que circundam a teia complexa de relações para efetivação do processo educativo no âmbito hospitalar.

Diante da apresentação do campo de investigação, o estudo foi realizado com o intuito de obter respostas ao seguinte questionamento: como as pesquisas acadêmicas referem-se sobre a especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar? Para atingir a resolução desta indagação, foram analisados e mapeados os resultados de teses e dissertações que exibem o trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, mediante uma pesquisa do tipo Estado da Arte

(Vosgerau; Romanowski, 2014). Assim, o estudo permitirá compreender a abordagem das pesquisas acadêmicas sobre atuação profissional do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, de modo a fortalecer e expandir conhecimento para formação do pedagogo e no campo educacional.

METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente estudo foi estruturado a partir de uma pesquisa do tipo Estado da Arte (Vosgerau; Romanowski, 2014) que tem por objetivo mapear e analisar as pesquisas acadêmicas de uma área de conhecimento, para ampliar, contribuir e consolidar, além de revelar ausências e aspectos expressivos do campo em estudo.

A pesquisa do tipo Estado da Arte, na área da Educação, pode elucidar fatores para uma interpretação empírica sobre os desafios educacionais, além de evidenciar elementos relevantes da prática educativa. Afirmam as autoras Vosgerau e Romanowski (2014, p.173), que esse tipo de pesquisa “[...] focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar pose preencher [...]”.

Para a coleta de dados foi escolhido a plataforma digital do Instituto Brasileiro de Teses e Dissertações (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por integrar um sistema de informações sobre teses e dissertações de todas as instituições de ensino do Brasil. Esta ferramenta permitiu mapear as pesquisas acadêmicas que abordam o trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. O estudo parte da definição das palavras-chave, que ocorreu a partir recurso disponível na plataforma digital, busca avançada e filtragem. Para definir as palavras-chave foram adotadas diferentes nomenclaturas para representar o atendimento educacional hospitalar, tendo em vista que não existia um consenso do termo em âmbito nacional, como afirmam Saldanha e Simões (2013).

Quadro 1 – Palavras-chave – combinações – pesquisas acadêmicas

BDTD (2008 – 2018)		
Palavras-chave	Combinações	Pesquisas Acadêmicas
Pedagogo	Pedagogia Hospitalar	231
Pedagogo	Educação Hospitalar	177
Pedagogo	Pedagogia Hospitalar	85
	Perspectiva	
Pedagogo	Classe Hospitalar	54
Pedagogo	Pedagogia Hospitalar	26
	Contribuições	

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Foi identificado o indexador Pedagogia Hospitalar, que apresentou maior quantidade de pesquisas com 231, considerando o período entre 2008 e 2018, após adotar 07 combinações diferentes de palavras-chave (Quadro 1).

Para estruturar o *corpus* do estudo, foi realizada a leitura do resumo das 231 pesquisas acadêmicas, para identificar elementos sobre o trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. Pela leitura do resumo, foi possível eliminar 185 pesquisas por abordar outras temáticas do ambiente hospitalar que não fazem parte do objeto de estudo e permitiu mapear o *corpus* de pesquisa que demarcou em 38 dissertações e 8 teses. Cabe salientar que todas as etapas dessa pesquisa foram realizadas sem o auxílio de recursos tecnológicos.

Na análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), por ser um conjunto de técnicas que possibilitam analisar e sistematizar o conteúdo, além de codificar e categorizar das mensagens por meio do sentido semântico. Na sequência será detalhada cada etapa do desenvolvimento desta pesquisa, considerando a análise das considerações finais das 46 pesquisas acadêmicas que constituem o objeto de estudo. A análise do conteúdo do *corpus* do estudo ocorreu em três etapas: *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados* (Bardin, 2016).

A primeira etapa, realiza-se a preparação do material, que ocorre o primeiro contato com a pesquisa que será analisada, por meio da leitura “flutuante”, consiste na *pré-análise* (Bardin, 2016). Nesta fase ocorreu a seleção do material de análise, além de identificar os arquivos e organizar as pesquisas que apresentam elementos para o *corpus*¹ de análise.

Na segunda etapa, foi realizada a *exploração do material* (Bardin, 2016), caracterizada como uma fase longa e fastidiosa, por codificar e categorizar. A codificação é o procedimento pelo qual os dados em estado bruto são ordenadamente transformados e consolidados em unidades, as quais possibilitam uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo. Nesta fase, os dados brutos do texto são convertidos por meio de recortes, agregações e enumerações, promovendo uma compreensão do conteúdo e possibilitando a identificação dos elementos textuais para a seleção das categorias. Conforme Bardin (2016), a categorização é o processo de agrupar códigos com base em sua incidência e semelhança semântica. Segundo o autor, as categorias representam rubricas ou classes que reúnem elementos com características comuns. Esse agrupamento ocorre devido às similaridades identificadas entre os elementos.

A fase final do processo conhecido como *tratamento dos resultados*, envolve a análise cuidadosa e significativa das descobertas. O pesquisador busca verificar os resultados de forma válida, empregando recursos que destacam as informações reveladas durante a análise. Isso pode incluir o uso de operações estatísticas simples ou complexas, criação de quadros de resultados, diagramas e figuras. Como destacado por Bardin (2016), ao ter resultados significativos e precisos à sua disposição, o analista está habilitado a propor inferências e avançar

¹ As pesquisas que constituem o *corpus* de análise foram registradas em uma planilha no Word, contendo: código, título e autor, disponível no link <https://drive.google.com/file/d/15KjJFTsMgPF3UWWBpc4crlT69Jg68AKU/view?usp=sharing>

interpretações em relação aos objetivos delineados ou mesmo em relação a outras descobertas não esperadas.

Na seção seguinte, serão apresentadas as análises de dados e os resultados obtidos em 46 pesquisas acadêmicas. Esses estudos destacam os elementos evidenciados sobre a especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar.

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, será realizada a análise dos dados utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). O processo de análise dos dados, conforme descrito na metodologia da pesquisa envolve a preparação dos dados, exploração do material e tratamento dos resultados. A análise detalhada dos resultados das 8 teses e 38 dissertações que compõem o *corpus* de análise será apresentada a seguir.

Pré-análise: Durante esta etapa, realizada entre os dias 2 e 6 de outubro de 2019, foi conduzida uma seleção do material de análise por meio de uma busca avançada na plataforma digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Um total de 231 pesquisas acadêmicas foi identificado e posteriormente salvo em formato PDF, sendo cada um renomeado com um código para preservar o anonimato dos autores. Para distinguir entre dissertações e teses, utilizou-se o código "D" para dissertações e "T" para teses, seguidos de um número único para cada pesquisa (por exemplo, T05). Em seguida, por meio da leitura dos resumos das 231 pesquisas, os documentos foram selecionados e organizados em três pastas distintas. A primeira pasta consistia em teses, totalizando 8 trabalhos selecionados, enquanto a segunda pasta continha dissertações, com um total de 38. Por fim, a terceira pasta foi reservada para documentos que não atendiam aos critérios do estudo, totalizando 185 pesquisas.

Exploração do material: Nesta fase do estudo, foi conduzida uma leitura minuciosa das seções de metodologia e considerações finais referentes as 46 pesquisas acadêmicas que compõem o

corpus de análise. É importante ressaltar que a análise dessas seções foi realizada devido à sua relevância no delineamento do caminho para alcançar os objetivos da pesquisa, bem como na revelação dos resultados em relação ao problema de pesquisa. Durante a leitura, foi estabelecido um sistema de códigos para identificar os dados levantados, resultando em 25 códigos que facilitaram o processo de categorização. Nesta fase, os códigos foram agrupados com base em sua incidência e semelhança, o que permitiu associar os dados coletados e estabelecer significados. A partir desse agrupamento, foram selecionados os códigos mais frequentes e similares em relação à especificidade do trabalho do pedagogo no contexto do atendimento educacional hospitalar abordado pelas 46 pesquisas acadêmicas, estes foram evidenciados: a) "relação dialógica", com 363 incidências; e b) "trabalho educativo intencional", com 440 incidências.

Tratamento dos Resultados: Na etapa de Análise de Conteúdo, os dois códigos com maior incidência foram submetidos às seguintes ações pelos pesquisadores: a) a leitura minuciosa dos resultados apresentados, analisando detalhadamente as considerações finais das teses e dissertações. Isso permitiu uma compreensão aprofundada das conclusões e descobertas alcançadas pelos autores; b) reconheceram e selecionaram grupos de categorias com o objetivo de estabelecer um sentido claro e organizar os diversos significados emergentes dos dados analisados. Essa ação contribuiu para a estruturação e interpretação coerente dos resultados obtidos nas pesquisas analisadas. Ao identificar as categorias resultantes, a análise dos dados possibilitou verificar a frequência dos códigos nas teses e dissertações que compuseram o corpus de análise deste estudo. Essa investigação minuciosa culminou na elaboração do estado da arte, o qual retrata a especificidade do trabalho do pedagogo no contexto do atendimento educacional hospitalar. Esse estado da arte oferece uma visão abrangente das práticas, desafios e contribuições dos profissionais da pedagogia nesse cenário específico.

Os resultados são organizados em quadros que mostram três trechos textuais das teses e dissertações, justificando a origem dos

códigos "relação dialógica" e "trabalho educativo intencional". No Quadro 2, são apresentados os resultados da análise de conteúdo das 46 pesquisas acadêmicas que abordam a especificidade do trabalho do pedagogo no contexto do atendimento educacional hospitalar, que envolvem o código "relação dialógica", com uma incidência de 363, é representado pelas seguintes categorias: "trabalho multidisciplinar" e "escuta pedagógica".

Quadro 02 – Alguns resultados evidenciados nas pesquisas para justificar o código relação dialógica que retratam a especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Trabalho Multidisciplinar	Quantidade da incidência do código: 124
"O Pedagogo, portanto tem o importante papel de dialogar com a área de saúde e com os profissionais, dentre eles o pediatra para ampliar os seus conhecimentos e formalizar na prática ações vinculadas a educação e saúde, [...]".	D32- p.148
"Contudo, isso se torna possível quando há a colaboração dos profissionais da Educação e Saúde que atuam no hospital, com todas as dificuldades inerentes a esse diálogo, possibilitando, assim um trabalho intersetorial e colaborativo".	T16- p.104
"[...] esse tipo de reflexão exemplifica a busca de um diálogo interdisciplinar – haja vista o espaço de interlocução -, a busca pela legitimação do professor como um profissional também necessário e apto atuar e contribuir em ambiente hospitalar [...]".	D54 - p.220
Escuta Pedagógica	Quantidade da incidência do código: 62
"Todavia, estava presente o diálogo pedagógico contínuo, afetuoso, características que estão presente na personalidade de Joana. A relação pedagógica é sempre dialógica, e a escuta pedagógica fez-se presente quando Jorge quis compartilhar com a professora as marcas de sua dor, ao não se representar no desenho."	T13- p.78

<p>“Este vínculo entre professores e alunos também pode estimular uma função bastante importante de um professor de classe hospitalar: a escuta pedagógica. Assim, a criança tem a oportunidade de ser ouvida dentro de um diálogo pedagógico afetivo, [...]”.</p>	<p>D13- p.58</p>
<p>“Como ouvinte, o professor trabalha com a emoção e a linguagem, buscando resgatar, através da escuta pedagógica e dialógica, que se transformou em uma metodologia educativa própria do que nós consideramos ser a Pedagogia Hospitalar, [...]”.</p>	<p>D18- p.98</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nos fragmentos expostos no Quadro 2, permite identificar pela análise dos conteúdos, a categoria do “trabalho multidisciplinar” visualizado o caráter multidisciplinar do trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao integrar a saúde e a educação, pode-se reconhecer uma relação complementariedade, interdependência e colaboração entre a saúde e a educação, embora antagonicos são complementares e indissociáveis, no processo pedagógico no ambiente hospitalar.

Os achados no estudo sobre trabalho multidisciplinar do pedagogo no atendimento educacional hospitalar reconhecem os excertos de Matos e Mugiatti (2011, 2009) que afirmam ser essencial que o pedagogo hospitalar constitua um processo dialógico, entre saúde e educação, para integrar uma visão sistêmica da realidade do estudante e do contexto hospitalar, articulando sistemas que se aproximem e as integrem, numa perspectiva integradora. Neste sentido, Ortiz (1999) ressalta que o trabalho pedagógico no atendimento educacional hospitalar requer um enfoque multidisciplinar para atingir diferentes dimensões do estudante em tratamento de saúde.

Para representa o código relação dialógica como elemento integrante do trabalho do pedagogo no atendimento educativo hospitalar, foi evidenciada a categoria “escuta pedagógica”. Os fragmentos apresentados no Quadro 2, corroboram como os achados de Fontes (2005) que sustenta a relação pedagógica sempre se constitui de forma dialógica e através da escuta pedagógica

surge o diálogo como base para educação, permitindo evidenciar informações que possibilitam compreender melhor a realidade do estudante. Neste sentido, Fonseca (2008, p. 15) ratifica que a ação educativa no contexto hospitalar exige “[...] uma escuta pedagógica às necessidades e interesses da criança, buscando atendê-las o mais adequadamente possível nestes aspectos [...]”.

As categorias mencionadas anteriormente refletem a valorização da interação colaborativa entre profissionais de diversas áreas no contexto hospitalar, assim como destacam a importância da escuta ativa e sensível por parte do pedagogo. Sob esta ótica, a concepção de 'relação dialógica' pode ser compreendida à luz do princípio dialógico do Pensamento Complexo, conforme proposto por Morin (2005). Esse princípio possibilita uma interpretação do papel do pedagogo como mediador de relações complexas pautadas pela complementaridade, interdependência e colaboração.

No Quadro 3, apresentam-se as categorias que representam o código 'trabalho educativo intencional', com uma incidência de 440, resultados provenientes da análise de conteúdo das 46 pesquisas acadêmicas que investigam a especificidade do trabalho do pedagogo no contexto do atendimento educacional hospitalar. O que foi evidenciado fortalece a importância da intencionalidade pedagógica como um atributo fundamental do trabalho do pedagogo no contexto do atendimento educacional hospitalar, conforme expresso pelas categorias: “ato de ensinar” e “prática pedagógica flexível”.

Quadro 03 – Alguns resultados evidenciados nas pesquisas para justificar o código trabalho educativo intencional que retratam a especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Ato de Ensinar	Quantidade da incidência do código: 156

“No tocante às características que um professor precisa ter para atuar em uma Classe Hospitalar, as respostas das participantes englobaram aspectos relacionados ao ensino e às questões psicológicas e emocionais”.	D13- p.66
“O adolescente com câncer percebe que o trabalho do professor de classe hospitaçar é de ensinar, sem dúvida, porém esse tipo de ensino tem função mais importante para ele como a melhora da sua saúde e minimizar o estresse do tratamento”.	D29 - p.253
“[...] apesar de apontarem vários aspectos do trabalho das docentes, o quesito mais mencionado referiu-se à função de ensinar as crianças para seu retorno à escola sem maiores dificuldades”.	D01- p.121
Prática Pedagógica Flexível	Quantidade da incidência do código: 91
“O professor de classe hospitalar é um profissional altamente flexível, explicitando que o seu fazer pedagógico cotidiano decorre em sua maioria do reflexo do seu saber experiencial”.	D32 - p.103
“As professoras relatam que na Classe Hospitalar um projeto não tem como ser “pronto e acabado”, pois no hospital a prática pedagógica tem que ser mais flexível.”	T16- p.93
“Cabe ao professor criar condições para favorecer e motivar o processo ensino-aprendizagem com uma programação flexível e adaptada à situação especial de cada criança, assegurando a continuidade do desenvolvimento [...]”.	D38- p.48

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

No Quadro 3, estão apresentados os fragmentos identificados nas pesquisas acadêmicas que constituíram o corpus de análise do estudo. Esses fragmentos ajudam a justificar o código "Trabalho Educativo Intencional" como um elemento essencial da especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. Uma das categorias reveladas foi o "ato de ensinar", conforme discutido por Matos e Mugiatti (2009), que argumentam que cabe ao pedagogo mediar atividades que promovam a educação intelectual e a aprendizagem dos estudantes hospitalizados. Nessa linha de pensamento, enfatizam que a

criança hospitalizada requer atenções além do aspecto clínico, destacando a importância da atenção educativa para garantir uma continuidade no processo educacional escolar. Essa visão é complementada por Ceccim (1999), que afirma que a prática educativa no atendimento educacional hospitalar visa assegurar a continuidade do ensino dos conteúdos da escola de origem da criança e/ou proporcionar um trabalho educativo adaptado às necessidades específicas de cada faixa etária das crianças hospitalizadas.

Neste mesmo contexto, outra categoria que emergiu foi a 'prática pedagógica flexível', o que reforça a importância do código "Trabalho Educativo Intencional" como um componente essencial da especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. Esse pressuposto é corroborado por Matos e Mugiatti (2011), que defendem que o processo pedagógico deve garantir a continuidade da aprendizagem, adaptando-se às condições individuais de cada estudante por meio de práticas pedagógicas flexíveis capazes de responder às possíveis mudanças no quadro clínico. Os autores afirmam ainda que é responsabilidade do pedagogo desenvolver uma variedade de atividades pedagógicas, baseadas em um planejamento articulado e flexível, para atender a esses aspectos cruciais no dia a dia da escolarização de crianças e adolescentes em contexto hospitalar (Matos; Mugiatti, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com intuito analisar e mapear os resultados de pesquisas científicas, descrevendo os dados coletados de 08 teses e 38 dissertações publicadas entre o período de 2008 a 2018 que tratam sobre a especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar. Com base nos códigos identificados nas pesquisas, observou-se que na especificidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, a relação dialógica e o trabalho educativo intencional desempenham

papéis centrais. Esses elementos distintivos incluem o trabalho multidisciplinar, a prática da escuta pedagógica, o ato de ensinar e a flexibilidade na abordagem pedagógica.

Desvelado o caráter do trabalho multidisciplinar do pedagogo hospitalar aparece como garantia da promoção do diálogo junto aos profissionais da saúde, ampliando as perspectivas e consolidando ações de forma articulada entre educação e saúde, num processo colaborativo e intersetorial, em atenção a multidimensionalidade do estudante em tratamento de saúde e superar uma visão fragmentada de ser humano.

A escuta pedagógica, por sua vez, ressalta a importância do pedagogo hospitalar em compreender as necessidades individuais do estudante em tratamento de saúde, adaptando suas práticas educativas de acordo com suas condições específicas e o ambiente hospitalar em que se encontram. Essa abordagem enfatiza a necessidade de um entendimento profundo da situação de cada estudante, permitindo ao pedagogo ajustar sua intervenção educativa de forma adequada e sensível.

A dialogicidade, por sua vez, foi identificada como uma estrutura essencial no trabalho do pedagogo hospitalar, estabelecendo um vínculo significativo entre o pedagogo e o estudante por meio da escuta ativa e empática. Esse diálogo possibilita ao pedagogo reconhecer a realidade e as necessidades pedagógicas de cada estudante, permitindo uma intervenção didático-pedagógica que seja verdadeiramente relevante e significativa para o estudante hospitalizado.

Neste sentido, uma Pedagogia Complexa (Sá, 2019, 2015) permite interpretar a multidimensionalidade do trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, a partir dos atributos elucidados por este estudo. Pôde-se evidenciar no trabalho do pedagogo a escuta pedagógica que permite aproximar da realidade do estudante e as condições pedagógicas, por meio de uma “[...] postura dialógica perante as incertezas, da vida e do conhecimento [...]” (Sá, 2019, p.20), com vistas a identificar as necessidades pedagógicas e os desafios que envolvem o processo

de ensino e aprendizagem, para assim intervir na realidade educacional.

Constatou-se também, a partir dos resultados deste estudo, que o trabalho educativo intencional do pedagogo hospitalar, manifesta-se na prática pedagógica flexível, a qual exige do trabalho do pedagogo hospitalar constante adaptação e flexibilidade para atender a singularidade do estudante e os múltiplos fatores que interferem no processo educativo do contexto hospitalar. O trabalho do pedagogo hospitalar se realiza por meio de uma ação pedagógica dinâmica e flexível, na busca constante por diferentes estratégias no sentido de beneficiar a continuidade do desenvolvimento dos estudantes em tratamento de saúde.

Diante das pesquisas acadêmicas investigadas, comprova-se o cunho intencional do trabalho do pedagogo hospitalar, reconhecendo como o profissional habilitado para promover ato de ensinar e fortalece a relevância do pedagogo inserido no ambiente hospitalar, para a promoção e efetivação do ensino escolar de estudantes em tratamento de saúde. Embora as pesquisas científicas analisadas, remetam ao trabalho do pedagogo voltado para o exercício da docência no ambiente hospitalar, podem-se compreender as mesmas especificidades para o pedagogo no exercício da organização, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da escolarização, haja vista as características inerentes ao ambiente hospitalar. O que difere é o fato de que o pedagogo na docência escolar sua atuação está voltada para ação específica de realizar a aula com o estudante em tratamento de saúde, enquanto, para o pedagogo no exercício organização, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da escolarização no hospital, desempenham atividades relacionadas aos processos pedagógicos que envolvem o estudante hospitalizado, a família, professores disciplinares, escola de origem e equipe multiprofissional.

Foram identificados diversos profissionais que atuam no atendimento educacional hospitalar, além de professor disciplinar e pedagogo, encontram-se ainda, estagiários, voluntários e outros

profissionais de saúde. O serviço de atendimento educacional no contexto hospitalar, não se constitui como uma oferta do poder público em todos estados de nosso país. Esse cenário poderá ser revertido, quando o poder público legitimar e garantir o direito à educação no ambiente hospitalar, organizando, normatizando e disponibilizando professores disciplinares e pedagogos vinculados aos sistemas de ensino para desenvolver a ação pedagógica nas instituições hospitalares. Tendo em vista que os professores e pedagogos vinculados aos sistemas de ensino são os profissionais indicados e habilitados para realizarem o atendimento educacional hospitalar, consolidando e legitimando o caráter educacional da prática educativa no contexto hospitalar.

No recorte dos estudos científicos analisados foi constatado que são exíguas as pesquisas que reportam sobre o trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, relacionado ao exercício de: “organização, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação”, conforme expressa artigo 4º da Resolução nº 01/2006 – CNE/CP (Brasil, 2006) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Possivelmente a carência de pesquisas acadêmicas pode estar relacionada a um novo campo de atuação do pedagogo que ainda não se expandiu no território nacional.

Diante da multidimensionalidade que envolve o trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, compreende-se necessário uma perspectiva teórica que permita inferir e interpretar os achados evidenciados por esta pesquisa. O pensamento complexo (Sá, 2019, 2015) permite compreender o trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar, a partir de concepção sistêmico-organizacional da prática educativa em ambiente hospitalar, a qual envolve a articulação da saúde e da educação para uma educação humanizadora, em atenção à condição humana nos seus aspectos físico, psíquico, biológico, cultural, social e histórico dos agentes educativos envolvidos.

O trabalho do pedagogo hospitalar constitui-se numa teia complexa de relações que necessita priorizar a

multidimensionalidade do ser humano, o conhecimento epistêmico e a complexidade (Morin, 2000; Sá, 2000, 2015, 2019; Moraes, 1997;). O trabalho do pedagogo no atendimento educacional hospitalar configura-se como uma atividade profissional, epistêmica e política em benefício para o bem-estar e desenvolvimento integral dos estudantes em tratamento de saúde.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. C. A. C. de A. **Atendimento escolar em ambiente hospitalar: um estudo de caso do estado de São Paulo**. 2017. 349 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 19 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/im>

prensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 set. 2018, p. 2. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13716-24-setembro-2018-787190-publicacaooriginal-156470-pl.html>>. Acesso em 20 dez. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

CECCIM, R. B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Revista Pátio**, ano 3, n.10 ago.-out./1999, p.41-44. Disponível em: <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/84/classehospitalarceccimpatio.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CECCIM, R. B. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 27-41, 1997.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2008.

FONTES, R. de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29. maio-jun.-jul.-ago./ 2005, p.119-138.

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

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. M. T. F. Tecendo algumas considerações sobre a pedagogia hospitalar. *In*: MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. (org.). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. 2. ed. ver. e ampl. Curitiba: Champagnat, p. 297-318, 2011.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. M. T. F.. **Pedagogia Hospitalar: humanização integrando educação e saúde**. 7. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORTIZ, C. Formacion de los profesionales del contexto hospitalário. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol 3,2, p.105- 120, 1999.

ORTIZ, C; PALANCA M. Importancia de la coordinación en el aula hospitalaria. Intervención educativa en el medio hospitalario. **Libro de conferências, comunicaciones e informes de las VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria**. Hospital Gregorio Marañón, Madrid, mayo, 1997, p.33-34.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº02/2020. Dispõe sobre procedimentos para implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 20 de fevereiro de 2020. p.20. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao_002_2020_sareh.pdf. Acesso em 30/03/2020

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº. 103/2004. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976, e dá outras providências. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba 15 de março de 2004. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2015/08/3.pdf>. Acesso em 30/03/2020.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In*: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa**. 1. ed., Curitiba: Appris, p. 17-63, 2019.

SÁ, R. A. Em busca de uma pedagogia complexa. *In*: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. – 1. Ed., Curitiba, Appris, p. 61-74, 2015.

SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação, o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar**, Curitiba, n. 16. p. 171-180. 2000, p.179.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 41, p. 165 – 189, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>>Acesso em: 29 jan. 2020.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Pedagogia, Complexidade e Educação (GEPEPECOE/UFPR/CNPq). Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: cirino.leila@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2743-2906>

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Pedagogia, Complexidade e Educação (GEPEPECOE/UFPR/CNPq). Pesquisador do grupo de pesquisa: Paradigmas Educacionais e a Formação de Professores (PEFOP/PUC-PR). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Professor do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino - ambos na Universidade Federal do Paraná. E-mail: antunesdesa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5979-9265>

DESEMPAREAMENTO DA CIÊNCIA: AÇÕES DE PEDAGOGOS COMO EDUCADORES AMBIENTAIS

*Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

INTRODUÇÃO

O compromisso frente às emergências climáticas é um pacto mundial, contudo nos últimos anos o Brasil se distanciou significativamente do alcance dos objetivos estabelecidos globalmente, destacam-se principalmente os desafios que dizem respeito ao enfrentamento das crises geradas pelas mudanças climáticas. Conforme apontam estudos, como o coordenado por Gatti *et al* (2021), pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), “*Amazonia as a carbon source linked to deforestation and climate change*”, revelam que a função da floresta amazônica como 'sumidouro de carbono' está em declínio devido ao desmatamento e mudanças climáticas.

Diante desse cenário, é fundamental o surgimento de projetos de pesquisa que avancem a ciência e tecnologia no Brasil e recolocam o país nas agendas globais de ação. Também é necessário estimular novos pesquisadores e cientistas, incluindo jovens e professores, para que se engajem em pesquisas focadas nessa temática, não apenas em salas de aula, mas além delas. É crucial que a educação ambiental transcenda o ambiente escolar, incorporando-se em diversos setores para promover uma compreensão ampla e integrada dos desafios atuais.

Nesse sentido, o presente ensaio, trata da atuação do pedagogo como educador ambiental, compartilhando experiências vivenciadas no projeto jovens pelo clima, elo Santa Catarina. Visa

apontar possibilidades de ações de educadores ambientais em contextos diversos. Educadores ambientais são profissionais dedicados a promover a tomada de consciência e a educação sobre questões ambientais, seu trabalho envolve instigar e mediar conhecimentos a indivíduos e comunidades sobre a importância da preservação e proteger o meio ambiente, bem como incentivar práticas sustentáveis, que considerem não apenas o meio ambiente, mas ainda, questões ambientais, portando, referimo-nos a questões socioambientais.

As atividades dos educadores ambientais podem incluir o desenvolvimento de programas educativos, nos quais criam e implementam programas e currículos que ensinam sobre temas como conservação, biodiversidade, mudanças climáticas, uso sustentável dos recursos naturais, desigualdades sociais e demais temáticas. Além disso, organizam oficinas, excursões e projetos comunitários que envolvem atividades práticas para além de plantio de árvores, limpeza de praias e reciclagem, mas também questões inovadoras, que mapeiem problemas socioambientais e proponham soluções sustentáveis.

Também é possível, mediar treinamentos e workshops para líderes comunitários e outros educadores, ajudando-os a integrar a educação ambiental em suas práticas de ensino, coordenar campanhas e eventos que visam sensibilizar o público sobre questões socioambientais, utilizando diversos meios de comunicação e estratégias de engajamento. Trabalham em conjunto com escolas, ONGs, empresas e governos para promover iniciativas e políticas ambientais. Além disso, realizam pesquisas sobre metodologias de ensino e impacto das ações educativas, avaliando a eficácia dos programas e buscando melhorias contínuas. O objetivo principal dos educadores ambientais é fomentar uma compreensão profunda das questões ambientais e instigar ações que contribuam para um futuro mais justo e sustentável.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MOVIMENTOS PONTUAIS

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) desempenha um papel fundamental no estabelecimento de políticas climáticas globais e nacionais. Desde o quinto relatório WGII AR-5¹ do IPCC (2014) enfatiza a necessidade de abordar as dimensões sociais e educacionais nas discussões sobre mudanças climáticas. Para isso, recomenda diversas opções educativas, começando pela sensibilização e integração das questões climáticas na educação formal e informal. Além disso, destaca a importância da equidade de gênero na educação, promovendo a inclusão e a participação igualitária de todos os gêneros nas iniciativas educativas. O relatório também sugere a implementação de serviços de extensão que facilitem a disseminação de informações e práticas sustentáveis entre as comunidades. Outra recomendação é o intercâmbio de conhecimentos indígenas, tradicionais e locais, valorizando e incorporando essas sabedorias nas estratégias de adaptação e mitigação. A pesquisa-ação participativa e a aprendizagem social são apontadas como métodos eficazes para engajar comunidades e fomentar soluções colaborativas para os desafios climáticos. Por fim, o relatório sugere a criação de plataformas de troca de conhecimento e aprendizado, que permitam a disseminação e o compartilhamento de informações relevantes sobre as mudanças climáticas, promovendo uma rede global de cooperação e inovação.

¹ WGII AR-5 refere-se ao "Working Group II of the Fifth Assessment Report" do IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). O IPCC é um painel intergovernamental sobre mudanças climáticas que avalia as informações científicas, técnicas e socioeconômicas relevantes para a compreensão das mudanças climáticas. O Grupo de Trabalho II (WGII) foca nos impactos, adaptação e vulnerabilidade às mudanças climáticas. O Quinto Relatório de Avaliação (AR-5), publicado em 2014, é um dos relatórios mais abrangentes e detalhados sobre o estado do clima global e as suas consequências, fornecendo uma base científica sólida para a formulação de políticas e ações climáticas.

Pesquisadores da área de Educação Ambiental (EA), como Jacobi et al. (2011), Lima e Layrargues (2014), Gaudiano e Meira-Carrea (2020), Layrargues (2020), Liotti e Torales-Campos (2021), além de especialistas de outras áreas do conhecimento, têm demonstrado um interesse crescente nessa problemática. Nesse contexto, a integração de conhecimentos transversais, conforme recomendado no quinto relatório do WGII AR-5 do IPCC (2014), é fundamental para abordar a emergência climática, pois compreende a natureza e a sociedade como dimensões múltiplas. A educação em sua dimensão ambiental, apoiada numa epistemologia da complexidade, oferece maiores condições para enfrentar os desafios da crise climática e ecológica. As opções educativas destacadas pelo IPCC, como a sensibilização e integração na educação, a equidade de gênero, os serviços de extensão, o intercâmbio de conhecimentos indígenas e tradicionais, a pesquisa-ação participativa e as plataformas de troca de conhecimento, são essenciais para uma abordagem eficaz e abrangente da crise climática.

Nesse sentido, apresenta-se no presente ensaio o "Pacto Mundial de Jovens pelo Clima no Brasil (Global Youth Climate Pact – GYCP)" em Santa Catarina (SC), que une-se a outros estados do Brasil, integrando um projeto que envolve 35 países, distribuídos em quase todos os continentes, tendo como proposta mobilizar jovens para a ação climática. Busca engajar a juventude na defesa do meio ambiente, promovendo tomada de consciência, educação e ações práticas para enfrentar as mudanças climáticas. O GYCP busca criar uma rede global de jovens comprometidos com práticas sustentáveis e influenciar políticas públicas em níveis local, nacional e internacional para promover soluções climáticas eficazes e sustentáveis, partindo de uma perspectiva da complexidade.

A educação, fundamentada numa epistemologia da complexidade, é vital para abordar a crise climática de forma eficaz. Portanto, é crucial desenvolver ações que sensibilizem e mobilizem a sociedade para transformar sua relação com o meio ambiente, concentrando esforços em mitigação e adaptação. Os jovens, futuros

líderes do planeta, desempenham um papel estratégico nesses esforços, beneficiando-se do apoio de educadores e pesquisadores como mediadores desses processos. Faz-se necessário a ação de mediadores que não se limitem a atividades pontuais.

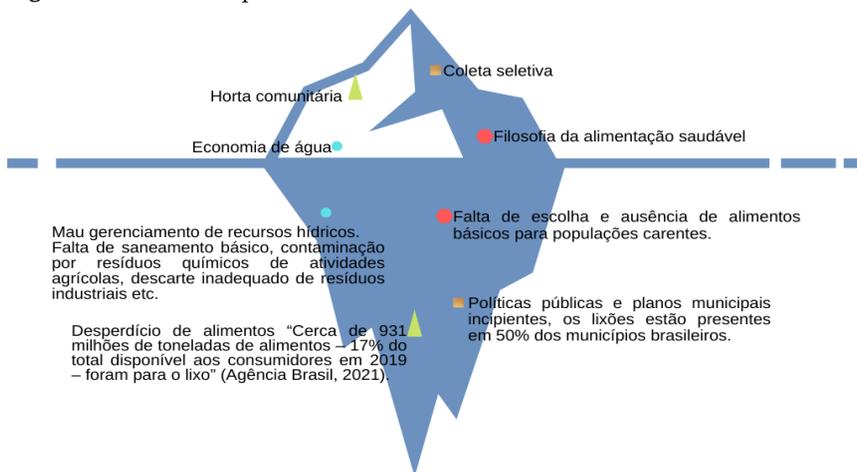
É possível notar movimentos que se denominam Educação Ambiental (EA) e atuam apenas com atividades pontuais, como coleta seletiva, descarte adequado de resíduos, hortas, plantio de mudas e outras ações dessa ordem. Essas atividades proporcionam momentos de reflexão e despertam engajamento do público, muitas vezes motivado por um “ethos romântico-ecológico”, como apresentado por Carvalho (2001), que caracteriza pela sensibilidade marcante para com a natureza, influenciada por uma visão de mundo romântica, segundo a autora esse fenômeno valoriza a afirmação do indivíduo, o anseio por uma unidade perdida, o sentimento anticapitalista e a celebração da natureza. Esses valores e atitudes, inspirados pelo romantismo, são particularmente presentes no universo contracultural e no imaginário ambiental contemporâneo.

Destaca-se portando, como movimentos pontuais, como os mencionados, limitam com frequência a EA à preservação do meio ambiente, em um viés ecologista. A concepção presente nesse imaginário contemporâneo, por vezes subsidia a implementação de políticas públicas e ainda políticas institucionais, na construção de projetos reducionistas, que desconsideram a complexidade da EA. Embora, reconheça-se e valorize estes movimentos como processos iniciais e possibilidades de abertura, faz-se necessário ir além, aprofundando os debates, ampliando a visão para questões sociais que envolvem a coabitação no meio em que habitamos. Nessa linha, Layrargues (2006) destaca que, educação ambiental é, acima de tudo, Educação, um ponto fundamental e indiscutível. Dessa forma, qualquer debate sobre metas, objetivos e avaliação da educação ambiental que pretenda ser sério e confiável deve necessariamente considerar a perspectiva sociológica da educação como um instrumento ideológico que reproduz as condições sociais existentes.

Portanto, ao adotarmos uma perspectiva crítica e sistêmica, é fundamental reconhecer uma concepção que abarque a complexidade das discussões em Educação Ambiental (EA), que não se limita apenas às interações humanas com o meio ambiente, mas também aos vínculos entre os próprios seres humanos e suas condições sociais. Dessa forma, abordamos questões que envolvem as dinâmicas socioambientais de maneira integral e interconectada. Uma vez que defendemos a educação ambiental, não como uma outra educação, mas como a educação em si, é necessário assumir a responsabilidade de não isentá-la das dinâmicas sociais, sendo que estas podem instrumentalizá-la como fundamentalista e reprodutora de ideologias, ou ainda, ao criticar estruturas e verdades pré-concebidas de forma radical, atuar como produtora de novas verdades e estruturas, e não mudanças, “a questão crucial que precisa ser debatida é se, além da eficácia de sua cota de participação na tarefa de reversão da crise ambiental, a educação ambiental também é um vetor de mudança social” (LAYRARGUES, 2006, p.85).

É crucial questionar os impactos dos discursos de verdade na Educação Ambiental (EA) e como esses discursos moldam as concepções. É essencial problematizar essas concepções para evitar que mascarem problemas mais profundos, que permanecem ocultos sob a superfície visível, como ilustrado na Figura 1. Observamos ações pontuais na ponta do iceberg, mas sem uma investigação aprofundada, essas ações podem negligenciar questões subjacentes de maior gravidade.

Figura 1 – Atividades pontuais em EA



Fonte: Santos (2021)

Portanto, ao discutirmos as possibilidades de ações dos educadores ambientais em contextos diversos, referimo-nos à inserção da Educação Ambiental para além dos currículos escolares, adotando uma perspectiva crítica da EA, ressaltam a importância de uma reflexão crítica contínua sobre os processos envolvidos. Falamos de uma abordagem complexa, com olhares amplos e não limitados, permitindo uma compreensão real dos problemas. Dessa forma, evitamos contribuir para a (re)produção de utopias ou para a legitimação de movimentos neoliberais que, ao culparem e deixarem nas mãos da sociedade ou das escolas a responsabilidade de resolver problemas maiores, isentam o governo de suas responsabilidades.

Assim, as emergências climáticas representam uma das maiores ameaças globais atuais, exigindo uma análise aprofundada das principais ameaças climáticas, compreensão dos impactos ambientais nas comunidades globais e a necessidade de ações urgentes para mitigar esses efeitos. Diversos fatores contribuem para as emergências climáticas, destacando-se as mudanças climáticas induzidas pela atividade humana. O aumento do desmatamento, poluição atmosférica e degradação do solo são algumas das

principais ameaças. Estes elementos desencadeiam eventos extremos, como ondas de calor, tempestades intensas, inundações e secas prolongadas. Além disso, os impactos podem ser exacerbados por fenômenos como o aumento do nível do mar e a acidificação dos oceanos.

Os impactos das emergências climáticas são generalizados e afetam comunidades em todo o mundo. Eventos climáticos extremos resultam em perdas significativas de vidas, propriedades e meios de subsistência. A agricultura é prejudicada pela instabilidade climática, levando à escassez de alimentos e insegurança alimentar. As mudanças nos padrões climáticos afetam a biodiversidade, provocando a extinção de espécies e a degradação dos ecossistemas. Destaca-se que, as comunidades mais vulneráveis são frequentemente as mais afetadas, aumentando as disparidades sociais.

A urgência em enfrentar as emergências climáticas é imperativa. É essencial que governos, organizações, empresas e indivíduos colaborem para mitigação os danos, adotando práticas sustentáveis e desenvolver tecnologias de baixo carbono. A adaptação às mudanças climáticas também é crucial, exigindo investimentos em infraestrutura resiliente e estratégias de gestão de riscos.

Além disso, a conscientização pública desempenha um papel fundamental na promoção de práticas sustentáveis e na pressão por políticas ambientais eficazes. A educação sobre as emergências climáticas, seus impactos e as medidas mitigadoras disponíveis é crucial para mobilizar a sociedade em direção a ações mais responsáveis.

DESEMPAREGAR A CIÊNCIA

A juventude desempenha um papel crucial como força motriz para a mudança em diversos aspectos da sociedade. Neste contexto, apresentamos como possibilidade de ação a experiência que temos vivenciado em Santa Catarina Brasil, como primeiro elo no estado do Global Youth Climate Pact.

Os desafios do nosso século nos convidam a repensar modos de agir, não apenas reformulando posturas da sociedade, mas também das instituições. Estes desafios nos incitam a desemparedar a ciência, alcançar as comunidades e, ao invés de pesquisar ou escrever sobre elas, devemos pesquisar e escrever com elas. Nesse sentido Guimarães e outros pesquisadores (2009), fazem apontamentos a respeito de desafios relacionados a atuação das universidades, diante das pressões contemporâneas, destacando o dilema que se refere a continuar apegada a conceitos tradicionais, estruturando currículos, conteúdos e práticas para atender a uma estrutura fechada, normativa e frequentemente vista como impositiva e restritiva, centrada em um modelo disciplinar hierarquizado ou, alternativamente, repensar-se, reavaliar-se e reorientar-se através de processos auto-organizativos, que sejam verdadeiramente contextualizados histórica e culturalmente. É necessário avançar na ruptura com o paradigma cartesiano que moldou a ciência moderna, compreendendo que o conhecimento é gerado pelo próprio sujeito em sua inserção no universo/sociedade, reconhecendo a multiplicidade de facetas que o constituem como ser humano.

Ressalta-se que o dilema enfrentado pelas universidades na contemporaneidade, que se refere a permanecerem arraigadas em conceitos tradicionais que promovem uma estrutura rígida, hierárquica e normativa, ou se reformularem para adotar processos auto organizativos e contextualizados histórica e culturalmente, também se reflete na postura de muitos educadores e pesquisadores.

A necessidade de desemparedar a ciência e envolver as comunidades diretamente na pesquisa é um reflexo dessa transformação exigida. Em vez de operar dentro de um modelo cartesiano restritivo, que separa por vezes educadores e pesquisadores das realidades vividas pelas comunidades, se deve buscar uma compreensão mais complexa do conhecimento. Esse conhecimento deve ser produzido em interação com a sociedade, reconhecendo a multiplicidade de experiências e perspectivas que compõem a humanidade.

No contexto da educação ambiental, essa mudança de paradigma é crucial. Projetos que envolvem jovens e comunidades vulneráveis na pesquisa e ação ambiental exemplificam uma educação que transcende as barreiras tradicionais. Ao adotar uma abordagem crítica e inclusiva, que considera as dimensões sociais e culturais, a universidade não só contribui para a ciência, mas também para a justiça social e ambiental. A reavaliação dos currículos e práticas educacionais, permite uma integração mais eficaz entre teoria e prática, preparando os jovens para enfrentar os desafios climáticos de maneira inovadora e empática.

Nesse sentido, o projeto Jovens pelo clima elo SC, atua junto a centenas de jovens do ensino médio que partem de escolas para atuação em suas comunidades, com o objetivo de criar um pensamento crítico e mediar novos conhecimentos sobre as Urgências, Justiça Climática, Biodiversidade e sobre o impacto de suas ações cotidianas no meio ambiente. O projeto visa aproximar a ideia da natureza ao cenário urbano/rural dos jovens participantes e despertá-los para propor ações para seus enfrentamentos. Visa também questionar a ideia da percepção da natureza no contexto dos jovens. O programa global surgiu em 2015, por ocasião da COP21, e tem atuação em mais de 35 países. No Brasil, desde 2015, promove ações para colocar os jovens no centro do debate sobre clima e meio ambiente, conta em território nacional além de Santa Catarina com Paraná, Pará, Amazonas, Pernambuco e DF-Brasília.

Para o desenvolvimento, conta com pesquisadores de universidade, professores da educação básica e alunos do ensino médio como principais protagonistas. Inicialmente em Santa Catarina conta com a experiência do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE UNIVALI, bem como com apoio de pesquisadores de outras instituições do país e professores da educação básica. Com respaldo científico e Institucional do Programa “Pacto Mundial de Jovens pelo Clima”, Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais - Instituto Edgar Morin - Paris/França.

Os jovens, com apoio de educadores ambientais, são convidados para realização de pesquisas e mapeamento das maiores demandas e desafios socioambientais do município de SC onde residem. Na sequência, ocorre a elaboração de estratégias e/ou criação de produtos, com a metodologia focada em resposta à principal demanda identificada após o mapeamento científico. A ação é voltada prioritariamente para comunidades carentes ou população em situação de vulnerabilidade.

Os participantes são orientados a direcionar suas ações para atender às necessidades da população em situação de vulnerabilidade, considerando que são essas pessoas as mais afetadas pelas mudanças climáticas. É importante que as escolas e os jovens envolvidos no projeto adotem uma abordagem sensível e solidária, buscando promover a conscientização e oferecer suporte às comunidades mais vulneráveis. Ao considerar os impactos das mudanças climáticas nessas populações, as ações realizadas podem ser direcionadas para mitigar esses efeitos e buscar soluções que contribuam para sua resiliência e bem-estar. Dessa forma, o projeto visa não apenas envolver os jovens como protagonistas, mas também promover a responsabilidade social e a atenção às questões de justiça e igualdade, garantindo que as ações tomadas tenham um impacto positivo e inclusivo para as comunidades mais necessitadas.

Algumas dimensões específicas podem ser destacadas: atuação de professores em contextos não restritos a educação formal, o engajamento juvenil nas questões ambientais, as manifestações e movimentos liderados por jovens e a utilização de tecnologia e redes sociais como ferramentas de mobilização.

A atuação de professores em contextos não restritos à educação formal envolve uma abordagem mais ampla e diversificada, que transcende as salas de aula tradicionais para engajar comunidades e promover uma educação contínua e integrada. Professores podem desenvolver programas educativos em ambientes comunitários, oficinas temáticas, entre outras ações. Além disso, atuam como problematizadores e facilitadores nos

projetos comunitários, promovendo práticas sustentáveis e sensibilizando para tomada de consciência ambiental, abordando questões socioambientais e culturais relevantes para o contexto local. Essa atuação permite uma educação mais contextualizada e prática, fomentando a construção de conhecimento de maneira colaborativa e significativa, e contribuindo para o empoderamento das comunidades e a promoção de mudanças sociais positivas.

A consciência ambiental tem se tornado uma pauta central entre os jovens, impulsionando um significativo engajamento nas questões relacionadas ao meio ambiente. Jovens de todo o mundo têm se organizado para promover a sustentabilidade, participando ativamente em campanhas de plantio de árvores, limpeza de praias, e outras iniciativas. A preocupação com as mudanças climáticas e a preservação da biodiversidade tem inspirado a juventude a pressionar por ações concretas por parte dos governos e empresas.

O ativismo juvenil tem ganhado destaque através de manifestações e movimentos que buscam abordar uma variedade de questões sociais, políticas e econômicas. Exemplos notáveis incluem os protestos globais liderados por jovens em defesa das ações climáticas, como o movimento "Fridays for Future" iniciado por Greta Thunberg. Esses movimentos não apenas chamam a atenção para as preocupações dos jovens, mas também demonstram a capacidade de mobilização e a voz ativa dessa geração na busca por mudanças significativas.

A tecnologia desempenha um papel fundamental na conectividade global da juventude. Redes sociais, em particular, têm servido como plataformas poderosas para a mobilização e disseminação de ideias. Jovens utilizam essas ferramentas para organizar eventos, compartilhar informações e amplificar suas vozes². A capacidade de se conectarem instantaneamente com outros jovens ao redor do mundo tem permitido a formação de comunidades virtuais dedicadas a causas específicas. Além disso,

² Página do projeto Jovens pelo clima elo SC: @jovenspeloclimaelosc

a tecnologia também facilita a conscientização, educando os jovens sobre questões críticas e inspirando a ação.

Em síntese, a juventude atua como uma força dinâmica para a mudança, especialmente quando se trata de questões ambientais, movimentos sociais e uso de tecnologia para a mobilização. Seu engajamento ativo e paixão por criar um impacto positivo moldam o panorama atual e futuro, evidenciando a importância de valorizar e apoiar as iniciativas lideradas por jovens na busca por um mundo mais justo e sustentável.

O futuro da sociedade e da educação é uma temática que demanda constante reflexão, especialmente considerando os desafios e transformações que o mundo contemporâneo enfrenta. Nesse contexto, destacam-se três pontos cruciais: a sustentabilidade como pilar da formação educacional, a importância da diversidade e inclusão nas iniciativas e as perspectivas para a evolução do protagonismo juvenil.

A sustentabilidade emerge como um elemento central na construção do futuro, sendo imperativo incorporá-la como pilar da formação educacional. As escolas devem ir além do ensino tradicional e incluir abordagens que promovam a consciência ambiental, ética e responsabilidade social. Integração de práticas sustentáveis no currículo, incentivo à pesquisa e desenvolvimento de soluções inovadoras são estratégias essenciais para preparar os jovens para um mundo onde a preservação do meio ambiente é uma prioridade.

O protagonismo juvenil ganha destaque como um elemento catalisador para a transformação positiva da sociedade. É essencial fomentar espaços que permitam aos jovens desenvolver habilidades de liderança, pensamento crítico e inovação. Além disso, a educação deve incentivar a participação ativa dos estudantes em questões sociais, políticas e ambientais. Ao empoderar os jovens a serem agentes de mudança, cria-se uma base sólida para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

Em resumo, ao considerar a sustentabilidade como pilar educacional, promover a diversidade e inclusão e instigar o

protagonismo juvenil, é possível contribuir para um futuro mais promissor visando uma sociedade justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental desempenha um papel crucial neste esforço, e o trabalho dos educadores ambientais é fundamental para promover a consciência e a ação em relação às questões ambientais. Este ensaio destacou a atuação dos pedagogos como educadores ambientais, ilustrando a importância de projetos como o "Jovens pelo Clima" em Santa Catarina. Tais projetos não apenas educam, mas também engajam jovens e comunidades em ações concretas para enfrentar os desafios climáticos para além dos muros de instituições educacionais.

No cenário global, a crise climática é uma crise ecológica e civilizatória que compromete as condições de vida sustentáveis. A educação ambiental, apoiada numa epistemologia da complexidade. O projeto "Pacto Mundial de Jovens pelo Clima" exemplifica a importância de incluir jovens nas ações climáticas, promovendo a sensibilização e a mobilização para transformar a relação da sociedade com o meio ambiente.

A necessidade de uma abordagem crítica e sistêmica na educação ambiental é imperativa. Movimentos limitados à preservação do meio ambiente devem ser ampliados para incluir questões socioambientais, promovendo uma educação que considere as dinâmicas sociais e critique as estruturas e ideologias existentes. Estima-se que a atuação dos educadores ambientais busque não apenas a tomada de consciência, mas também a mudança social efetiva.

A urgência em enfrentar as emergências climáticas exige colaboração entre governos, organizações, empresas e indivíduos para mitigar os danos, adotar práticas sustentáveis e desenvolver tecnologias de baixo carbono. A conscientização pública e a educação são fundamentais para mobilizar a sociedade em direção a ações mais responsáveis e eficazes.

Projetos como o "Jovens pelo Clima" demonstram como a juventude pode ser uma força motriz para a mudança. A experiência compartilhada, busca ainda contribuir para que a universidade e outras instituições educacionais repensem suas práticas e currículos para envolver comunidades e adotar uma abordagem mais integrais do conhecimento. Ao trabalhar diretamente com as comunidades, a pesquisa e a educação podem contribuir não apenas para a ciência, mas também para a justiça social e ambiental.

Em conclusão, enfrentar as emergências climáticas requer uma abordagem integrada e colaborativa, onde a educação ambiental desempenha um papel central: discutir as possibilidades de ações de educadores ambientais em contextos diversos significa inserir a Educação Ambiental para além dos currículos escolares, adotando uma perspectiva crítica. A EA deve ser abordada de forma complexa, permitindo uma compreensão real dos problemas e evitando a reprodução de utopias ou legitimação de movimentos neoliberais que eximem o governo de suas responsabilidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel. **A Invenção do Sujeito Ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. 2000. 349f. Tese (Tese de doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

COHEN, M.; EYMARD, L.; MULLER, S.; COURAULT, R. Quel urbanisme face au changement climatique?. Philippe Clergeau. Réinventer la ville avec l'écologie : frottements interdisciplinaires. Apogée, p.130-145, 2022. **ECOLOGIES URBAINES**, Disponível em: <https://cnrs.hal.science/hal-03748665> Acesso em: 30 jun. 2024.

GATTI, LUCIANA V.; BASSO, LUANA S.; MILLER, JOHN B.; GLOOR, MANUEL; DOMINGUES, LUCAS G.; CASSOL,

HENRIQUE L.G.; TEJADA, GRACIELA; ARAGAO, LUIZ E.O.C.; NOBRE, CARLOS; PETERS, WOUTER; MARANI, LUCIANO; ARAI, EGIDIO; SANCHES, ALBER H.; CORREA, SERGIO M.; ANDERSON, LIANA; VON RANDOW, CELSO; CORREIA, CAIO S.C.; CRISPIM, STEPHANE P.; NEVES, RAIANE A.L. Amazonia as a carbon source linked to deforestation and climate change. **NATURE**, v. 595, n. 7867, p. 388-393, 2021. DOI: 10.1038/s41586-021-03629-6. Disponível em: <http://repositorio.ipen.br/handle/123456789/32195> Acesso em: 27 jul. 2023.

GAUDIANO, E.; CARTEA, P. Educação para a mudança climática: Educar sobre o clima ou para a mudança. **Revista Horizontes**. Perfis educativos vol.42 no.168 Cidade do México abr./jun. 2020 E<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.020.168.59464>. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000200157 Acesso em: 30 jun. 2023.

GUIMARÃES, M.; CARTEA, P. Há Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**. Número Especial, p. 21-43, 2020.

GUIMARÃES, M.; SOARES, A.; CARVALHO, N.; BARRETO, M. Educadores ambientais nas escolas: redes como estratégia. **CAD. CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100004> Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 30 jun 2024.

IPCC. Mudanças Climáticas: Relatório de Síntese. Contribuição dos Grupos de Trabalho I, II e III para o Quinto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas [Equipe Central de Redação, RK Pachauri e LA Meyer (eds.)]. **IPCC**, Genebra, Suíça, 2014. 151 pp.

JACOBI, P. R.; GUERRA, A. F. S.; SULAIMAN, S. N.; NEPOMUCENO, T. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 135-269,

2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NpT7tTmr66dmNprkstjvs/pG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 jun 2024.

LAYRARGUES, P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C; Layrargues, P; Castro, R. **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológico: educação ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **REVBEA**, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.

LIMA, G. F. DA C.; LAYRARGUES, P. P. Mudanças climáticas, educação e meio ambiente: para além do Conservadorismo Dinâmico. **Educar Em Revista, Edição Especial**, n. 3, p. 73-88, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38108> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cy3gYL6yvvtgHX4ZFGYXmx/> Acesso em: 30 jun 2024.

LIOTTI, L.; TORALES-CAMPOS, M. Livros Didáticos do Ensino Médio e o Conhecimento Escolar Sobre Mudanças Climáticas. **REVBEA**, v. 16, n. 2, p. 19-36, 2021.

SANTOS, B. **Inserção da Educação Ambiental nos Currículos: possibilidades para tensionamentos e questionamentos frente à lógica neoliberal**. 2021. 140f. Tese (Tese de doutorado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2021.

STAPLES, A.; LARSON, L.; WORSLEY, T.; GREEN, G.; CARROLL, J. P. Effects of an art-based environmental education camp program on the environmental attitudes and awareness of diverse youth. **The Journal of Environmental Education**, 50(3), 208-222. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.2019.1629382> Acesso em: 30 jun 2024.

* Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pedagoga pela Universidade Nilton Lins. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo e Gestão (UNIVALI/CNPq). Membro dos Grupos de Pesquisa: Rede de Jovens Pesquisador@s/Doutor@s em Educação Ambiental – REPDEA e da Rede Internacional de Pesquisa em Desenvolvimento Resiliente ao Clima RIPERC Network. Membro da Comissão de Gestão Participativa da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - ReaSul. Representante Institucional da UNIVALI junto à Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Santa Catarina (CIEA/SC). Representante Institucional da UNIVALI no Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Comitê de Gerenciamento das Bacias Hidrográficas dos Rios Tijucas e Biguaçu e Bacias Contíguas. Coordenadora estadual do elo SC do Global Youth Climate Pact (GYCP). É professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: bruna.santos@univali.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5083>

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EDITORAS: POSSIBILIDADES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

*Patrícia Romagnani**

INTRODUÇÃO

O ramo editorial tem uma longa história cujo início remonta à invenção da prensa de tipos móveis por Johannes Gutenberg em meados do século XV. Essa inovação revolucionou a produção de livros, tornando-os mais acessíveis e desencadeando uma disseminação sem precedentes de conhecimento e informação. A partir do Renascimento, o mercado editorial se expandiu rapidamente com o surgimento de editoras que publicavam obras literárias, científicas, religiosas e filosóficas (Katzenstein, 1986).

No século XIX, segundo Febvre e Martin (2015), a Revolução Industrial trouxe avanços tecnológicos significativos para a impressão e produção de livros, permitindo tiragens maiores e custos mais baixos. Durante esse período, havia uma necessidade de a massa trabalhadora letrada operar as tecnologias que surgiam, o que levou ao aumento da alfabetização e ao crescimento do público leitor. As editoras começaram a diversificar suas publicações, incluindo jornais, revistas e livros didáticos, respondendo à demanda crescente por materiais de leitura e educação.

Durante o século XX, o mercado editorial continuou a evoluir, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas. A popularização dos computadores e a digitalização dos processos de produção transformaram a forma como os livros eram escritos, editados e publicados. O surgimento da internet e das plataformas digitais, no final do século XX e início do século XXI, trouxe novos desafios e oportunidades para o setor, com a ascensão do e-book e a democratização do acesso à informação (Chartier, 2020).

Depois de todas essas mudanças e evoluções, a título de conceitualização, pode-se descrever o espaço editorial como “[...] um espaço de organização da produção do conhecimento, de aprendizagem, de relações pessoais, de negócios, entre outros. Destarte, é um espaço de gestão de pessoas e de edição de material gráfico” (Kochhann, 2018, p. 36).

Essa evolução constante e diversificação do mercado editorial ampliou, e vem ampliando, a variedade de conteúdos disponíveis, criando-se demandas por profissionais com habilidades específicas para lidar com essas mudanças. Dentre esses profissionais, o pedagogo surge como uma possibilidade para intervir tanto em questões gerenciais e administrativas como no fluxo editorial, exercendo funções relacionadas ao contato com autores, ao conteúdo, entre outras.

A possibilidade de integrar o mercado editorial reflete uma tendência mais ampla de diversificação de áreas desse profissional. A atuação do pedagogo tem se expandido significativamente para além dos muros das instituições escolares, encontrando espaços diversos para o desenvolvimento da pluralidade de seus conhecimentos, competências, habilidades, saberes e práticas (Franco, 2008). Muito embora a docência seja o fundamento da identidade profissional do pedagogo, a legislação educacional (LDB 9.394/1996, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação) situa também a ação desse profissional em contextos não escolares, incluindo a pedagogia social, hospitalar, prisional, jurídica, empresarial, no terceiro setor (organizações não governamentais, as ONGs), dentre outras. Todos esses são espaços “que pertencem ao âmbito da sociedade civil (nas instituições públicas e privadas, organizações produtivas, nos movimentos sociais organizados etc.)” (Sá, 2000, p. 177).

No contexto não escolar da pedagogia empresarial, uma das áreas que se destaca é o mercado editorial, em qual os pedagogos se ocupam de diferentes frentes de trabalho no desenvolvimento e na promoção de publicações. Essas publicações dizem respeito a

todos os tipos de produtos criados e distribuídos por editoras, abrangendo uma grande variedade de formas e conteúdos e servindo a diferentes propósitos, como entretenimento, informação, formação, pesquisa acadêmica, ensino, aprendizagem e comunicação.

Diante de todo esse contexto, o presente texto tem como objetivo discorrer sobre as diversas funções que o pedagogo pode exercer dentro de uma editora. Entre as ações mais comuns, destacam-se a autoria de materiais e recursos didáticos, a curadoria e seleção de conteúdos, a análise crítica de textos, a adequação pedagógica de materiais, a coordenação e gestão editorial, a assessoria pedagógica dos produtos e serviços, a assistência pedagógica aos setores comercial e de marketing, a consultoria em projetos educacionais e a formação de autores e demais profissionais envolvidos na produção de conteúdo, assim como no uso deles. O pedagogo, nesse cenário, atua como um elo entre a teoria pedagógica e a prática editorial, garantindo que os materiais produzidos estejam em consonância com as diretrizes de elaboração, a metodologia e as necessidades do público leitor.

A diversidade de ações do pedagogo em editoras reflete a amplitude de sua formação e a versatilidade de seus saberes e competências. A partir de breve diálogo com a literatura educacional e do diário de bordo da autora, discute-se essa diversidade, com destaque para a atuação no mercado editorial educacional. Esse campo de atuação representa uma transformação na forma como se compreende o papel do pedagogo fora do ambiente escolar, evidenciando sua capacidade de influenciar reflexiva e criticamente diversos aspectos da educação e do desenvolvimento humano.

O RAMO EDITORIAL NA ATUALIDADE

Atualmente, o ramo editorial é um campo profissional diversificado e dinâmico, que abrange uma vasta gama de produtos e serviços que vão além dos livros impressos. Editoras de

todos os tamanhos, desde grandes conglomerados internacionais até pequenas editoras independentes, operam em um mercado globalizado e altamente competitivo (Pozzer; Cunha, 2020).

A digitalização e a internet oferecem novas formas de produção, distribuição e consumo de conteúdo. Thompson (2021) aponta que os livros digitais (e-books), os audiolivros e as plataformas de leitura on-line tornaram-se cada vez mais populares, oferecendo aos leitores maior conveniência e acessibilidade. As editoras também exploram novas tecnologias, como a realidade aumentada e a realidade virtual, para criar experiências de leitura mais interativas. Soma-se a isso, a autopublicação, que tem ganhado destaque, permitindo que autores independentes publiquem e distribuam seus trabalhos diretamente aos leitores, sem a necessidade de intermediários.

Outro aspecto importante do ramo editorial contemporâneo é a crescente ênfase na inclusão e diversidade. As editoras estão cada vez mais conscientes da necessidade de representar uma ampla gama de vozes e experiências em suas publicações. Isso se reflete na produção de materiais com forma e conteúdo que respeitam questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e outras dimensões da diversidade humana.

Apesar de todas essas possibilidades, ainda existem adversidades. Como salienta Thompson (2021), o mercado editorial enfrenta desafios significativos, como a concorrência com outras formas de entretenimento e informação, incluindo mídias sociais, *streaming* de vídeo e jogos eletrônicos. Além disso, as mudanças nos hábitos de leitura e consumo de mídia, impulsionadas pelas novas gerações, exigem que as editoras sejam inovadoras e flexíveis em seus enfoques.

O RAMO EDITORIAL NA EDUCAÇÃO

O ramo editorial tem um impacto significativo na formação de estudantes e na promoção da aprendizagem ao longo da vida de diferentes profissionais. As editoras educacionais são responsáveis

por produzir uma vasta gama de materiais didáticos, incluindo livros didáticos, apostilas, guias de estudo, softwares educacionais e outros recursos que são utilizados por estudantes, docentes, gestores e famílias em diferentes níveis de ensino (Gomes; Carvalho, 2022). Esses materiais têm foco no desenvolvimento de currículos, na implementação de programas educacionais e na realização do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das principais razões pelas quais o ramo editorial tem relevância para a educação é a garantia de atualização dos conteúdos oferecidos aos leitores. Editoras educacionais trabalham em conjunto com especialistas, pedagogos e professores para desenvolver materiais que estejam em conformidade com as diretrizes curriculares e que sejam pedagogicamente fundamentados e assertivos no alcance dos objetivos formativos. Esses materiais passam por processos de revisão e validação, assegurando que o conteúdo seja preciso, relevante e atualizado (Anuário, 2023).

Além disso, o campo editorial também atua no acesso à educação e na inclusão de diversos grupos de aprendentes. Editoras comprometidas com a educação inclusiva produzem materiais que atendem às necessidades de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais (Romagnani, 2023). Nesse sentido, os materiais didáticos são desenvolvidos para refletir a diversidade cultural, étnica e socioeconômica dos estudantes, em direção a uma educação mais representativa e equitativa.

Outro aspecto importante do campo editorial, na educação, é a incorporação de novas tecnologias pela busca de inovação constante. Editoras educacionais investem em pesquisa e desenvolvimento para criar materiais que utilizem as mais recentes tecnologias educacionais, como plataformas de *e-learning*, aplicativos educativos, realidade aumentada e virtual, e ferramentas de gamificação (Kenski, 2012). Essas inovações tornam o processo de aprendizagem mais interativo e dinâmico, o que atende de maneira satisfatória às demandas das novas gerações de estudantes.

As editoras educacionais também fornecem suporte aos educadores, com recursos que auxiliam no planejamento e na execução de aulas. Guias do professor, planos de aula, atividades complementares e ferramentas de avaliação são exemplos de materiais que ajudam os educadores a implementarem o currículo e a adaptarem suas estratégias de ensino às necessidades dos estudantes. Muitas editoras oferecem programas de formação continuada para os educadores, auxiliando-os em seu desenvolvimento profissional.

O ramo editorial na educação contribui também para a pesquisa e o desenvolvimento educacional. Muitas editoras estabelecem parcerias com universidades e instituições de pesquisa para desenvolver novas metodologias e práticas pedagógicas. O resultado são materiais didáticos baseados em evidências e pesquisas recentes, que podem contribuir para a melhoria contínua da qualidade da educação.

A concepção de materiais educacionais, na linha comentada até o momento, requer um olhar atento e especializado, olhar esse que o pedagogo é capaz de oferecer. Ao atuar no desenvolvimento de materiais educacionais, o pedagogo, dedica-se para que os conteúdos produzidos sejam pedagógica e didaticamente adequados ao objetivo e ao público. Seu conhecimento sobre teorias da aprendizagem, didática, metodologias de ensino e desenvolvimento humano permite que identifique as melhores estratégias para garantir que as informações e os saberes postulados nesses materiais estejam organizados para atender a diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. O pedagogo contribui para a inclusão de abordagens pedagógicas contemporâneas, como o ensino baseado em projetos, a educação socioemocional e a gamificação, tornando os materiais educativos mais significativos diante das demandas formativas atuais (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a presença do pedagogo no ambiente editorial pode ser entendida como uma resposta à crescente necessidade de materiais didáticos que contribuam para o desenvolvimento integral de seus usuários, sejam estudantes, docentes, leigos e

demais interessados. Nesse contexto, a experiência do pedagogo em compreender os processos de aprendizagem bem como suas habilidades de planejamento e avaliação fundamentam a elaboração de livros, guias, revistas e outros recursos educacionais. Desse modo, a atuação do pedagogo em editoras envolve sua participação ativa e colaborativa em todas as fases do processo de produção editorial.

O trabalho do pedagogo em editoras também abrange um compromisso com a formação continuada dos profissionais da área. Por meio de encontros, cursos, oficinas e seminários, o pedagogo compartilha seu conhecimento e suas práticas com autores, editores e revisores. Essa interação constante entre teoria e prática visa assegurar a qualidade dos materiais produzidos e contribuir para a inovação no campo editorial.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

O trabalho do pedagogo no ramo editorial educacional tem relevância nacional, principalmente para a produção de conteúdos que atendam às demandas educacionais contemporâneas, como é o caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD é uma iniciativa brasileira do Ministério da Educação (MEC), criada para garantir o acesso de estudantes e professores das escolas públicas a materiais didáticos de qualidade. Trata-se de uma das políticas públicas mais importantes para a educação no país, pois promove a distribuição gratuita de livros didáticos, literários e outros materiais pedagógicos para estudantes do ensino fundamental e médio (Programas do livro, 2024).

Britto (2011) aponta que, desde sua criação em 1985, o PNLD tem passado por diversas reformulações para atender melhor às necessidades educacionais do país. O programa abrange a seleção, a aquisição e a distribuição de livros didáticos, obras literárias, dicionários, e outros recursos educacionais. A seleção dos materiais

é feita por meio de um processo rigoroso que inclui a avaliação de professores e especialistas, garantindo que os livros adotados estejam em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e que sejam pedagogicamente adequados.

O PNLD exerce uma influência significativa sobre o mercado editorial brasileiro, especialmente no segmento de livros didáticos. Ao estabelecer critérios rigorosos por meio de editais e guias para a seleção de materiais, o programa estimula as editoras a investirem em qualidade, inovação e adequação pedagógica. As editoras que participam do PNLD submetem seus livros a um processo de avaliação que garante a conformidade com os padrões estabelecidos pelo MEC, incentivando a produção de materiais educacionais com uma qualidade cada vez melhor (Manual de Procedimentos para controle de qualidade do PNLD, 2023).

Conforme o Anuário de 2022 da Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (Abrelivro) sobre os dados do PNLD, a participação no PNLD representa uma fonte de receita estável e previsível para muitas editoras brasileiras. A aquisição de grandes quantidades de livros pelo governo federal assegura a demanda constante, permitindo que as editoras planejem melhor suas produções e investimentos. Esse mercado garantido torna-se particularmente importante em um setor que pode ser volátil e sujeito às variações de mercado (Anuário..., 2022).

A obrigação de atender aos requisitos do PNLD também leva as editoras a diversificarem seus produtos. Além de livros didáticos tradicionais, o programa inclui obras literárias, dicionários e outros materiais pedagógicos. Essa diversificação amplia o catálogo das editoras e do conteúdo disponível para os estudantes e professores.

Desde 2012, o PNLD tem incentivado a inovação e a incorporação de novas tecnologias no desenvolvimento de materiais didáticos. Editores estão cada vez mais investindo em recursos digitais, como plataformas on-line, aplicativos educacionais e materiais interativos, para complementar os livros impressos e atender às especificações do PNLD, as quais estão em consonância com a dinamicidade das tecnologias de informação e

comunicação (Brasil, 2012). Essa integração de tecnologias educacionais contemporâneas objetiva que a aprendizagem seja mais dinâmica e significativa, de modo a responder às exigências dos estudantes do século XXI.

A atuação do pedagogo é significativa no processo de avaliação e seleção de materiais didáticos para o PNLD. Como avaliadores, os pedagogos emprestam a sua expertise para analisar a qualidade pedagógica dos livros submetidos ao programa. Eles verificam se os conteúdos são adequados, coerentes e alinhados com os editais do programa e as diretrizes curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018), garantindo que os materiais selecionados atendam aos requisitos especificados e às necessidades dos atores educativos.

Além disso, pedagogos que trabalham em editoras têm um papel importante no desenvolvimento de conteúdos que serão submetidos ao PNLD. Eles colaboram com autores, ilustradores, designers e outros profissionais para criar materiais didáticos que sejam pedagógica-mente de boa qualidade. Nesse contexto, o conhecimento dos pedagogos sobre metodologias de ensino e aprendizagem é essencial para a produção de livros que promovam uma educação de qualidade.

Além de contribuir para a criação e a avaliação de materiais didáticos, os pedagogos também atuam na formação de professores para o uso desses materiais. Programas de formação e capacitação, geralmente oferecidos por editoras e pelo próprio PNLD (Guia...,2021), ajudam os educadores a maximizarem o uso dos recursos didáticos em sala de aula, para incrementar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

PAPEL DO PEDAGOGO NO RAMO EDITORIAL CONTEMPORÂNEO

Como sinaliza Demo (2015), a sociedade brasileira vive em uma economia neoliberal competitiva em que o conhecimento, ao mesmo tempo que tem a função de principal fomentador da marginalização social, é a ferramenta necessária para combater essa

marginalização, na medida em que os cidadãos desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e aprender continuamente. Pelas características dessa sociedade, a maioria das pessoas não terá um emprego estável e bem remunerado, ainda que com uma boa formação, pois a economia tende a reduzir e precarizar o trabalho devido ao impacto da inovação do conhecimento nos setores de trabalho. Contudo, a “[...] condição indispensável para humanizar o mercado intensivo de conhecimento é aplicar a mesma intensividade de conhecimento na direção dialeticamente oposta” (Demo, 2015, p. 4), ou seja, investir na emancipação humana. Diante desse contexto, o papel do pedagogo em editoras se torna ainda mais relevante e multifacetado.

É importante lembrar o alerta de Sá (2000) de que a prática educativa do pedagogo está circunscrita a uma realidade concreta, realizada em contexto histórico e social específico, diante de um certo modo de produzir a existência material em uma sociedade capitalista. A sua práxis (indissociabilidade entre teoria e prática) é carregada de uma intencionalidade ético-política, e é organizada de uma forma particular por meio de uma metodologia, seja implícita ou explícita, com o objetivo de alcançar fins determinados.

Além disso, há indivíduos destinatários ou participantes envolvidos nesse processo (Sá, 2000). Esses indivíduos não são meros receptores passivos de conhecimento, mas sim agentes ativos que interagem e são influenciados pela práxis pedagógica. Eles são parte integrante do ambiente educacional criado pelo pedagogo nas editoras, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

POSSIBILIDADES PARA O PEDAGOGO NO MERCADO EDITORIAL

A seguir, por meio do diário de bordo da própria autora, contendo experiência profissional em editora educacional e em prestação de serviços para editoras na autoria de materiais didáticos, exploram-se as diversas funções que o pedagogo pode ocupar nesse

campo e como o seu cabedal de saberes e práticas contribui para a qualidade e inovação dos materiais educacionais e da prática educativa nesse setor.

Antes, cabe uma pontuação metodológica. O diário de bordo ou diário de campo é uma ferramenta de investigação que facilita a construção progressiva de um método de análise na relação adequada entre fazer e pensar, entre o comportamento e a reflexão profissional. Cada diário é e deve ser diferente. Ele se adapta a todo tipo de circunstâncias, ritmos e interesses. Como ator e espectador do processo de trabalho, a reflexão do conjunto de situações diárias que caracteriza o trabalho torna o pedagogo, ao mesmo tempo, um analista permanente do que ocorre e um designer de situações futuras do que se pretende realizar. Portanto, o diário de bordo é uma ferramenta de reflexão significativa, dinâmica e vivencial para quem faz uso dela como método de investigação sobre sua prática profissional (Porlán; Martín, 1997).

AUTORIA DE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Uma das funções que o pedagogo pode desempenhar em uma editora é a de autor de materiais e recursos didáticos. Nessa função, ele utiliza seu conhecimento teórico e prático para criar conteúdos que sejam pedagogicamente fundamentados e atrativos para o público em questão. O pedagogo, como autor, é responsável por elaborar textos que facilitem o processo de aprendizagem, propondo atividades, exercícios e avaliações que estimulem o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Além de criar conteúdo, o pedagogo-autor também considera a diversidade dos estudantes, produzindo materiais que respeitem as diferentes realidades sociais e culturais. Para isso inclui temas relevantes e contemporâneos, como sustentabilidade, cidadania e diversidade, contribuindo para a formação integral dos aprendentes.

CURADORIA E SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Uma das primeiras e mais importantes etapas da atuação do pedagogo em editoras é a curadoria e a seleção de conteúdo. A respeito disso, Fofonca e Camas pontuam o seguinte (2019, p. 12): “O perfil do curador de conhecimento está na seleção, na caracterização e no compartilhamento de informações que são organizadas e transformadas em um conhecimento acessível”.

Essa fase compreende a escolha criteriosa de temas e materiais que comporão livros didáticos, guias e outros recursos educacionais. O pedagogo utiliza sua expertise para garantir que os conteúdos selecionados estejam de acordo com as diretrizes curriculares, sejam relevantes para o contexto educacional e atendam às necessidades dos estudantes e educadores.

Ademais, o pedagogo está atento às tendências educacionais e às demandas sociais, incluindo temas transversais e emergentes como educação ambiental, educação em direitos humanos, cidadania, inclusão, multiculturalismo, competências socioemocionais etc. A seleção criteriosa desses conteúdos contribui para a formação de um currículo atualizado, que prepara os estudantes para os desafios do século XXI.

ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA DE MATERIAIS

Após a seleção de conteúdos, o pedagogo atua também na adequação pedagógica dos materiais. Essa etapa garante que os recursos educacionais sejam acessíveis para diferentes perfis de público. O pedagogo adapta a linguagem, a estrutura e as atividades propostas nos materiais, de modo a torná-los compatíveis com as diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento cognitivo.

A adequação pedagógica diz respeito, igualmente, à inclusão de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem ativa. O pedagogo sugere a incorporação não só de metodologias inovadoras como, além das já citadas, o *design thinking*, a sala de aula invertida, a

aprendizagem baseada em problemas, a instrução por pares, dentre outras, mas também o uso de tecnologias educacionais, que tornam o processo de ensino e aprendizagem significativo.

COORDENAÇÃO EDITORIAL DE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Outra função importante é a de coordenador editorial de materiais e recursos didáticos. Nessa posição, o pedagogo atua na gestão e supervisão do processo editorial, desde a concepção inicial dos projetos até a finalização e publicação dos materiais. O coordenador editorial garante que os conteúdos sejam coerentes, bem estruturados e alinhados com as diretrizes curriculares.

O pedagogo-coordenador também trabalha em estreita colaboração com autores, revisores, ilustradores e outros profissionais envolvidos na produção editorial, assegurando que todos os aspectos pedagógicos sejam considerados e bem desenvolvidos. Seu trabalho garante a qualidade e a efetividade dos materiais didáticos produzidos pela editora.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA DOS PRODUTOS E SERVIÇOS DA EDITORA

A assessoria pedagógica é outra área de atuação importante para o pedagogo em editoras. Nesse papel, o pedagogo oferece consultoria especializada para o desenvolvimento de produtos e serviços educacionais. Ele analisa e avalia os materiais produzidos, sugerindo melhorias e adaptações que garantam sua adequação pedagógica e didática.

O pedagogo-assessor também contribui para o desenvolvimento de novos projetos educacionais, com orientações baseadas em sua experiência e conhecimento teórico. Essa função demanda uma participação ativa e colaborativa com toda a equipe editorial, com destaque para a inovação e a qualidade dos produtos e serviços da editora.

Ainda nesse papel, outra atividade é oferecer assessoramento didático-metodológico para os usuários dos produtos e serviços educacionais. De modo geral, em programas de capacitação ofertados pela editora, o pedagogo-assessor atende a diferentes públicos e necessidades formativas.

GESTÃO EDITORIAL

O gestor editorial é responsável por gerenciar e coordenar todas as atividades relacionadas à produção de recursos e materiais didáticos na editora. Esse profissional supervisiona a atuação de escritores, editores, revisores, ilustradores, designers gráficos, designers instrucionais, coordenadores e outros profissionais envolvidos no processo editorial.

O pedagogo-gestor assegura que todos os materiais produzidos estejam em conformidade com os princípios pedagógicos e as diretrizes curriculares, além de promover a integração e a colaboração entre os diferentes membros da equipe. Sua liderança garante a coesão e a qualidade dos projetos educacionais desenvolvidos pela editora.

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA AOS SETORES COMERCIAL E DE MARKETING

O pedagogo pode atuar na assistência pedagógica aos setores de comercial e de marketing da editora. Nessa função, ele auxilia na elaboração de estratégias de divulgação e promoção dos produtos educacionais, garantindo que as mensagens e campanhas publicitárias estejam de acordo com os valores pedagógicos da editora.

Além disso, ele oferece suporte na formação e capacitação das equipes de vendas, fornecendo informações e orientações sobre as características pedagógicas dos materiais e recursos didáticos. Isso contribui para uma comunicação mais coerente com o público-alvo, potencializando o impacto dos produtos educacionais no mercado.

FORMAÇÃO DE AUTORES E PROFISSIONAIS DO SETOR EDITORIAL

A formação continuada de autores e profissionais do setor editorial é uma área de atuação relevante para o pedagogo. Por meio de encontros, oficinas, cursos e seminários, o pedagogo compartilha suas práticas e conhecimentos, capacitando os profissionais para a produção de materiais didáticos mais inovadores.

Essa formação vai além de aspectos técnicos da produção editorial e abarca questões pedagógicas e metodológicas, incentivando uma perspectiva educacional mais reflexiva e crítica. A interação constante entre teoria e prática promovida pelo pedagogo resulta em uma produção editorial mais diversificada, o que beneficia diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS

Outra área de atuação do pedagogo em editoras é a consultoria em projetos educacionais. Nessa função, o pedagogo trabalha em parceria com autores, editores e outros profissionais do setor, oferecendo orientações e sugestões para a elaboração de materiais didáticos. A consultoria pode abranger desde a concepção inicial do projeto até a sua finalização, garantindo que todos os aspectos pedagógicos sejam considerados e bem desenvolvidos.

O papel de consultor permite ao pedagogo compartilhar seus saberes e práticas auxiliando na criação de materiais educacionais de alta qualidade. Essa colaboração interdisciplinar promove a troca de experiências e o aprimoramento contínuo dos profissionais envolvidos na produção editorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do pedagogo em editoras representa uma dimensão transformadora do seu papel na sociedade, ampliando seu campo de ação para além do ambiente escolar. As diversas

funções desempenhadas por esse profissional evidenciam a importância de sua contribuição para a qualidade e pertinência dos materiais didáticos.

Ao integrar seus conhecimentos teóricos e práticos, no contexto editorial educacional, o pedagogo garante que as ações operacionais e formativas, as análises críticas realizadas, os recursos educacionais produzidos sejam pedagógica e didaticamente adequados, satisfazendo às demandas contemporâneas da educação.

Em um cenário educacional em constante transformação, a presença do pedagogo em editoras se torna cada vez mais relevante. Isso porque sua capacidade de integrar conhecimento teórico com práticas inovadoras e significativas potencializa a qualidade da educação, assegurando que os materiais educativos produzidos sejam de qualidade e adequados aos educadores e estudantes.

Pode-se afirmar que a atuação do pedagogo em editoras contribui para a formação de cidadãos críticos, bem-informados e formados. Para isso, em sua prática profissional, é importante adotar uma perspectiva crítica e contextualizada da educação, que valoriza o diálogo, a diversidade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos aprendentes.

Portanto, defende-se aqui o reconhecimento e a valorização da atuação do pedagogo em editoras, pois, com sua mediação entre a teoria pedagógica, a prática educacional e a consubstancialidade nos materiais, recursos e ações formativas, ele exerce a sua atividade educativa transformadora, colaborando para metodologias inovadoras, qualidade na educação e preparação dos aprendentes para os desafios e as oportunidades do tempo presente.

REFERÊNCIAS

ABRELIVROS. **Anuário Abrelivros 2022**: PNLD. [s. l.]: Abrelivros, 2022. Disponível em: <https://www.abrelivros.org.br/anuario/assets/pv/assets/AnuarioAbrelivros22.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

ABRELIVROS. **Anuário Abrelivros 2023**: BNCC. [s. l.]: Abrelivros, 2022. Disponível em: https://abrelivros.org.br/anuario/2023/AnuarioAbrelivros_2023.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2012/PDF/resolucao_cd_42_2012_consolidada.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRITTO, T. F. de. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. **Centro de Estudos da Consultoria do**

Senado: Textos para Discussão, Brasília, DF, n. 92, jun. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 7 jun. 2024.

CHARTIER, R. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva Editora, 2020.

DEMO, P. O professor autor na elaboração de material didático. *In*: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Formação em Ação**. Curitiba: SEED, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/professor_autor_anexo1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

FEBVRE, L.; MARTIN, H-J. **O Aparecimento do Livro**. São Paulo: Edusp, 2015.

FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 14, n. 31, p. 7-19, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/verista/article/view/7/414326>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GOMES, C. de O.; CARVALHO, F. F. Tendências do mercado educacional e seus efeitos na produção editorial de materiais preparatórios para concursos. **Revista (Entre Parênteses)**, Alfenas, v. 11, n. 1, e022001, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://publicacoes>.

unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/1958/1485. Acesso em: 10 jun. 2024.

IPT — Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo. **Manual de Procedimentos para controle de qualidade do PNLD**. São Paulo: IPT, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/MANUALDEPROCEDIMENTOS2023.pdf>. Acesso: 15 jun. 2024.

KATZENSTEIN, U. E. **A Origem do Livro**: da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no ocidente. São Paulo: HUCITEC, 1986.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOCHHANN, A. O trabalho (fazer) pedagógico em espaço não-escolar: formação e atuação do pedagogo em questão. *In*: KOCHHANN, A. (org.). **Pedagogia em espaços não-escolares**: uma discussão à luz do trabalho pedagógico. Goiânia: Kelps, 2021. p. 28-43.

POR QUE ler o guia? **Guia digital PNLD**, [s. l.], 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_formacao_continuada/pnld_2021_formacao_continuada_porque_ler_oguia. Acesso em: 13 jun. 2024.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

POZZER, M. R. O.; CUNHA, C. P. da. As transformações da era digital e o impacto na economia da cultura do livro. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 47-66, jan./jun. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/35309>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PROGRAMAS do livro. **Gov.br**, [s. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ROMAGNANI, P. **Psicopedagogia Institucional**: teoria e prática. 1. ed. Curitiba: IESDE, 2023.

SÁ, R. A. de. Pedagogia: identidade e formação o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 171–180, jan. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/whtVxwyZw6V3w7KLTZj863q/?lang=pt#>. Acesso em: 3 jun. 2024.

THOMPSON, J. B. **As Guerras do Livro**: a revolução no universo editorial. Trad.: Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

* Doutora em Administração pela Universidade Positivo (UP). Mestre em Educação e Trabalho pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui MBA em Organizações e Liderança e em Instituições de Ensino pela Universidade Positivo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Pedagogia Terapêutica. Especialista em Educação para o Deficiente Intelectual pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga pela Universidade Positivo e pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Coordenadora do Observatório Interdisciplinar de Educação Especial, Inclusiva e Diversidades da Logos University International. Professora visitante da Logos University International. E-mail: profapatriciarmagnani@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2376-4471>

O TRABALHO DO PEDAGOGO COM/NA EDUCOMUNICAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA ATUAÇÃO NUM CAMPO INTERDISCIPLINAR DE INTERVENÇÃO SOCIAL

*Eduardo Fofonca**

*Luciana Fernandes de Almeida Calabria***

INTRODUÇÃO

O termo Educomunicação, como campo de conhecimento, surge na América Latina, no movimento da educação popular e teve como principais focos a educação informal e não formal, principalmente com práticas voltadas à compreensão crítica das mídias à época, em especial TV e rádio analógicos. Diante disso, Paulo Freire tornou-se fundamental nesta questão, considerando suas teorias advindas da obra “Extensão e Comunicação, tendo sua primeira publicação em 1969 no Chile. A concepção sobre a relação entre o educar e o comunicar, para Freire, apresentou reflexões importantes ao campo da Educomunicação.

Cabe destacar a partir desta contextualização que, o capítulo apresentado tematizará o trabalho do pedagogo na Educomunicação, ou seja, sendo um profissional que desenvolve ações, projetos e processos que designam um esforço do campo educativo em relação aos efeitos das mídias e dos meios de comunicação e podem exercer socialmente um papel fundamental: apresentar-se como uma voz plural e desenvolver práticas que ecoam na construção da cidadania. Para tanto, revisitamos um primeiro documento da 1980 da Unesco sobre o tema, que

constituiu o neologismo “Educommunication” para designar tais efeitos na formação de crianças e jovens.

Pretende-se, neste sentido, evidenciar que a nomenclatura apresentou ao longo dos anos transformações em sua concepção e aplicação, visto que com as mídias massivas e, posterior, mídias digitais, há um território exponencial de descobertas e novas aplicações. Para além disso, destacamos que, entre os anos de 1997 e 1999, por meio do desenvolvimento de pesquisas, com fomento da FAPESP¹, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo² vislumbrada a aplicação científica deste campo do conhecimento como lócus de uma discussão, inicialmente, em países da América Latina.

Cabe destacar que este ensaio apresenta uma síntese que, de forma latente, intenciona que o trabalho do pedagogo cresce ao lado de agentes culturais e sociais, demais educadores das licenciaturas e comunicadores, e que a partir da ação de projetos e pesquisas abrem diálogos com as comunidades e com a sociedade contemporânea. Todavia, torna-se relevante destacar que o ponto da origem dos estudos científicos foi na Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) num diálogo aberto com países da América Latina e da Europa, com o intuito de ampliar as discussões e debates entre as áreas da Educação e a Comunicação.

Contudo, cabe evidenciar, ainda, que a Educomunicação por se tratar de um campo interdisciplinar, transdisciplinar e interdiscursivo, gradativamente possui mais visibilidade no campo educacional e, portanto, resulta numa possível articulação com a Educação em práticas e pesquisas na intenção de entender os movimentos paradigmáticos de

¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

² Uma pesquisa desenvolvida pelo NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, sob coordenação do pesquisador Professor Doutor Ismar de Oliveira Soares, junto a um grupo de 178 especialistas de 12 países da América Latina, entre 1997 e 1998, apontou para a existência de uma nova figura profissional a que denominamos de Educomunicador. Segundo a pesquisa, o Educomunicador é o profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação Educação/Comunicação.

uma área em constante movimento³ (Sartori; Fofonca, 2017). Como estabelece os autores, o educador, profissional que se constitui, a um só tempo, como docente, consultor, pesquisador, curador, crítico e no do exercício profissional não somente da área da Pedagogia, mas nas demais atuações das licenciaturas e na formação do educador preocupado com as relações que se constituem com/nas mídias.

Ainda na ótica de Sartori e Fofonca (2017), mesmo tendo conhecimento que os caminhos da docência e da pesquisa são os primeiros caminhos possíveis a serem seguidos no campo, entendemos que há um hall de atuações necessárias para que tenhamos uma sociedade cada vez mais preparada com os fatos cotidianos, as (des)informações e as formações críticas por meio do letramento social. É diante deste contexto que destacamos, no ensaio em discussão, uma ampliação do conceito abordando um trabalho relevante, que trata especialmente à prática da curadoria do conhecimento na era digital, que mesmo externo ao contexto escolar formal, acaba por repercutir na formação humana, pela necessária sensibilização e discernimento em torno de desinformação tão presente nos dias atuais.

O PERFIL PROFISSIONAL

O exercício profissional na Educação oportuniza uma atuação com as mídias, de um modo geral, mas deve possibilitar também contemplar uma sensibilização com intuito de entender a trama de significações de novos tempos e espaços ampliados com a cultura digital. Diante disso, assim como afirma Dias (2013, p. 16), “a abertura, a expansão e a mobilidade suportadas pelas redes e pelas tecnologias digitais permitem novas formas para a concepção e a experiência de aprendizagem e conhecimento. É diante deste

³ Paráfrase da apresentação do livro: “Educomunicação e Formações Socioculturais” de Sartori e Fofonca (2017) publicado pela Editora Prismas, Curitiba.

pensamento que asseguramos que uma formação acerca da Educomunicação não deve ser um processo peculiar aos profissionais comunicadores, exatamente porque pode resultar na materialização de um exercício reflexivo e ativo na Pedagogia, assim como as áreas das demais humanidades.

Para tanto, torna-se importante revisitar o conceito do perfil profissional descrito por Soares (1999, p. 6):

[...] o profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de "educação pelo e para os meios" e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação.

O pensamento de Soares nos impulsiona a refletir sobre algumas das atuações deste profissional, no decorrer dos anos, corporifica uma área, que, hoje, pode atribuir novos significados à objetos digitais e objetivos interdisciplinares. Contudo, um entrelugar para pensar a sociedade em que se vive, propriamente pelo novo ritmo da informação e do conhecimento. "A nova forma de ser e estar no mundo faz com que relações com as pessoas, os saberes e os conhecimentos se alterem numa rapidez, que o aprender, mas também o ensinar" (Gomes; Freire, 2017, p.115).

Assim, diante das sensibilidades e os universos da comunicação, novas potencialidades são desveladas, propiciando ao pedagogo e aos educadores uma prática pedagógica educucomunicativa (PPE) - que versa sobre problemas sociais, comportamentais e educativos, com efeito, acaba por permitir ao profissional da educação que contribua para uma formação que apresente habilidades necessárias aos tempos atuais, nos quais se proliferam a partir de informação falsas e perfis forjados em redes

sociais digitais, onde atualmente é mais consolidada as relações humanas mediadas por tecnologias digitais e multitelas.

Em tempos de democratização de meios, (in)formações e de a constituição de ecossistemas educacionais⁴ consistentes para educar e, ao mesmo tempo, comunicar. Ao falar em educar e comunicar, Freire (1996) defendia, definitivamente, que educação não é a simples transmissão de conhecimentos, mas uma construção em comunhão, que envolve participação - perspectiva que reconhece o saber prévio do educando e o valoriza, tais como ele mesmo chamava de conhecimento de mundo. Assim, Freire propunha o diálogo como caminho de uma educação comunicativa, capaz de desenvolver autonomia e criticidade. Na esteira do pensamento freiriano, Aparici (2014), pesquisador argentino, destaca que a Educomunicação é pautada no diálogo e na participação coletiva, em torno de teoria e prática de educação e de comunicação, interessada em mudanças de atitudes e de concepções mais do que em questões exclusivamente metodológicas ou conteudistas. Para tanto, o que agora é defendida como uma “educação midiática” – tendo em vista as habilidades para acessar, analisar, criar, cocriar e participar de maneira crítica as ambiências em todos os seus formatos e sentidos, apresenta muita convergência com o pensamento fundamental de Paulo Freire em suas obras: educar para a autonomia e emancipação.

Ao aliar educação e letramentos críticos das mídias, o educador transcende um olhar reducionista de suas ações e propõe que o campo poderá recorrer até mesmo à intervenção educacional, que poderá traçar questionamentos e avaliações em projetos de mídias e suas tecnologias, ampliando processos com novas concepções educacionais e relações teórico-práticas tanto no

⁴ Como o ambiente é aberto, um ecossistema educacional não é um sistema fechado e existe mútua influência, a alteração em um acarreta alterações no outro. A ligação com o meio ambiente é permanente, o que implica que todos os componentes sofrem a ação do meio e agem sobre o mesmo. Essa interdependência é representada no esquema pela linha longa que une o ambiente ao ecossistema educacional (Sartori, 2021, p.75).

âmbito pedagógico da educação informal e não formal, como no meio científico. Contudo, há um desdobramento da atividade profissional do educador, como afirma Soares (2011, p.19),

no âmbito transdisciplinar, propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos, quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educacionais legitimados por criatividade e coerência epistemológica.

Trata-se, portanto, de uma base contextual para a reflexão em torno do profissional que por meio de várias áreas de conhecimentos, que se interseccionam para permitir que os cidadãos construam uma visão mais ampla e crítica do seu meio. Dessa maneira, que se abre para o trabalho com projetos com a juventude na crítica com a comunicação por meio da educação, que possibilita relacionar juventudes, políticas públicas e, com isso, dar respostas às identidades de sujeitos que estão submersos, hoje, em redes sociais digitais e, logo, assimilados pela cultura digital.

Sendo assim, de acordo com Soares (2011, p.1) entre as atividades que desenvolve, destacam-se: a) a implementação de programas de "educação para a comunicação", favorecendo ações que permitam que grupos de pessoas se relacionem adequadamente com o sistema de meios de comunicação; b) o assessoramento a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania.

No âmbito da pesquisa volta-se para o "acompanhamento, análise sistemática e avaliação da gestão comunicativa de projetos e práticas educacionais" (Soares, 2011, p. 61). Ampliando a concepção de Soares, o educador, por meio de objetos passíveis e atuantes como pesquisadores, destacam-se, entre outros, o fenômeno da recepção, especialmente na análise da relação de mídia e audiência, sobretudo em seus fenômenos psicológicos e pedagógicos, destacando-se as questões relativas à denominada "classificação indicativa" das mídias e espetáculos,

bem como o estudos das linguagens e dispositivos comunicacionais nas práticas formativas e, ainda, a integração do perfil do educador como mediador da aprendizagem informal.

Já no âmbito da consultoria, aproxima-se ao terceiro setor com projetos sociais, ao mundo empresarial, sem desconsiderar as práticas que se dão no campo educativo em organizações não escolares. Para Soares (2011, p. 61),

a consultoria para o sistema de comunicação inclui tanto o atendimento à área de produção quanto o planejamento e avaliação dos processos de relacionamento dos meios com os usuários dos serviços da mídia. A justificativa é o crescente interesse do mundo da comunicação pelo universo da educação, ao que se soma a preocupação de setores da educação em relação à qualidade dos procedimentos, produtos que afetam a vida da infância e juventude.

Destaca-se que tais atividades e práticas acabam por possibilitar campos de atuação em que as interfaces infância e mídia demandam de olhares sensíveis para atender serviços especializados, tais como: o processo de gamificação da aprendizagem informal; análises e intervenções de redes sociais ao concretizar perspectivas de apoio em violências, que ocorrem em ambiências e redes sociais digitais. Tais ambiências virtuais podem ser espaços de violência virtual, tal como o *cyberbullying* – que ocasiona efeitos graves na criança e no adolescente, com sérias consequências para os vitimados. Neste caso, em geral, considera-se que o perfil do educador pode ser mais atento e fundamental ao perceber o isolamento social causado por este tipo de crime no ciberespaço

A ARTICULAÇÃO COM A INTERVENÇÃO SOCIAL⁵

Quando falamos em Educomunicação, estamos nos referindo a um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social, cujos objetivos, conteúdos e metodologias são, essencialmente, diferentes, tanto da Educação Escolar, quanto da Comunicação Social. Investigar os fundamentos desse campo, discutir as inter-relações dos vários tipos de saberes que se fundem na Educação e na Comunicação constituem os principais objetivos teóricos desse novo campo.

Já em 2011, o pesquisador brasileiro Ismar de Oliveira Soares (p.13) destacava que a Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade, que se posiciona, de forma crítica, ante ao individualismo, a manipulação e a competição. Na ótica do autor, este paradigma inovador transforma as oportunidades ofertadas pelas tecnologias como dispositivos coletivos e cidadãos.

Posteriormente, em 2014, Soares (p.16) esclarece que a Educomunicação se articula com o meio social e trata criticamente como “campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação” - cujo conceito foi adotado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Neste sentido, cabe ressaltar que os estudos do educador argentino, Mario Kaplún, em 1984, já vislumbrava que comunicação associada à educação seria um campo promissor de intervenção social, visto que por sua gestão interdisciplinar teria a capacidade de promover mudanças políticas e sociais. O autor ao defender a importância da educação na prática comunicativa, afirmava que a comunicação popular, desprendida dos vícios

⁵ Vale ressaltar que não se emprega em Educomunicação o conceito de intervenção no sentido de interdição, invasão, imposição ou interrupção, pelo contrário, o sentido é o da realização de atividades, da proposta de alternativas inovadoras, da mediação, da oferta de referências libertadoras, que usualmente, por diferentes motivos, não são vislumbradas pelos membros de uma comunidade (Soares, 2011, p.49).

tradicionais, sempre almejava um algum resultado educativo. Desta forma, seu pensamento acerca da educação teria como principal objetivo problematizador a sociedade como um mecanismo para despertar e fomentar o espírito crítico-apreciativo dos indivíduos. Na ótica de Kaplún (1988), que usava o projeto Cassete-foro⁶ para destacar a comunicação para a promoção comunitária e a educação de adultos disponíveis às organizações populares (rurais e urbanas); centrais cooperativas; centros de educação popular; programas de Educação a Distância etc.”.

Corroborando com a perspectiva social de Kaplún, na América Latina, acerca da Educomunicação como campo de intervenção social, destacamos o que os estudos de França (2013, p. 32) sobre a prática de Kaplún,

a prática que ficou conhecida como “K7 Fórum”, consistia em uma estratégia bem simples, desenvolvida por Kaplún com a intenção de favorecer a integração social e política de camponeses moradores em áreas distantes umas das outras. A ideia era colocá-los em condição dialógica, [...] usando um gravador, que na época ficou conhecido como K7, era um gravador que servia para as pessoas se ouvirem, no caso os trabalhadores, e que em pouco tempo ficou provado que todas as pessoas que assistem televisão e ouvem rádio também são capazes de utilizar as tecnologias desses meios para falar de si.

Contudo, compreendemos a convergência evidente entre os pensamentos de Paulo Freire e Mario Kaplún, que também defendia uma neutralidade nula frente ao mundo, aos valores e ao histórico, que refletem a preocupação dos sujeitos revelarem seu compromisso com os próprios interesses, sem pensar nos interesses coletivos, aos quais pertencem. Outrossim, a Educomunicação que se originou entre o diálogo entre a comunicação popular e a educação popular, depreendendo que em seu surgimento este campo interdisciplinar se coloca como uma oposição ao sistema

⁶ Já no decorrer da década de 60, Kaplún entregou-se a outras propostas, um projeto alternativo – mais tarde apelidado de “K7 Fórum” (ou, “Cassete-foro”) – que objetivava, precisamente, tal como outros surgidos na mesma época ser aplicado como ferramenta de intervenção social em várias regiões da América Latina.

que acaba por alienar os sujeitos e os explora como classe trabalhadora.

Diante deste fato, a Educomunicação para além da leitura crítica das mídias, o campo está para além disso como um dispositivo emancipatório, que se volta às intervenções sociais por meio de projetos, ações, discussões no meio acadêmico e todas as influências que ocorrerão ao longo de sua jornada na América Latina.

Dessa maneira, a Educomunicação desponta como um marco crucial para a intervenção social e a formação para a cidadania em um cenário cada vez mais permeado pela cultura digital. Esse conceito inovador combina as áreas da Educação e da Comunicação, promovendo uma abordagem holística, que visa garantir não apenas a construção crítica do conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades e valores essenciais para os desafios contemporâneos.

Na atual sociedade, em que a tecnologias digitais e a informação estão constantemente presentes, a Educomunicação se torna fundamental para motivar os indivíduos a serem agentes críticos e ativos em meio a essa inundação digital. Portanto, compreender como se articula um processo efetivo de intervenção social, efetivamente, corrobora para avaliar e interpretar informações de maneira consciente e ética, além de utilizar os dispositivos tecnológicos de forma responsável, são competências essenciais promovidas por esse campo. Além disso, a Educomunicação busca fomentar a participação cidadã, incentivando o diálogo, a colaboração e a engajamento comunitário. Ao empoderar as pessoas para expressarem suas vozes, compartilharem suas experiências e se envolverem em processos de mudança social, esse campo contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe destacar que o capítulo objetivou tematizar as nuances e possibilidades do trabalho do pedagogo na/com Educomunicação,

considerando que o profissional desenvolve, acompanha, analisa sistematicamente e avalia a gestão comunicativa de projetos e práticas de intervenção social. Para tanto, ampliamos a concepção de Soares sobre o perfil do educador, pois este vai além do fenômeno da recepção e da análise da relação de mídia com a sociedade, designando um campo fértil para a educação em contextos não escolares, especialmente com o objetivo de que o cidadão exerça socialmente um papel de autonomia e emancipação.

Destacamos, ainda, que a temática da atuação do profissional Pedagogo na Educomunicação oportuniza uma atividade de união entre a educação e os possíveis letramentos críticos das mídias e da sociedade, visto que o educador, com sua crítica e formação, pode transcender uma perspectiva reducionista e propor projetos e ações que façam um processo de intervenção educacional, tanto no âmbito pedagógico da educação informal e não formal, como no meio científico. Contudo, diante da era digital e da intensa disseminação de informações, a atuação do pedagogo, como educador, torna-se essencial socialmente. A promoção de uma educação midiática são fundamentais para refletir sobre os indivíduos que desenvolverem habilidades críticas para lidar com a avalanche de conteúdos e conhecimentos disponíveis. Dessa forma, o trabalho do pedagogo, como educador, contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, éticos e responsáveis para a sociedade contemporânea. Reconhecemos, portanto, que há inúmeros desdobramentos da atividade profissional do educador, talvez muitos deles não são concebidos na formação inicial e durante toda a carreira de profissionais da Pedagogia – o que implica em estudos que aprofundam a abordagem e reverberam em novas ações. Nesse sentido, as referências latino-americanas, como Freire e Kaplún, por meio da perspectiva de Soares e suas próprias obras acabam por nos oportunizar discussões sobre a concepção de Educomunicação; o profissional que se constitui de forma inter e transdisciplinar e,

sobretudo, a aplicação de um campo em emergência por uma compreensão mais prática e aplicada à realidade social.

Contudo, Freire (1997) em "Extensão ou Comunicação?" - obra com primeira publicação em 1969 - transcende o seu tempo ao explorar conceitos que permanecem relevantes hoje, especialmente no campo da Educomunicação, visto que Freire argumenta que a verdadeira educação deve ser dialógica e emancipadora, com o distanciamento de uma natureza unidirecional e impositiva de uma educação não libertadora. Tal pensamento nos oferece uma análise profunda sobre a relação entre Educação e Comunicação, propondo uma abordagem integradora, que efetivamente subsidia um poderoso instrumento de intervenção social. A ênfase de Freire (1997) na necessidade da participação ativa e crítica dos cidadãos é um chamado contínuo para a transformação social e o desenvolvimento comunitário - essenciais em qualquer época.

REFERÊNCIAS

APARICI, R. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, Roberto (org.). *In.: Educomunicação: para além do 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014.

DIAS, P. Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação. *In.: ALMEIDA, E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B. da. (Orgs.) Cenários de Inovação para a sociedade digital.* São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FRANÇA, A. L. R. **O uso da Televisão na Educação a Distância: um estudo sobre o Centro de Mídias da Seduc no Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Amazonas, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 23 edição, 1997.

GOMES, A. D.; FREIRE, A. I. Educomunicação na Sociedade Digital: novos tempos versus novas atuações. In.: **Educomunicação e Formações Socioculturais**. Editora Prismas, Curitiba: 2017.

SARTORI A.; FOFONCA, E. (Orgs.) Apresentação. In.: SARTORI A.; FOFONCA, E. **Educomunicação e Formações Socioculturais**. Editora Prismas: Curitiba, 2017.

SARTORI, A. S. Ecosistema educutivo: comunicação e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n.48, p. 62-79, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624/12833> Acesso em: 10 maio de 2024.

SOARES, I. de O.. **O Perfil do Educomunicador**. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo,1999. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf> Acesso em: 10 de mai. 2024.

SOARES, I. de O. Introdução à edição brasileira: a educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, I. de O. **O Perfil do Educomunicador**. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo,1999. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf> Acesso em 10 de mai 2024.

SOUZA, K. R. de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos**, Unesco, Brasil, 2008.

* Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP com pós-doutorado em Educação, Comunicação e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e em Didática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa e Letras pela Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaguá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Conexões - Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: edufonca@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5184-8675>

** Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Positivo e bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário Fluminense. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas: Conexões - Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq). E-mail: luciana@lccomunicacao.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5184-8675>

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A CIDADANIA DIGITAL E COMBATE À DESINFORMAÇÃO

*Ana Gabriela Simões Borges**

INTRODUÇÃO

Cyberbullying, fraudes, polarização política, conteúdos mentirosos, riscos à democracia, invasão de dados, discursos de ódio e pessoas cada vez mais vulneráveis no mundo digital — especialmente crianças, jovens e idosos. Pode até parecer o apocalipse, mas são apenas alguns dos inúmeros motivos que colocam a cidadania digital e o combate à desinformação no topo das urgências a serem trabalhadas pela educação, seja no âmbito formal ou fora dele.

O campo da Pedagogia, naturalmente, incorpora a abordagem dessa temática, tendo em vista a formação dos pedagogos para que possam desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes e, conseqüentemente, de toda a sociedade. Além disso, o compromisso com a formação de cidadãos críticos, participativos, que tenham acesso à informação, direito à expressão e que saibam interagir positivamente em ambientes por onde circulam, faz parte do escopo das ações do pedagogo. E não é preciso dizer o quanto a circulação dessas pessoas nos ambientes digitais aumentou nos últimos anos.

Dados da pesquisa TIC Domicílios de 2023 revelam que 84% das residências têm acesso à internet, 73% com banda larga. Além disso, a pesquisa TIC Kids, do mesmo ano, mostrou que 95% da população brasileira de 9 a 17 anos usa a internet e que as crianças estão começando cada vez mais cedo a acessá-la, antes mesmo de completar 6 anos de idade. A pesquisa também aponta que os

jovens têm uma grande dificuldade em distinguir fatos de opiniões, e conteúdos verídicos de desinformação. Nesse contexto, um grande sinal de alerta se acende.

Tendo em vista esse cenário, este capítulo será dedicado a apresentar conceitos como Cidadania Digital e Desinformação, abordando sua importância e sugerindo algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo campo da Pedagogia, em qualquer espaço ou ecossistema onde a Educação e a Comunicação estejam presentes. Também apresentará formas concretas e iniciativas em que os pedagogos podem atuar, como, neste caso, em um Grupo de Comunicação vinculado ao meio jornalístico, informativo e de entretenimento.

Dessa forma, pretende-se reafirmar que “o espaço profissional do pedagogo não está adstrito somente ao contexto escolar” (Souza, M., p.192) e que, apesar de esse ser um dos principais locais para a sua intervenção, há possibilidades fora dele, em quaisquer ambientes onde aconteçam processos formativos e educativos. Afinal, antes de ser um substantivo que dá o nome ao curso de graduação, a Pedagogia é uma Ciência da Educação que, especialmente neste momento, tem fundamental importância para a cidadania digital e o combate à desinformação.

A análise proposta neste estudo teve como premissa os pressupostos teóricos da Cidadania Digital representados por Carneiro (2020) e Costa (2019). Para embasar as discussões acerca de Desinformação, Educomunicação e Alfabetização Midiática e Informacional, destacaram-se os autores Borges (2021; 2024), Baccega (2011), Bucci (2020), Soares (2011), Unesco (2016) e Wardle (2017).

Por fim, este texto revela não só a importância da atuação do pedagogo no meio comunicacional e jornalístico, mas também aponta caminhos para a construção de uma sociedade melhor, utilizando estratégias pedagógicas e comunicativas para a promoção da Cidadania Digital e combate à Desinformação.

CIDADANIA DIGITAL: UMA EMERGÊNCIA

Uma avalanche de informações circula diariamente pelos mais diversos meios. São informações falsas, verdadeiras, importantes ou irrelevantes. Tem de tudo, até porque a internet é como um oceano: repleta de encantos, mas também de perigos. Navegar nesse oceano requer preparo; no entanto, boa parte da população está navegando sem colete salva-vidas, sem bússola e sem orientação (Borges, 2024).

É preciso encarar esse perigo de frente, pois a sociedade está cada vez mais suscetível às armadilhas e ciladas do mundo virtual. Há pessoas se escondendo atrás de perfis falsos, pedófilos escolhendo suas próximas vítimas pelas redes sociais, estelionatários aplicando golpes dos mais requintados e a inteligência artificial, que está tornando o “ver para crer” obsoleto. Além de tudo isso, ainda existem incontáveis conteúdos inapropriados, afinal, a internet explora muito o sensacionalismo, a violência, a pornografia e tantas outras coisas que, infelizmente, ganham audiência, muitos cliques, *likes* e visualizações.

Até aqui, já há motivos suficientes para justificar a emergência da Cidadania Digital, mas ainda existem muitos outros. E não seria possível deixar de fora a cessão de dados e a privacidade, por exemplo, que, de tão importantes, ganharam uma lei específica, a Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018), mais conhecida como LGPD. A quantidade de dados disponibilizados na internet é assustadora: são fotos, números de cartão de crédito, documentos, localização e tantos outros dados que são cedidos quando se clica em “aceitar *cookies*” ou “termos de privacidade”, que muitas vezes nem são lidos, mas são permitidos. Reside nessa permissão um perigo iminente, pois, se esses dados caírem em mãos erradas, podem ser usados com más intenções.

Então, o que fazer diante de tantas armadilhas? Entender, falar sobre e multiplicar os conhecimentos acerca da Cidadania Digital é um bom começo. Além disso, é importante saber que Cidadania

Digital não é apenas ter acesso à internet, mas usá-la eticamente, de forma segura, crítica e responsável.

A mudança cultural que vem ocorrendo, fortemente impulsionada pela facilidade de acesso à informação, aquisição de conhecimentos, busca de entretenimento e interações sociais, colocou em xeque o modelo de educação que temos hoje. Ao mesmo tempo em que as mudanças expõem a fragilidade da sociedade e dos ambientes educacionais formais, que acabam não conseguindo dar a devida atenção à quantidade de temas relevantes que surgem todos os dias, abrem também um novo horizonte de possibilidades a serem exploradas, como, por exemplo, a Cidadania Digital. Mas como colocar esse conceito em prática?

Primeiramente, é preciso entender que Cidadania Digital é a forma como as pessoas se comportam no ambiente on-line. E esse comportamento vai desde o consumo de conteúdos e do compartilhamento de informações até a interação com outros usuários na internet. Isso requer o uso de diversas habilidades e um preparo para que as pessoas “sejam capazes de agir de modo a exercer direitos e cumprir deveres também nos ambientes e interações virtuais” (Carneiro, 2020, p.115).

Educar para a Cidadania Digital nesse mundo conectado é, portanto, um dever não apenas da Educação e dos pedagogos, mas da sociedade em geral. Todos os usuários da internet deveriam conhecer as premissas, dilemas éticos, riscos, desafios e possibilidades que o mundo digital apresenta. Só assim será possível criar estratégias e diretrizes que contribuam para o uso ético, crítico e consciente dos recursos digitais disponíveis.

Um desafio dessa magnitude não se vence apenas ensinando como usar os aparatos informacionais e tecnológicos. É preciso preparar as pessoas para que estejam aptas a lidar com as mais diferentes e desafiadoras situações do dia a dia. Para isso, além de uma certa fluência digital e de entender a Lei Nº 12.965 (Brasil, 2014), mais conhecida como Marco Civil da Internet, é importante que as pessoas apresentem comportamentos que contribuam, de fato, para a criação de um ambiente digital mais seguro,

democrático e menos suscetível a problemas como a desinformação, fraudes e violação de dados.

CIDADANIA DIGITAL, EDUCOMUNICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL: ANTÍDOTOS PARA COMBATER A DESINFORMAÇÃO

A Cidadania Digital anda de mãos dadas com a Educomunicação e a Alfabetização Midiática e Informacional. Apesar de serem conceitualmente diferentes, esses termos, que já foram amplamente difundidos pela comunidade acadêmica e sociedade civil, apresentam aspectos similares e, ao mesmo tempo, complementares. A Cidadania Digital é um conjunto de normas e valores que orientam as pessoas para o uso das tecnologias de forma apropriada (Costa, 2019). A Educomunicação, por outro lado, foi criada como um novo campo transdisciplinar, capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes, que consigam pensar criticamente a realidade plural e complexa em que vivemos (Baccega, 2011). É um campo de interface entre a Educação e a Comunicação, que surge como um caminho de renovação das práticas sociais para ampliar a expressão das pessoas (Soares, 2011). Já a Alfabetização Midiática e Informacional prepara as pessoas para analisar, articular e organizar a enxurrada de informações que recebem (Unesco, 2016).

Ao analisarmos esses conceitos, fica evidente o que esses campos de estudo têm em comum: todos eles destacam o envolvimento e a interação das pessoas no ambiente digital, informacional e midiático. Revelam, inclusive, uma forte aproximação — ou, mais que isso, uma interdependência — entre as áreas da Educação e da Comunicação. Para exemplificar e tornar essas similaridades mais concretas, podemos destacar os seguintes pontos:

- **Promoção do uso crítico e responsável das mídias e tecnologias:** os três conceitos valorizam a importância de consumir e produzir informações de maneira crítica, responsável e consciente. Na era digital, em que somos todos *prossumidores*, ou

seja, produtores e consumidores de conteúdo ao mesmo tempo, esse tópico ganha destaque.

• **Fomento ao protagonismo e à participação ativa na sociedade:** também é algo comum aos três campos, que visam empoderar as pessoas, considerando que todos têm o direito de se expressar e participar do discurso e da vida pública — que hoje acontece também na internet.

• **Ética em destaque:** as três áreas destacam a ética no consumo e uso das tecnologias e mídias. Isso inclui a conscientização sobre questões de privacidade, respeito aos direitos autorais, responsabilidade ao compartilhar informações e interações mais respeitadas e positivas no ambiente virtual.

• **Desenvolvimento de habilidades para interagir no mundo virtual:** essa também é uma preocupação dos três campos, que inclui entender como as plataformas digitais funcionam, como usar as ferramentas digitais para buscar e avaliar informações e como participar de maneira eficaz e segura nas redes sociais e outras plataformas online.

Claro que há muitos outros exemplos que ilustram a aproximação entre os conceitos e campos de estudo, mas os exemplos acima já refletem os motivos pelos quais tanto a Cidadania Digital, quanto a Alfabetização Midiática Informacional e a Educomunicação são complementares, e o quanto são aderentes ao fazer pedagógico e à atuação do pedagogo, podendo, dessa forma, contribuir para o combate à grande pandemia do século: a da desinformação.

A DESINFORMAÇÃO E SUAS FACETAS

O mundo vive a era da *Infoxicação* — e não é de agora. O termo *Infoxicação*, cunhado na década de 1990 pelo pesquisador Alfons Cornella (1996), foi criado para alertar sobre os problemas do consumo excessivo de informações. Anos depois, surgem as famosas *Fake News*, que, aliás, ainda é um termo muito utilizado para se referir a um conteúdo falso. Faz-se necessário, até para uma

melhor atuação dos pedagogos nesse contexto, esclarecer a diferença entre *Fake News* e desinformação, e o porquê de o segundo termo ser mais apropriado para a discussão.

Em 2017, ano em que o termo *Fake News* se popularizou em todo o mundo, a pesquisadora Claire Wardle e o jornalista Hossein Derakhshan publicaram um relatório pela Universidade de Harvard com o título "*Information Disorder*", ou "desordem da informação", em tradução livre. Esse relatório explica que o termo *Fake News* não engloba todos os ruídos da desinformação. Além disso, esse termo estava sendo usado politicamente, de forma recorrente, para desqualificar a imprensa (Borges, 2021).

Ao falar pela primeira vez em desinformação e classificar seus tipos, Wardle (2017) inspirou mais pesquisas a respeito do tema. No Brasil, um dos primeiros a falar sobre desinformação foi Eugênio Bucci (2020), pesquisador da área de Comunicação, que, em uma entrevista, definiu desinformação como uma nova modalidade de mentira fabricada para enganar, violar direitos e obter vantagens políticas ou econômicas indevidas.

A desinformação, que também é conteúdo essencial da Cidadania Digital, da Educomunicação e da Alfabetização Midiática e Informacional, ganhou notoriedade ao longo da última década, tanto no mundo acadêmico e escolar, quanto no Terceiro Setor e na sociedade como um todo. Algumas facetas da desinformação, definidas por Wardle (2017) para exemplificar sete tipos de ruídos informacionais, são definidas da seguinte forma:

1. **Sátira ou Paródia:** as sátiras, apesar de serem frequentemente confundidas com desinformação, não são criadas com a intenção de enganar. Os conteúdos satíricos, muitas vezes exagerados ou absurdos, têm como objetivo entreter pelo humor.

2. **Conteúdo enganoso:** refere-se a uma informação real, porém usada de forma ardilosa. É comum que esse tipo de conteúdo escolha palavras a dedo para induzir uma forma de pensar ou prejudicar pessoas ou ideias políticas, por exemplo. Não se trata, portanto, de uma informação falsa, mas de nuances e de manipulação do receptor a partir de um conteúdo tendencioso.

3. **Conteúdo impostor:** comumente aparece em imagens, textos, páginas e sites falsos, que imitam fontes confiáveis na tentativa de se passar por elas, geralmente para aplicar golpes. Os falsificadores usam cores, formatos e até as mesmas marcas para conferir credibilidade à fraude.

4. **Conteúdo fabricado:** tem como estratégia circular boatos e enganar, causando danos e prejudicando pessoas, grupos e causas específicos. Apesar de não ter nenhuma conexão com a realidade e ser facilmente reconhecido por um receptor mais crítico, esse tipo de conteúdo, que geralmente é sensacionalista, tende a se dissipar rapidamente, especialmente agora, com as ferramentas de Inteligência Artificial.

5. **Falsa conexão:** também conhecidos como caça-cliques, esses conteúdos chamam a atenção do usuário com uma coisa e entregam outra. Podem ser fotografias sem ligação com a notícia, links escandalosos, ou mesmo textos com títulos chamativos, porém desconectados do conteúdo entregue. Apesar de o conteúdo não condizer com o que a “isca” promete, gera monetização para quem cria esse tipo de ruído.

6. **Falso contexto:** são informações verdadeiras que, retiradas de seu contexto, acabam gerando uma falsa interpretação. Pode acontecer quando um conteúdo antigo é publicado como se fosse atual, quando uma pesquisa local é compartilhada como se fosse mundial, quando uma foto de um acontecimento é usada para representar outra coisa, ou quando a opinião de um especialista é retirada do contexto de uma entrevista, por exemplo.

7. **Conteúdo manipulado:** pode ser considerado conteúdo manipulado toda informação ou imagens reais que passam por um processo de edição/manipulação para enganar o receptor. Uma técnica que viralizou nas redes sociais foi o *Deepfake*, um conteúdo hiper-realista criado a partir de vídeos reais, manipulados para simular situações que nunca aconteceram. Com a Inteligência Artificial ganhando espaço e com softwares cada vez mais sofisticados e avançados, a tendência é que se torne cada vez mais

difícil discernir um conteúdo manipulado de um conteúdo verdadeiro.

Diante de tantas facetas e ruídos de comunicação, a sociedade se vê compelida a colocar a desinformação no topo das preocupações. Sabe-se que há muitos problemas graves a serem combatidos — como a corrupção, a pobreza e a violência —, mas a desinformação pode agravar todos eles e outros mais. Por ser um tema transversal e multidisciplinar, a desinformação se espalha facilmente. Não foi à toa que o Fórum Econômico Mundial (WEF, 2024) elencou a desinformação como um dos principais problemas da humanidade nos próximos anos, ficando acima, inclusive, das questões ambientais, tamanho pode ser o seu impacto se não for combatida.

Mas como se combate a desinformação? Com informação verdadeira, Cidadania Digital, Alfabetização Midiática e Informacional e com a Educomunicação. São esses os grandes antídotos que podem prevenir o apocalipse de informações — ou *infocalipse*, como definiu o pesquisador Aviv Ovadya (2018).

Combater a desinformação deixou de ser uma escolha e tornou-se um dever de toda a sociedade e especialmente do pedagogo que possui um compromisso com a educação. É preciso manter a vigilância, questionar fontes suspeitas, duvidar dos conteúdos que circulam on-line (principalmente pelas redes sociais) e compartilhar apenas aquilo que foi checado, que se tem certeza da credibilidade e veracidade. É claro que fazer uma boa curadoria de conteúdos e escolher as fontes para o consumo de informações também contribui (e muito) para um ecossistema digital e educacional saudável.

INTERFACE EDUCAÇÃO-COMUNICAÇÃO COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Para exercer a cidadania digital e vencer os desafios que a nova era informacional apresenta, Educação e Comunicação precisam andar juntas. É aí que entra o papel do pedagogo, que pode atuar

fornecendo ferramentas e estimulando comportamentos que ajudem a discernir o que é real do que é fabricado, e o que se deve ou não consumir ou produzir no mundo digital.

O Instituto GRPCOM (IGRPCOM) — associação sem fins lucrativos mantida pelas empresas do Grupo Paranaense de Comunicação (RPC, Gazeta do Povo, Tribuna do Paraná, Rádio 98 e Mundo Livre FM) —, atua em duas frentes: Educação e apoio ao Terceiro Setor, atendendo profissionais de escolas, secretarias de educação, instituições de ensino superior e Organizações Não Governamentais (ONGs) em todo o país. Atualmente, o IGRPCOM conta com uma equipe de Educação de seis profissionais, dos quais três são licenciados em pedagogia.

A atuação desses profissionais em um Grupo de Comunicação consiste em realizar projetos de abrangência nacional, criando e oferecendo produtos, serviços e soluções que gerem impacto positivo na sociedade. No escopo de suas atividades, está a missão de apresentar a Comunicação como instrumento para promoção da cidadania, do protagonismo, da liberdade de expressão, criticidade e transformação social (IGRPCOM, 2024).

Essa missão se concretiza pela realização de iniciativas como o projeto Televisando, da RPC (emissora de TV afiliada à Rede Globo); o projeto Ler e Pensar, do jornal Gazeta do Povo; e o Programa Impulso. Juntos, os projetos que unem Comunicação e Educação já instruíram milhares de professores, pedagogos, ONGs e estudantes da educação básica e superior de todo o país para o uso estratégico da Comunicação, além de incentivar o consumo e produção crítica, responsável e consciente das mídias. Isso acontece a partir do emprego de diversas estratégias:

- **Plataforma de Educação a Distância:** ferramenta on-line em que são disponibilizados, gratuitamente, cursos e materiais que auxiliam ONGs, professores e estudantes na aproximação com a área de Comunicação.

- **Produção de materiais didáticos:** e-books, guias, planos de aula, revistas e outros materiais produzidos diariamente e disponibilizados gratuitamente.

- **Canal no YouTube:** plataforma streaming que disponibiliza conteúdos de interesse do Terceiro Setor, da Educação e da sociedade em geral.

- **Redes Sociais do Instituto GRPCOM (Facebook, Instagram e Tik Tok):** espaço em que são apresentados conteúdos de *microlearning*, como o “Tik Tak”, “Causando” e outras postagens educativas.

- **Realização de Palestras:** a equipe realiza palestras e cursos que abordam a cidadania digital (de forma presencial e a distância) sob demanda, para a sociedade em geral. Os locais de atuação mais comuns são instituições sem fins lucrativos, secretarias de educação, instituições de ensino superior, escolas e empresas.

- **Participação em comunidades e grupos de pesquisa:** a equipe está presente em comunidades acadêmico-científicas, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEDUCOM) da Universidade de São Paulo (USP) e o Grupo de Pesquisa em Pedagogia, Complexidade e Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A Pedagogia está presente em todas as iniciativas e projetos do Instituto GRPCOM, assim como nas empresas do Grupo. Na área de Recursos Humanos, por exemplo, são criadas as estratégias e programas de Desenvolvimento e Educação dos colaboradores. No jornalismo, os comunicadores e jornalistas recorrem a técnicas didático-pedagógicas para transmitir informações socialmente relevantes de forma massiva e acessível. É possível conhecer mais sobre a atuação dos pedagogos no Instituto GRPCOM acessando o site da instituição ou suas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma grande demanda por profissionais que dominem o processo ensino-aprendizagem, e que atuem vislumbrando o desenvolvimento pessoal, profissional, a transformação social e a superação dos desafios do nosso tempo. Esse papel cabe muito bem

ao pedagogo, que, como observamos neste livro, tem os mais diversos segmentos como campo de atuação.

Quando nos referimos aos desafios do nosso tempo — como elucidado neste capítulo —, a Cidadania Digital e o combate à desinformação, por serem temas relevantes e em evidência, sem dúvida requerem a atuação de um pedagogo capaz de promover o diálogo entre os conhecimentos da Comunicação e Educação, e garantir a cooperação entre essas áreas.

No campo informacional, vale destacar que, além de dominar os aspectos referentes à interface Educação-Comunicação e habilidades pedagógicas inerentes à função, o profissional da Pedagogia também pode atuar como gestor de projetos, de pessoas, ou mesmo na produção de conteúdo e estratégias pedagógicas que alcancem diferentes públicos, proporcionando situações e momentos de aprendizagem.

Assim como conhecemos um pouco sobre a atuação do pedagogo no mundo da Comunicação, é importante fomentar e conhecer outros estudos, pesquisas e práticas sobre a Pedagogia em espaços não-escolares. Assim, a sociedade poderá compreender que o papel e atuação do pedagogo é muito mais complexo e abrangente do que parece, e que esse trabalho pedagógico em diferentes ambientes, ainda que pareça não muito convencional, tende a se consolidar e crescer à medida que a demanda por intervenções educativas em diferentes contextos também aumente.

O fazer pedagógico jamais poderia se limitar ao espaço da sala de aula e da educação formal e, por esse motivo, foi se alastrando pelas empresas, espaços assistenciais, editoriais, hospitais, presídios etc. Mesmo que hoje a Pedagogia seja reconhecida como um campo interdisciplinar, há espaço para novos avanços e um longo caminho a ser percorrido para desvincular a atuação do pedagogo da concepção mais tecnicista e compreender que seu campo de atuação é muito mais subjetivo, complexo, transdisciplinar e abrangente do que a sociedade costuma enxergar.

REFERÊNCIAS

BORGES, A.G. S. **Cidadania Digital: Navegando pelas Águas Perigosas da Internet**. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/cidadania-digital-navegando-pelas-aguas-perigosas-da-internet/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BORGES, A.G. S.. **Desinformação: nosso inimigo número um**. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/desinformacao-nosso-inimigo-numero-1/>. Acesso em: 4 mai. 2024.

BORGES, A.G. S.. **Do analógico ao digital: um estudo sobre o Projeto Ler e Pensar à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados**. 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2018/lei/113709.htm>. Acesso em: 1 mai. 2024.

BRASIL. **Marco Civil da Internet**. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/112965.>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BUCCI, E. **O que é desinformação?** Disponível em: <www.anj.org.br/o-que-e-desinformacao>. Acesso em: 18 mai.2024.

CARNEIRO, F. C. **A formação para a cidadania digital como responsabilidade compartilhada por escola e família**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CORNELLA, A. Cómo darse de baja y evitar la infoxicación en Internet. **Extra! - Net. Revista de Infonomía**, 1996.

COSTA, D. **A Educação para a Cidadania Digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

INSTITUTO GRPCOM. **Site Instituto GRPCOM.** Disponível em: <WWW.institutogrpcom.org.br/>. Acesso em: 18 mai. 2024.

OVADYA, AVIV. Especialista alerta para risco de “infocalipse” causado pelas “deep fakes”. Disponível em: <<https://www.anj.org.br/site/autorre/especialista-alertapara-risco-de-infocalipse-causado-pelas-deep-fakes>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SOARES, I de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo, SP: Paulinas, 2011.

SOUZA, D. A. de. **A curadoria de conhecimento como dispositivo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** desvelando a didiscência em narrativas docentes on-line. 2021. 116f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SOUZA, M. A. S. de. **Atuação profissional de pedagogos em contextos não-escolares:** pedagogia e currículo. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

UNESCO, 2016. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>>. Acesso em: 14 mai.2024

WARDLE, C. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making.** Council of Europe Report, 2017. Disponível em: <<https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-forresearch/168076277c>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Educação, Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico e Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é Superintendente do Instituto GRPCOM, onde coordena projetos sociais e educacionais de abrangência nacional. Também é colunista nos jornais Gazeta do Povo e Tribuna do Paraná e Comunicadora na rádio 98,9 FM de Curitiba. E-mail: gabi.simoeborges@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8872-5230>

O TRABALHO DA(O) PEDAGOGA(O) EM MOVIMENTOS SOCIAIS

*Maria Antônia de Souza**

*Rosângela Cristina Rosinski Lima***

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é problematizar o trabalho da(o) pedagoga(o) no contexto de movimentos sociais vinculados à classe trabalhadora. Utilizamos como exemplo o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil. Para atingir o propósito, tomaremos como referência os debates de Gohn (1992, 1997, 2003, 2008 e 2010) sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, tipos de movimentos e redes de mobilizações civis. Além do diálogo no plano teórico, buscaremos referências no MST sobre a atuação de pedagogas(os).

O capítulo é fruto de estudo bibliográfico e documental. Tem estreita relação com nossas pesquisas realizadas na década de 1990, com a participação em um projeto de extensão vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) de 1999 a 2002, e com o acompanhamento da produção bibliográfica de pedagogas(os) que colaboram com o MST. Ainda, contribui para a construção deste texto nossa participação no GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd) e a participação nos debates sobre a relação entre movimentos sociais e educação.

Este capítulo está organizado em três partes, a saber: a primeira faz uma reflexão sobre o que é um movimento social e quais são os elementos que configuram o seu caráter educativo; a segunda problematiza o conceito de prática pedagógica e a sua materialização

em movimentos sociais; e a terceira indica aspectos do trabalho da(o) pedagoga(o) em movimentos sociais como o MST.

MOVIMENTO SOCIAL E SEU CARÁTER EDUCATIVO

Consideramos a pesquisadora Maria da Glória Gohn uma expoente na produção bibliográfica sobre movimentos sociais e educação. Acompanhamos a sua produção desde a década de 1990, quando escreveu, dentre outros, os livros *Movimentos sociais e educação* (Gohn, 1992) e *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos* (Gohn, 1997). Na primeira obra, a autora faz uma explanação sobre as principais formas de organização popular no Brasil e sobre o caráter educativo dos movimentos populares, dentre outros temas. Na segunda obra, ela faz o mapeamento e a problematização sobre os paradigmas que influenciam a compreensão dos movimentos sociais. Ao final, ela conceitua movimentos sociais como “ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil.” (Gohn, 1997, p. 251).

A autora amplia o diálogo sobre o conceito afirmando que os repertórios criados derivam de temas e problemas vivenciados por grupos na sociedade. Em meio a processos sociais e político-culturais, é criada a identidade coletiva para o movimento (Gohn, 1997, p. 251).

Na obra *Novas teorias dos movimentos sociais*, Gohn (2008, p. 14) retoma a conceituação anterior ao afirmar que “Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural”. Em obra de 2003, intitulada *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*, ela descreveu dez eixos temáticos das lutas dos movimentos sociais no início do século XXI, a saber: 1) Lutas e conquistas por condições de habitabilidade na cidade, nucleados pela questão da moradia. 2) Mobilização e organização popular em

torno de estruturas institucionais de participação na estrutura político-administrativa da cidade. 3) Mobilizações e movimentos de recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais etc. 4) Mobilizações e movimentos contra o desemprego. 5) Movimentos de solidariedade e apoio a programas com meninos e meninas de rua. 6) Mobilizações de movimentos dos sem-terra. 7) Movimentos étnico-raciais. 8) Movimentos envolvendo questões de gênero. 9) Movimentos rurais pela terra, reforma agrária e acesso ao crédito para assentamentos rurais. 10) Movimentos contra as políticas neoliberais e os efeitos da globalização.

Posteriormente, em obra de 2010, Gohn retomou o debate sobre tipos de movimentos sociais e redes, em obra intitulada *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Para ela, os elementos constitutivos de um movimento social, usualmente, são: demandas, adversários, aliados, bases, lideranças, assessorias, projetos ou visões de mundo e culturas próprias nas formas de encaminhar as propostas (Gohn, 2008, p. 14).

Nessa concepção de movimento social, interessa-nos chamar a atenção para os sujeitos que se constituem como lideranças e assessores de movimentos sociais. Há espaço para o trabalho da(o) pedagoga(o) em assessorias a movimentos sociais, como é o caso do MST, que desejamos pontuar neste capítulo. É um Movimento constituído por 14 setores, a saber: Frente de Massas, Formação, Educação, Produção, Comunicação, Projetos, Gênero, Direitos Humanos, Saúde, Finanças, Relações Internacionais, Cultura, Juventude e LGBT Sem Terra (MST, 2024).

O Setor de Educação foi constituído em 1987 e tem sido mediado por pedagogas(os) e profissionais das Ciências Humanas e Sociais. Há espaço para o trabalho da(o) pedagoga(o), seja mediando projetos de pesquisa com universidades, colaborando em parcerias com universidades e governo federal ou estaduais voltadas para alfabetização e formação educacional, ou sistematizando e organizando produções bibliográficas para apoio pedagógico, entre outros.

Os movimentos sociais possuem uma pedagogia própria. Miguel Arroyo é um dos educadores que salienta a pedagogia que existe nos movimentos sociais, em diversas obras. Em *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2017), Arroyo problematiza os sujeitos diversos, entre eles os que lutam por terra e reforma agrária, destacando que a prática desses movimentos envolve uma pedagogia voltada para a transformação e a formação humana.

Quanto aos processos formativos, os movimentos sociais realizam estudos aprofundados sobre contextos sociopolítico, sociocultural e econômico. Geralmente, promovem formação política direcionada à compreensão da conjuntura política, pautada pelo estudo dos condicionantes estruturais históricos do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Gohn (1992, p. 17) escreve que:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma **concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico.** (grifo nosso)

Para a autora, o caráter educativo do movimento social é construído de várias formas, “em vários planos e dimensões que se articulam e não determinam nenhum grau de prioridade” (Gohn, 1992, p. 17).

As dimensões citadas por Gohn (1992) são: organização política, cultura política e espacial-temporal. Na dimensão da organização política, as lideranças e assessores têm papel fundamental, pois agregam informações dispersas e contribuem para a formação da consciência política. Na dimensão da cultura política, o coletivo cria códigos e bandeiras de luta, bem como músicas, poesias, folhetins etc. São elaboradas estratégias de resistência para a superação do conformismo. Ao tratar dessa dimensão, a autora menciona que é importante distinguir a questão educativa da questão pedagógica. Para ela, “a educativa é um processo cujos produtos são realimentados de novos processos” (p. 19) e a pedagógica “são os instrumentos utilizados no processo” (p.

19). Por fim, a dimensão espacial-temporal marcada por encontros e seminários que analisam conjunturas políticas e problematizam as condições de vida de parcelas da população no tempo presente e no passado (p.20).

A materialização do educativo nos movimentos sociais pode ser sintetizada, a partir de nosso olhar específico para um movimento social que é o MST, da seguinte forma: 1. Os movimentos sociais instrumentalizam-se do ponto de vista pedagógico e político, produzindo os seus próprios estudos de obras clássicas e de autores revolucionários. 2. Com a instrumentalização teórica e o domínio da prática social, os coletivos produzem textos que orientam a ação educativa com vistas à geração de processos de transformação social. 3. Militantes e lideranças de movimentos sociais ampliam a escolaridade e adentram os espaços universitários, como pesquisadores que vão incrementar novos processos de produção de conhecimento e de relação entre universidade e coletivos de trabalhadores. 4. A prática coletiva desafia e instiga a formação de grupos de pesquisa e pesquisadores no Brasil, que colocam no cenário da pesquisa nacional e universitária os problemas reais da população trabalhadora e confrontam o projeto econômico em vigência, desde a lógica dos grandes grupos, com o projeto idealizado pelos trabalhadores. 5. Criação e ampliação dos programas governamentais que possibilitam novos arranjos institucionais para o desenvolvimento da produção coletiva do conhecimento. 6. Participação ativa da sociedade organizada na demanda por novas ações no interior das universidades, seja por meio da luta por cotas, por cursos específicos para beneficiários da reforma agrária, por formação continuada dos profissionais das diferentes áreas, entre outros. O MST amplia seus setores em função das demandas sociais que colocam velhos e novos problemas no debate e luta social. 7. Criação de escolas – educação formal – cuja gênese se encontra na prática dos movimentos sociais, evidenciando, por meio de parcerias, a potencialidade de processos formativos voltados à transformação social. 8. A Educação do Campo, constituída no Brasil a partir de 1998, é exemplo de *práxis* político-

pedagógica geradora de experiências coletivas no âmbito da formação técnica (Ensino Médio), dos cursos Pedagogia da Terra (Educação Superior), dos projetos de educação de jovens e adultos, dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Especialização em Educação.

Portanto, o caráter educativo, em nossa compreensão, tem estreita relação com o conceito de prática pedagógica, que não está reduzida ao espaço escolar, conforme exposto em Souza (2016). A prática pedagógica é realizada como dimensão da prática social em diferentes tempos e lugares; ela pode ser constituída na institucionalidade do Estado e materializada na escola ou pode ser constituída em organizações e movimentos sociais, materializada nos encontros, seminários, cursos de formação política, entre outros. O educativo dos movimentos sociais implica na formação político-pedagógica voltada para a transformação social. O educativo emerge na e da prática social, do diálogo, dos conflitos e, especialmente, das denúncias socializadas e direcionadas para o fortalecimento da luta coletiva, da luta da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA E NO MOVIMENTO SOCIAL

A prática pedagógica como uma dimensão da prática social expressa intencionalidade política. Quando essa intencionalidade está direcionada para a transformação social, estamos diante da *práxis* pedagógica. Ela tem a dimensão revolucionária fundamentada no vínculo teórico-prático, na prática que é criadora, nos termos de Vázquez (1990).

Em Souza (2016), escrevemos que a conceituação e/ou compreensão da prática pedagógica requer a operacionalização de três elementos, a saber: 1) contexto – pode ser escolar ou não escolar; 2) sujeitos - podem ser docentes, discentes, gestores, lideranças, assessores, entre outros; 3) intencionalidade – pode ser escolar, formação política, formação identitária, formação técnico-

profissional, entre outras. A intencionalidade tem a ver com coletividade e não com subjetivismos ou individualismos.

A operacionalização desses três elementos requer a consideração do cenário em que eles acontecem. Trata-se do cenário em que Estado e a Sociedade Civil podem estar em conjunturas de colaboração, conciliação ou de disputas político-pedagógicas. Assim, a análise de uma prática pedagógica, seja ela escolar ou não escolar, terá maior profundidade quando considerados o contexto histórico, conjuntural, as relações entre Estado e Sociedade Civil, a mediação, a contradição; enfim, o processo social de produção da atividade como *práxis*.

As fontes de informação podem ser diversas na análise da prática pedagógica escolar ou não escolar. Dentre elas, estão os documentos, produções bibliográficas, imagens, memórias, narrativas de sujeitos, entre tantas outras. Diários de campo resultantes da observação e entrevistas com sujeitos da escola, da sala de aula ou de movimentos sociais e organizações não-governamentais constituem, também, formas de registros da ação de sujeitos.

Afinal, falar de uma prática pedagógica requer a resposta a questões como: De qual prática se fala? Quais são os sujeitos da prática? Ela está contextualizada em instituição escolar ou fora dela? Quais são os conteúdos desenvolvidos pelos sujeitos da prática pedagógica? Quais são os objetivos e a intencionalidade pedagógico-política? Qual concepção de formação e de educação fundamenta a prática que se investiga? Como está a conjuntura (relação entre acontecimentos, cenários, atores e relação de forças) e a relação com a estrutura como condicionante histórico? Essas e outras questões auxiliam no esclarecimento conceitual, a fim de evitar confusão e a restrição do conceito de prática pedagógica ao mundo escolar, à sala de aula ou, ainda, a um sujeito isolado. A prática pedagógica não é exclusiva da escola ou do professor, analisados individualmente; ela integra o processo social e de trabalho, e como tal possui perspectiva coletiva.

Reiteramos o que escrevemos em Souza (2016) sobre a sala de aula ser apenas um dos lugares de realização da prática pedagógica. É lugar e contexto do processo de trabalho orientado a um fim, portanto, com intencionalidade previamente definida, seja pelos determinantes internos à escola ou pelos determinantes externos a ela.

Compreendemos por determinantes internos a lógica escolar, como rotinas, horários, regras disciplinares e relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outros. Por determinantes externos, citamos o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol, Senar e Sebrae. Além disso, os processos avaliativos externos, criados nos municípios, estados e pelo governo federal, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, constituem determinantes externos da prática pedagógica no contexto escolar.

Há também a prática pedagógica dos movimentos sociais e sindicais, como os sindicatos de professores e os movimentos de luta pela terra, a exemplo do MST e Via Campesina, dentre outros. Ao acessar a página da web desses movimentos, resta evidente uma prática pedagógica voltada para processos de formação educacional e política, com uma intencionalidade coletiva transformadora, como os estudos e experiências sobre agroecologia e sustentabilidade ambiental, e processos formativos de análise de conjuntura econômica nacional e internacional. Nos movimentos sociais, há conteúdos, estratégias de estudos e processos de autoavaliação.

A prática pedagógica é um processo de trabalho coletivo de formação de sujeitos. Para alguns autores, a expressão “prática educativa” refere-se a processos de formação que ocorrem na

sociedade, enquanto “prática pedagógica” se aplica àqueles processos de formação com conteúdo escolar. Não fazemos essa distinção, pois essa prática qualificada como “educativa” carrega a intencionalidade de formar pessoas, seja na escola ou fora dela; portanto, se ela forma e/ou transforma, ela é pedagógica. A distinção que fazemos é se a prática pedagógica se constitui como *práxis* ou como atividade.

Como *práxis*, ela é mais do que uma atividade, pois exige reflexão, problematização, criação e sustentação em uma concepção crítica de educação, direcionada para a transformação social. Nesse sentido, consideramos que o MST possui uma prática pedagógica constituída como *práxis*, portanto, revolucionária. Essa prática exige profissionais militantes com vínculo com a concepção crítica de educação, que pode ser identificada como Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido ou Pedagogia do Movimento.

Como pode o(a) pedagogo(a) realizar trabalho em movimentos sociais e, em particular, no MST?

O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A) NO CONTEXTO DO MST

Durante a nossa trajetória no mestrado e doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), de 1992 a 1999, vivenciamos processos formativos do MST nos Setores de Educação e Cooperação. Esses processos se materializaram em seminários de formação continuada de professores de escolas públicas de assentamentos da reforma agrária, cursos de cooperação para beneficiários da reforma agrária e estudos de obras clássicas de Marx e Pistrak para a compreensão do trabalho como princípio educativo e da contradição que move o modo de produção capitalista, com destaque para a concentração da terra e a acumulação capitalista no campo.

Nesse tempo, conhecemos a produção bibliográfica do Setor de Educação do MST, que era sistematizada por um coletivo de educação mediado, dentre outras, pela pedagoga Roseli Caldart.

Na primeira década do século XXI, participamos de um projeto de extensão vinculado ao Pronera, cujo objetivo era alfabetizar jovens, adultos e idosos das áreas de reforma agrária e escolarizar jovens para o trabalho com a alfabetização nos assentamentos.

Nessa época, o pedagogo Marcos Gehrke, vinculado ao MST, acompanhava o processo formativo e a parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST, por meio da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (Anca). Um terceiro pedagogo que trabalha no MST é Alessandro Mariano, que intensifica os debates sobre LGBT Sem Terra, consolidando o Setor de mesmo nome na estrutura organizativa do Movimento.

Analisando o currículo Lattes na Plataforma do CNPq, é possível verificar como a pedagoga e os dois pedagogos, todos mestres e doutores em Educação, descrevem seu trabalho profissional. Roseli Caldart descreve-se como “assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC”. Alessandro Mariano, por sua vez, enquadra-se como coordenador, com carga horária de 20 horas, “membro do Coletivo Nacional de Educação do MST, responsável pelas reflexões teóricas e práticas acerca das escolas em assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária no Brasil”.

Marcos Gehrke trabalhou como pedagogo de 1997 a 2006 na Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (Acap). De 2006 a 2012, atuou como pedagogo na Associação Rede de Educação, Gênero, Agroecologia, Trabalho e Geração de Renda (Regar) e como professor no Instituto Josué de Castro e no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra).

O trabalho do pedagogo no MST materializa-se no contexto de convênios e parcerias estabelecidas entre organizações da sociedade civil e entidades governamentais. Para participação nos convênios, as organizações necessitam ter Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). Portanto, movimentos sociais possuem

vínculos com associações e institutos constituídos como pessoas jurídicas, por meio dos quais é possível efetivar vínculos empregatícios com profissionais como pedagogas(os) e outros.

Existem algumas particularidades do trabalho das(os) pedagoga(os) no Movimento Social. A título de exemplo, citaremos seis frentes, embora não sejam as únicas: 1) elaboração, mediação e acompanhamento de projetos, parcerias ou convênios com entidades governamentais nacionais e com entidades estrangeiras; 2) atuação como educador(a) nos processos formativos político-pedagógicos, que podem incluir cursos de formação técnica, análises de conjuntura, educação de jovens e adultos e diversas frentes de formação continuada de profissionais da educação; 3) mediação com secretarias de educação para o reconhecimento de propostas curriculares diferenciadas para escolas em acampamentos, as conhecidas Escolas Itinerantes, bem como para o reconhecimento de processos avaliativos diferenciados nas escolas localizadas em assentamentos e acampamentos; 4) organização de materiais didáticos como proposição para escolas de assentamentos e acampamentos; 5) organização e sistematização de experiências coletivas de educação, estabelecendo interação entre as lideranças do movimento social e professoras(es); 6) sistematização de obras do movimento social vinculadas à educação. No caso do MST, são diversos os materiais produzidos para apoio didático nas escolas, desde a Educação Infantil até a Educação Superior¹. Alguns exemplares desses materiais estão disponíveis na página web do MST, disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>.

Roseli Caldart possui dezenas de livros sobre Educação no MST e Educação do Campo. Ela sistematizou a Pedagogia do Movimento, cujas características podem ser identificadas em obras de sua autoria, como *Educação em Movimento*, publicada em 1997, e *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, publicada em 2000, fruto de sua

¹ Alguns exemplares desses materiais estão disponíveis na página web do MST¹, disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>.

tese de doutorado em Educação. Debortoli (2020), em sua tese intitulada *A escola pública da classe trabalhadora: contribuições de Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salette Caldart*, traz evidências do trabalho de Roseli Caldart no contexto do MST.

No MST, o trabalho da(o) pedagogo(a) requer compromisso com a transformação social, sendo necessário que o educador(a)-pesquisador(a) atue como militante. Alguns têm ligação orgânica com os movimentos sociais, enquanto outros constroem essa organicidade por meio da participação sociopolítica formativa.

Os cursos tradicionais de Pedagogia raramente preparam a(o) pedagogo(a) para o trabalho em contextos não escolares. É fundamental que os componentes curriculares contemplem outros espaços formativos além da escola. Os estágios curriculares, além das instituições escolares, podem ser enriquecidos com a participação em projetos de extensão e/ou pesquisa em organizações e movimentos sociais. Talvez, a curricularização da extensão na graduação possa ser um caminho profícuo para que professoras(es) pesquisadoras(es) realizem trabalhos com futuros profissionais da educação em lugares pouco explorados. Essa prática exige postura crítica por parte dos colegiados de cursos, bem como o reconhecimento de que há uma pedagogia na prática dos movimentos sociais, e de que diversos sujeitos exigem outras pedagogias, como sugere o título da obra de Arroyo (2017).

Em síntese, a universidade tem um papel fundamental no reconhecimento dos espaços formativos que estão além da institucionalidade da escola. Valorizar a participação de graduandas(os) em organizações e movimentos sociais auxilia na formação de profissionais críticos e com uma perspectiva humanizadora, focada na atenção, escuta e diálogo com sujeitos diversos, especialmente aqueles que estão à margem da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo, desejamos instigar profissionais da educação a interrogar a prática pedagógica na escola e além dela,

bem como potencializar o debate sobre o trabalho da(o) pedagoga(os) em contextos como os movimentos sociais.

Como vimos, os movimentos sociais são diversos no campo e na cidade, uma vez que tratam de problemas sociais, identitários, gênero, etários, ambientais, entre tantos outros. As conquistas na legislação brasileira são decorrentes dos movimentos feitos na sociedade, a exemplo das lutas das pessoas com deficiência, dos Sem Terra, dos Catadores de Materiais Recicláveis, dos Sem Teto, entre tantas outras. O que os movimentos sociais de trabalhadores e/ou populares nos ensinam? Contribuem para a construção da consciência de classe em uma perspectiva revolucionária, tanto macrossocial quanto microssocial.

Quais metodologias e conteúdos estão presentes em movimentos como o MST? São conteúdos que levam à compreensão da concentração da terra, da expropriação e exploração, além da análise conjuntural e dos diálogos que abarcam problemas sociais pontuais, problemas ambientais, climáticos e de saúde em uma perspectiva planetária. Com metodologias centradas no trabalho coletivo, organizam oficinas, ciclos de debates, cursos de formação etc. Produzem materiais didáticos e incentivam o estudo de obras clássicas que vão do Direito à Sociologia.

Mediante o uso de páginas na *web*, *lives* e grupos de *e-mail* e *WhatsApp*, os movimentos sociais divulgam pautas, experiências e resistências internacionais de povos trabalhadores do campo, da cidade, das águas e florestas.

É inegável que os movimentos sociais enfrentam disputas internas e externas, além de embates no âmbito da política partidária. De toda maneira, estão à frente dos debates que interessam à vida no planeta e à superação das desigualdades sociais.

Pedagogas(os), interessem-se pelos movimentos que ocorrem na sociedade, para além do espaço escolar. Trabalhem em perspectiva de aproximação entre áreas de conhecimentos e conteúdos disciplinares. Reconheçam a existência de processos

formativos na prática social e participem de diferentes experiências em organizações e movimentos sociais do campo e da cidade.

Nas organizações e movimentos sociais, pedagogas(os) podem prestar assessorias, bem como trabalhar como professoras(es) nos projetos construídos em parcerias com universidades e poder público municipal, estadual ou federal. Os conhecimentos educacionais no âmbito das políticas públicas, gestão da educação e práticas pedagógicas são fundamentais para que profissionais realizem trabalhos com consistência teórica e compromisso político-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista ANDE*, n.12, p. 16-21, 1989.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**: formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola Petrópolis: Vozes, 2000.

DEBORTOLI, S. F. B. **A escola pública da classe trabalhadora: contribuições de Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salete Caldart**. 171 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, M. da G. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2008.

GOHN, M. da G. Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 25, 2009. Disponível em <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1887>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GOHN, M. da G. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1997.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Editora da UTP, 2016. Disponível em: <https://tuiuti.edu.br/mestrado-e-doutorado/educacao/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

* Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual de São de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Presidente Prudente. Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (2012 a 2017; 2023...). Coordenadora do Nupecamp (Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), que integra a Articulação Paranaense Por Educação do Campo (APECPR). Professora Associado C da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Curso de Pedagogia e do Mestrado Profei. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, 1B. E-mail: masouza@uepg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>

** Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná e bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí. Licenciada em Letras-Português pela Faculdade Educacional da Lapa. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp) do PPGED-UTP; Membro da secretaria executiva da Articulação Paranaense pela Educação do Campo, das águas e das florestas. E-mail: rosangela.rosinski16@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1083-6602>

PEDAGOGOS NO TERCEIRO SETOR: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

*Marlene Schüssler D'Aroz**

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende contribuir com reflexões, tendo como base o trabalho desenvolvido pela autora e pedagoga, com crianças e adolescentes institucionalizados em uma instituição de acolhimento na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), estado do Paraná, Sul do Brasil. Dessa forma, situar o pedagogo e inseri-lo nesse debate, referenciando, no terceiro setor, uma Organização Não Governamental (ONG), justifica a dimensão teórico-prática deste texto.

A profissão “pedagogo-professor” no Brasil é amplamente conhecida, bem como a escola como campo de atuação. Desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, há um paradoxo sobre o curso: a função do pedagogo e seu campo de trabalho.

Da criação do curso à última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que junto às resoluções atuais regulamenta o sistema educacional brasileiro, uma longa jornada de debates se apresenta. A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia traz o entendimento de que a base da formação do pedagogo é a docência; portanto, o pedagogo é um professor. No entanto, é o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 3), no parágrafo único, do Artigo 4º, Inciso VIII que define sobre o pedagogo poder atuar em contextos não formais de aprendizagem, podendo ser: a pedagogia hospitalar, empresarial, o terceiro setor (ONGs, fundações sociais, associações, entre outras). Já a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019,

divide em duas licenciaturas o curso superior de Pedagogia, a saber: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse parecer inaugura uma nova era ao curso de pedagogia no Brasil. Reafirma a formação e atuação do pedagogo como docente e delibera para a sua atuação em espaços não escolares, no entanto não define estes espaços, tão pouco a formação. A partir da reavaliação do curso, houve uma maior atenção a formação do pedagogo com olhar para a Pedagogia Social e o pedagogo não escolar.

Libâneo (2002; 2007) ao abordar a educação em diferentes espaços salienta que caminhos podem ser trilhados, tanto no contexto formal quanto no não formal, sem deixar de fazer educação. Para o autor, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. A importância do pedagogo vai além da sala de aula e do contexto escolar – razão pela qual o papel do pedagogo se torna abrangente e, justamente por isso, muitas vezes fragmentado.

A formação do professor pedagogo é para Nóvoa (2009) construída no dia a dia da profissão onde as bases vão se fortalecendo, nos libertando para outras aprendizagens. Já Gatti (2016) destaca que para atuar cotidianamente é preciso reformular os currículos dos cursos de licenciaturas uma vez que “não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas” (p. 5).

Embora seja uma profissão jovem, a atuação do pedagogo em espaços não escolares caminha timidamente e aos poucos vai encontrando seu lugar distinto da educação formal conforme demarcada por Gohn (2006).

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (Gohn, 2006, p. 3).

Para a autora, em cada campo há um agente no processo. Em outras palavras diz:

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não- formal, o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, entre outros, os meios de comunicação de massa (Gohn, 2006, p. 2-3).

A maior incidência de atuação do profissional pedagogo em contextos não escolares, mais precisamente em contextos sociais, encontra-se, segundo Souza Neto *et al.*, (2010), no terceiro setor, em Organizações da Sociedade Civil e ONGs. Nessa área de atuação, o pedagogo é responsável por diferentes práticas pedagógicas e educacionais, além de contribuir para a melhoria dos problemas sociais, comunitários e familiares. É o caso da ONG e a institucionalização de crianças e adolescentes referenciada neste texto.

No Brasil, a institucionalização de crianças e adolescentes integra uma longa realidade histórica, mais precisamente no início do Séc. XIX, período em que nascer em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de manutenção e criação dos filhos tinha para os filhos destino certo mediado pelo Estado que, por sua vez, encaminhava as demandas para internamento em orfanatos, instituição onde muitos eram abandonados pela família, ficavam na condição de órfãos (Rizzini; Rizzini, 2004). Tal prática se estendeu para o Séc. XX e perdurou por muitos anos, bem como algumas nomenclaturas atribuídas às instituições, a saber: “orfanato, internato, abrigo” e ao público, “enjeitado, interno, abrigado, recolhido”, entre outras.

As mais significativas mudanças tanto no acolhimento desse público quanto sobre os direitos que lhe cabiam aconteceram com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 (Brasil, 1990-2013). Pode-se dizer que, com a criação do ECA, foram atualizadas nomenclaturas e normativas, principalmente no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente e aos deveres do estado, da família e da sociedade. No entanto, a

institucionalização permaneceu como uma prática necessária e frequente (Rizzini; Rizzini, 2004). De acordo com o ECA, Artigo 101, parágrafo único, a institucionalização é uma medida de proteção de caráter provisória, excepcional utilizada sempre que os direitos da criança e do adolescente são ameaçados ou violados devendo acontecer quando já se esgotaram todas as possibilidades de permanência junto a familiares ou quando os meios se mostrarem inadequados ou insuficientes para proteger a criança do perigo em que se encontra e, ainda, quando o perigo for inevitável (Gulassa, 2006; Abreu, 2011).

Além do ECA, dados do Instituto Fazendo Histórias ressaltam as mudanças nas legislações tais como o “Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (2006), a Lei 12.010 (de 2009) que trouxe alterações importantes para o ECA, e as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009)”, não levam a uma mudança imediata na realidade, pois para isso acontecer dependia de uma reestruturação de dinâmicas já estabelecidas e mudança de olhar das pessoas envolvidas.

Uma vez institucionalizadas, as instituições de acolhimento devem garantir (ECA, 2013) o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente promovendo desde a sua inserção acesso à educação, saúde e lazer, concomitante a um plano de autonomia de vida que venha desenvolver instrumentos e habilidades sociais durante todas as etapas da sua permanência na instituição, mas principalmente, que possa ser mantida após a institucionalização. É uma tarefa nada fácil que deve envolver também a família, a escola e a sociedade em geral. Além de envolver estas instituições, necessita de espaço adequado e de uma equipe de profissionais técnicos capacitados, entre eles, o pedagogo.

Pobreza e miséria atreladas às multiproblemas socioeconômicas e estruturais (Casas, 2005) que envolve um número expressivo de famílias em diferentes países, em especial o Brasil e o estado do Paraná tem sido as principais causas do afastamento de crianças e adolescentes encaminhadas para os

abrigos institucionais, por meio dos serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O estado do Paraná, no ano de 2023 tinha segundo dados da Fundação de Ação Social (FAS), 3.105 crianças em instituições, em medida protetiva e destes 499 atendidas por famílias acolhedoras (Curitiba-FAS, 2023). No mesmo estado e ano, na cidade de Curitiba, estima-se que mais de 600 entre crianças e adolescentes encontram-se em medida protetiva, sendo na maioria meninos, negros e pobres com idades entre 0 e 18 anos e aproximadamente 100 ainda estão nas ruas (Curitiba -FAS, 2023). Em Curitiba, no mesmo ano, apenas 22 crianças foram atendidas no Programa Família Acolhedora (crianças e adolescentes de 0 a 18 anos) (Curitiba-FAS, 2023). Segundo dados da FAS, o acolhimento familiar tem se destacado como a alternativa prioritária para crianças e adolescentes que precisam ser afastados de suas famílias de origem devido à violação de seus direitos.

Vale ressaltar que além da institucionalização em abrigos institucionais e casas lares, do Programa Família Acolhedora, outras medidas são adotadas como a adoção, que define um projeto de família, processo longo e cuidadoso com critérios e requisitos próprios da Lei 12.010. Diferente da família acolhedora, essa família não é adotiva; pode vir a ser, e ambas não podem competir com uma família biológica.

Com base no exposto, este texto visa compartilhar experiências do fazer da profissão “Pedagogo”, no terceiro setor, espaço social não formal; em outras palavras, uma ONG que até fins de 2023 atendeu crianças e adolescentes socialmente vulneráveis e em situação de risco, institucionalizadas. As crianças e os adolescentes carinhosamente chamados de “Meninos” reportados neste texto pertencem aos segmentos de baixa renda da população brasileira, em situação de vulnerabilidade social e risco, encaminhados pelos Conselhos Tutelares e Promotoria da Infância, resgatadas nas famílias e nas ruas, em geral porque suas famílias não dispõem de recursos para mantê-los. Alguns casos são de abandono e negligência parental.

O texto apresenta uma introdução e um breve diálogo com a literatura seguindo para a descrição de experiências e considerações finais.

A PEDAGOGA, UMA ONG E CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: ENCONTRO E APRENDIZADOS

Como mencionado acima, para o pedagogo, a atuação em espaços não escolares é profissão jovem e só recentemente tem ganhado visibilidade e atenção.

Os acontecimentos relatados nesta seção são descritos a partir de um conjunto de prismas pessoais da autora e de breves diálogos com autores sobre o tema, dando vida a este texto. Os fatos integram vivências no contexto de uma ONG, registradas em um diário de trabalho e a sua relação com o acompanhamento pedagógico e escolar de 84 (entre crianças e adolescentes), institucionalizados, encami-nhados pelo Poder Judiciário e por requisição do Conselho Tutelar, com idades entre 6 e 18 anos, entre janeiro 2005 a dezembro de 2010, como pedagoga e como voluntária, dessa data até dezembro de 2023 quando a instituição encerrou as suas atividades. Essa história foi marcada por lembranças inesquecíveis. Foi a primeira experiência como pedagoga não escolar, tanto para a pedagoga quanto para a ONG.

As crianças e os adolescentes mencionados neste texto são oriundos de famílias com dificuldades socioestruturais e econômicas, expostos a diferentes tipos de riscos, e violências razão da sua institucionalização.

O contexto é uma ONG em sistema de instituição de acolhimento, localizada na região rural metropolitana de Curitiba, que por aproximadamente 32 anos acolheu e acompanhou mais de 1.700 crianças e adolescentes do gênero masculino, com idades entre 7 e 18 anos, em situação de vulnerabilidade pessoal e social, frutos da negligência e violência familiar e da ineficiência de políticas públicas para esse segmento da população. Fundamentada no ECA (Brasil, 1990), a referida instituição tinha, na educação formal, sua

principal exigência para que ali permanecessem, com participação em atividades pedagógicas, de (re)socialização, reaproximação familiar, formação profissional, projetos de autonomia de vida e projetos de sonhos.

A ONG tinha como missão “promover a educação integral de crianças e adolescentes em situação de risco, possibilitando-lhes autonomia e cidadania”, durante e após a institucionalização, considerando que a maioria das crianças e adolescentes não podem retornar para seus familiares de origem (Rizzini; Rizzini, 2004). O trabalho se alinhava aos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a fazer; aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2010), e um quinto pilar: **aprender a sonhar**, proposto pela equipe de profissionais e colaboradores da instituição. Esse quinto pilar surgiu a partir de experiências com o público atendido uma vez que, quando se investia no sonho, estimulavam-se as aprendizagens anteriores dessas crianças, possibilitando a elas atingir a autonomia e a cidadania plena. Paralelo à missão, a ONG buscou incansavelmente preservar e fortalecer as relações familiares e comunitárias.

Para uma pedagoga recém-formada, atender um público diferenciado fora de uma escola gerou sentimentos de medo, dúvidas, insegurança sobre como lidar com os desafios da profissão, da função e do público atendido. Posso afirmar que fui desafiada, venci o medo e, a cada dia, com o público em questão fui me constituindo uma pessoa diferente. Todos os 84 institucionalizados, carinhosamente chamados de “meninos” frequentavam a escola, acompanhados por mim em dois dos três períodos. As escolas eram municipais e estaduais, públicas, de uma comunidade rural; esse público tinha um histórico de muitas dificuldades escolares: evasão, reprovação somados aos demais fatores da institucionalização; entre eles, o emocional e a distância da família. A grande maioria se encontrava fora da idade e do ano escolar devido às idas e vindas entre a rua, a casa e instituições de acolhimento.

Uma vez institucionalizados, frequentar a escola era normativa jurídica, obrigatória. Frequentar uma turma de 2º e 3º ano no Ensino Fundamental, com mais de 10 anos, em alguns casos, anos se frequentar uma escola, foi torturante e desafiador. Só o fato de estarem em uma ONG, institucionalizados, já lhes agregava rótulos. Frequentemente eram chamados por “meninos da ONG”, como se não tivessem nome, diferentes dos demais colegas. As habilidades e competências eram muitas, mas pouco percebidas frente ao fato da institucionalização, de serem compreendidos como crianças pobres e pretas. Foi preciso muitas idas às escolas, muitos diálogos, alguns longos e calorosos. Foi preciso um longo e árduo trabalho da equipe da ONG com os professores das escolas no sentido de perceberem o ser humano e não a institucionalização.

Os desafios não foram só de adaptação na escola, mas para construir rotinas que iam do acordar cedo, arrumar a cama, tomar café e entrar no ônibus para ir à escola, bem como a socialização, o cuidado com os materiais, tarefas escolares e atribuições na instituição. Na família, não havia regras, limites; foi preciso compreender e aprender, cada um no seu tempo, de forma única. Um dos meus maiores questionamentos foi compreender como deveria ser esse pedagogo. Eu era professora ou pedagoga? Ou as duas funções? Por que a universidade não preparava o pedagogo para assumir funções não docentes e fora da sala de aula? Se eu tivesse sido preparada academicamente, teria sido mais tranquilo.

Foram muitos questionamentos, mas também muitas funções por mim desempenhadas. Era professora, pedagoga, orientadora, supervisora, por vezes psicóloga e educadora social; também madrinha afetiva e, para alguns meninos, a avó. Era de minha responsabilidade acompanhar os 84 meninos nas diferentes escolas e ano escolar, em tudo o que dizia respeito à educação que envolvia as tarefas escolares, pesquisas, projetos, formatura, dificuldades com leitura e escrita, defasagens, frequências, entre outras tantas. Foi preciso retomar leituras, investigar temas, rever práticas e outros saberes pedagógicos que pudessem contribuir não só para complementar a aprendizagem, mas também o desenvolvimento

integral daquele público. Foi preciso alfabetizar. Planejar e executar projetos sociais e de geração de renda, organizar formação pedagógica junto à equipe técnica e de educadores também teve minhas contribuições. E ainda, contribuir na organização de encontros entre familiares com as crianças e os adolescentes, eventos de socialização na comunidade e na sociedade, propostas realizadas com frequência por toda a equipe (D'Aroz; Hickmann, 2021).

As crianças e os adolescentes institucionalizadas precisavam mais do que uma pedagoga: alguém que compreendesse suas reais necessidades, e essas perpassavam a instituição e a escola, envolvia afetividade, confiança, saber ouvir mais que falar, pois eles necessitam conversar sobre a vida, a família, as dificuldades, a infância, a adolescência, entre outros. Para abranger todas as dimensões que envolviam a infância e adolescência, foi preciso dar continuidade à minha formação, ao meu conhecimento que, até ali, era frágil se comparado às adversidades que o público atendido demandava; foi preciso estudar e compreender tipos de violências e abusos, causas frequentes do acolhimento, modelos de famílias, políticas e muito mais. Especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado complementaram a minha formação amenizando as inquietudes da função e da profissão.

A cada ano, muitos desafios e muitos aprendizados. Entre tantas experiências que marcaram minha vida e profissão, ressalto o momento do desligamento dos meninos. Frequentemente alguém deixava a instituição, uma criança ou um adolescente, seja por evasão, seja pelo retorno à família ou a inserção em uma família temporária ou afetiva, também por atingir a idade de 18 anos e não poder permanecer, pela adoção ou outros encaminhamentos. Esse momento era sofrido para eles e para nós da equipe técnica e de educadores sociais. Para eles, falar da saída era falar do novo, do desconhecido, da identidade, era enfrentar novas relações e novas situações que significam descobrir coisas ainda desconhecidas por eles e sobre a família (Ballester; March, 2013). Quando chegava o momento da saída da ONG, chegava também muita insegurança,

como o medo de ter que passar por experiências que não queriam reviver, serem outra vez abandonados, maltratados.

Sair da instituição era para as crianças momentos de alegria. Elas queriam estar com a família, independentemente da causa do afastamento e de como está o sentimento. Para os adolescentes, era diferente: muitos manifestavam comportamentos agressivos e por vezes depressivos ao se aproximar a data limite da saída. Dos 84 meninos, alguns chegaram na instituição com 6 anos e ali permaneceram até os 18 anos. Por diversos fatores, os vínculos familiares haviam se rompido e a ONG passou a ser a sua família. Outros constituíram nova família, cursaram a universidade, realizaram sonhos e seguiram em frente. Foram muitas histórias de superação, de sonhos realizados, mas também muitas histórias de perdas, de retrocessos, sem final feliz. Com as novas legislações, 20 é o número de crianças e adolescentes nos espaços, bem como o tempo de permanência na instituição que não deve passar de 2 anos, salvo os casos especiais de crianças e adolescentes com deficiências e ou situações de saúde. Nesses dois últimos casos, recentemente foi criada a Residência Inclusiva que funciona 24 horas; possuem capacidade máxima para atender 10 pessoas, jovens e adultos com idades entre 18 e 59 anos, e contam com uma equipe técnica especializada. Porém, não contempla as crianças e parte dos adolescentes (Curitiba, 2024).

As experiências vivenciadas retratadas neste texto, como pedagoga em espaço não escolar possibilitaram conhecer os diferentes caminhos e desafios dessa profissão. Esses caminhos não se encontraram somente na escola, na sala de aula, mas entre ONGs locais, federais e internacionais, em Fundações Sociais, com projetos culturais, em projetos com a promotoria Pública e Conselheiros da infância e muitos outros. Possibilitaram a aquisição de um saber profissional que perpassa a teoria com prática, reforçado pelo aprendizado com os mais velhos, os mais pobres, as crianças em risco, as famílias, a comunidade e as escolas.

Em 2023, por diversos fatores, a referida ONG encerrou 32 anos de atividades e de acolhimento de crianças e adolescentes. Foi mais

que uma ONG, era uma grande família. Para cada envolvido ficou o aprendizado, a gratidão, a saudade, mas acima de tudo muitas reflexões, amizades que permanecem e se fortalecem a cada dia.

Em forma de reflexão, compartilho com Nóvoa (2009, p. 38) a ideia de que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Concordo também com Costa (2012), “aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende fundamentalmente de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez” (p. 14). Assim, Nóvoa (2017, p. 17) complementa:

Precisamos de novas concepções de educação. O modelo escolar, tal como o conhecemos, já não serve. Precisamos de outra pedagogia, que assegure uma forte participação dos alunos na vida da escola e uma ligação mais forte com os espaços familiares e sociais, que vão adquirir nas próximas décadas uma maior importância na educação

Como pedagoga em uma ONG, foi preciso romper paradigmas, criar laços mais fortes com a família e a escola; pude compreender a dimensão do meu trabalho, a relevância da minha prática; foi a maior e melhor universidade. Pude refletir sobre as fragilidades no currículo, na formação acadêmica no que diz respeito à preparação do pedagogo para atuar em espaços não escolares. Paralelo a minha participação nessa ONG, a Pedagogia Social e o aprendizado da função não escolar também me possibilitaram atuar como pedagoga em outra ONG, no atendimento de 60 (entre crianças e adolescentes), em sistema de contraturno escolar, de uma comunidade, cidade de Curitiba-PR, experiência saudosa e inesquecível que compartilharei num relato futuro.

Já dizia Trilla (1996), ao se atuar nos espaços de educação não escolar, o maior contributo é permitir se apropriar dessa concepção de educação que perpassa o assistencialismo e enfoca o humano e o social. Foram essas duas dimensões que conduziram o meu compromisso na função docente informal, dentro da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar experiências vivenciadas como pedagoga em uma ONG foi a motivação para escrever este texto. Com base no exposto, torna-se imprescindível repensar a formação ofertada nas Licenciaturas de Pedagogia, mesmo a partir da Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, pouco mudou, permanece o objetivo maior de preparar o professor para atuar na docência e em sala de aula, priorizando o conteúdo e esquecendo que o público é diverso, nessa diversidade está o público institucionalizado.

Refletindo sobre o público referenciado neste texto, torna-se imprescindível repensar a atenção às famílias, em especial as que se encontram em situação de vulnerabilidade social e riscos, condição que as incapacita atender as necessidades básicas de seus filhos, entre elas, a educação, bem como lidar com as adversidades sociais, estruturais e econômicas. A devida atenção implica dar às crianças e aos adolescentes o direito ao convívio familiar e comunitário, o direito a educação, a saúde, aos projetos de vida. É também devida, a importância da atenção aos serviços e modalidades de acolhimento que embora não desejado, são fundamentais para garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Diferentemente das funções desempenhadas pelos pedagogos em escolas, a atuação em espaços não formais, em especial na referida ONG, possibilitou inovar práticas pedagógicas, foi como cursar outra universidade, uma escola de relações humanas, de compreensão da importância do cuidado, da orientação e da educação para concretizar sonhos. Nela não deixei de ser professora, mas fui mais pedagoga porque minhas contribuições e compromisso perpassavam a escola, entrava na família dos meninos, nos projetos de vida, na defesa dos seus direitos a uma família e pertencimento na sociedade. Durante todos estes anos vi meninos brilhar de várias formas, mas também vi meninos perderem brutalmente a vida. O encerramento da ONG causou em mim diferentes sentimentos que vão de tristeza, gratidão, saudades, certezas, não de missão

cumprida, mas do que ainda, como pessoa e pedagoga é possível fazer para prevenir outros começos.

Atuar em um contexto não formal/não escolar resultou entre muitos aprendizados, em uma grande visibilidade do verdadeiro papel da profissão. A oportunidade de ter desafiado e ter sido desafiada me entusiasma ainda mais a continuar na profissão escolhida, com olhar na educação, mas também no humano e no social. É com esse sentimento que finalizo este texto.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. S. R. **Reflexões em torno do conceito de famílias multiproblemáticas: a visão do contexto escolar e dos professores sobre a crescente problematização das famílias e suas implicações.** Dissertação (Mestrado Integrado Psicologia da Justiça /Psicologia). Universidade do Minho, Braga, 2011.

BALLESTER, L.; MARCH, M. X. El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. Programas eficaces de trabajo con familias. **Pedagogía Social - Revista Interuniversitaria**, n. 21, p. 13-37, 2013. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/37064>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <https://www.fae.ufmg.br/colped/normas-e-regulamentos/resolucao-cne-cp-01-2006/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 maio. 2024.

CASAS, F. Desafios atuais da psicologia na intervenção social. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. (2, p. 42-49; mai/ago. 2005.

COSTA, A. C. G. **Aventura Pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo: Columbus Cultural Editora, 1991.

CURITIBA. FUNDAÇÃO DA AÇÃO SOCIAL (FAS). Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/acolhimento-institucional-crianca-e-adolescente/262>. Acesso em: 12 maio 2024.

D'AROS, M. S.; HICKMANN, A. A. "Formar-se" pedagogo(a): uma experiência profissional não formal. **Sisyphus Journal of Education**, v. 9, n. 2, p. 228-247, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21918> CC BY-NC 4.0.

DELORS, J. **Educação para o século XXI**: um tesouro a descobrir. Rio de Janeiro, 2010.

GATTI, B. Formação de professores: Condições e Problemas Atuais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 6 de jun. 2024.

GOHN, M. da G. Educação Não-formal na Pedagogia Social. In. **I Congr. Intern. Pedagogia Social**, Mar. 2006.

GULASSA, M. L. C. R. **Imaginar para encontrar a felicidade**: reflexões e propostas para o trabalho com jovens nos abrigos. 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. (Coleção abrigos em movimento).

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-98.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. S da. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 2009.

NÓVOA, A. S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843> Acesso em: 6 jun. 2024.

RIZZINI, I.; RIZZINI I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004.

SOUZA NETO, J. C. de.; SILVA, R. da.; MOURA, R. Pedagogia Social no Brasil: antecedentes, inspirações, statu quo e tendências. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 398-400, maio 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200016>. Acesso em: 6 jun. 2024.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

UNICEF. **Orientações técnicas às equipes profissionais de entidades públicas e privadas de acolhimento de crianças**. Diretrizes sobre as modalidades alternativas de cuidado das crianças. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2011. Disponível em: https://www.relaf.org/Direct_VA_adultosPORTUGUES.pdf. Acesso em: 6 de jun, 2024.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Estudos da Infância (GPEDIN) da Universidade Federal do Amazonas. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Ciência, Educação e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/UFAM. E-mail: darozmarlene@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

PEDAGOGIA E LITERATURA INFANTIL: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE AUTORIAS

*Vanessa dos Santos Tavares**

INTRODUÇÃO

Pensar na pluralidade da Pedagogia é o ponto de partida deste ensaio, não apenas pela possibilidade de campos de atuação de um profissional da área, mas também pelas inúmeras expectativas que poderão ser criadas a partir de conhecimentos sobre aprendizagem, ser humano, sociedade, relações, entre outros saberes.

Com o intuito de situar historicamente, volta-se aos registros presentes nos marcos regulatórios. Os primeiros cursos de graduação em Pedagogia no Brasil foram oficialmente registrados desde sua implantação legal em 1939, há aproximadamente 85 anos. Na concepção inicial do curso, buscava-se oferecer uma formação superior em formato de bacharelado em Pedagogia, com o propósito de preparar profissionais para assumirem funções técnicas na área educacional, especialmente nos institutos de educação. A partir do final da década de 1960, com a publicação do Parecer n. 252/69 pelo Ministério da Educação, a formação dos egressos em Pedagogia passou a ser direcionada para o desempenho de funções de gestão escolar e atividades relacionadas, abrangendo áreas como planejamento, supervisão, administração e orientação educacional (Cruz, 2011).

Neste contexto, a formação em Pedagogia passou a apresentar um perfil dual. Por um lado, enfatiza-se o exercício técnico; por outro, concedia-se a licença para o magistério nos anos iniciais. Diante da Reforma Universitária de 1968, promulgada pela Lei n. 5.540/68, o curso de Pedagogia recebeu importantes alterações:

antes vinculado à Faculdade de Filosofia, ele foi incorporado à Faculdade de Educação. Posteriormente, o Conselho Federal de Educação (CFE) começou a aceitar propostas que adicionavam novas habilitações ao curso de Pedagogia, especialmente voltadas para a docência. A partir do Parecer n. 252/69, os cursos de Pedagogia passaram por mudanças significativas na composição do currículo. Anteriormente, a didática era oferecida como um curso à parte, mas com o Parecer, ela se tornou uma disciplina obrigatória dentro do próprio curso de Pedagogia. A ideia era compor uma formação teórica sólida no curso, o que diferenciava a Pedagogia dos cursos Técnicos Normais (conhecidos também como magistério) (Cruz, 2011).

Outro marco importante na formação de pedagogos foi a Resolução CNE/CP n. 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), na medida em que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. Estas diretrizes ampliaram o campo de atuação desses profissionais, indo além do ensino. A partir de 2006, a legislação abriu portas para a organização e gestão do trabalho pedagógico em diversos contextos educacionais. É possível observar, no inciso 1º da resolução, os princípios e objetivos do curso, que englobam “articulações entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e construção do conhecimento”, em contextos que privilegiem o diálogo entre diferentes perspectivas de mundo (Brasil, 2006).

O Censo da Educação Superior de 2022 revela que o curso de Pedagogia registra uma quantidade significativa de matrículas no Brasil. No total, mais de 800 mil alunos estão matriculados nesse curso, sendo 171.700 em cursos presenciais e 650.164 na modalidade a distância (EAD). Essa ampla adesão reflete a importância da formação pedagógica no contexto educacional brasileiro.

Os egressos com formação em curso superior em Pedagogia encontram-se em diversos campos de atuação. Além das escolas e universidades, eles também desempenham papéis essenciais em

empresas de desenvolvimento pessoal e profissional e em serviços públicos. Sua atuação vai além do ensino, envolvendo a articulação entre pessoas e aprendizagens, o que contribui para o desenvolvimento social e político.

Em resumo, os profissionais formados em Pedagogia desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional e na promoção de uma educação de qualidade. A legislação vigente, por meio da Resolução n. 2/2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, as quais abrangem cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Em seu capítulo V, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, há uma abordagem específica sobre a estrutura e o currículo dos cursos. De acordo com essa resolução, os cursos de Pedagogia devem priorizar conhecimentos relacionados aos objetos de ensino. Essa ênfase é fundamental para a formação de profissionais aptos a atuar na educação básica, considerando que pelo menos 1/5 da carga horária total do curso deve ser dedicado a esses conteúdos. Tal abordagem visa fortalecer a qualidade da formação pedagógica e preparar os futuros profissionais para os desafios do campo educacional.

No entanto, a questão que se propõe a pensar é sobre as possibilidades de novos campos de atuação profissional para egressos de Pedagogia, como elaboração de objetos de ensino¹ para além do que está instituído em lei, tanto por demandas da sociedade quanto em caminhos criativos que possam atender diálogos que envolvam realidades locais e as significativas mudanças da sociedade contemporânea.

Diante disso, entende-se que a autoria de literatura infantil produzida por profissionais da Pedagogia é um caminho a ser

¹ Objetos de ensino referem-se aos recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem, contribuindo para a comunicação entre professores e estudantes. Esses recursos enriquecem as práticas educativas em diversos níveis de ensino. É importante destacar que a ênfase nos objetos de ensino tem evoluído ao longo do tempo, especialmente considerando os avanços tecnológicos.

explorado, visto que ainda há poucos que se dedicam a este campo. Assim, articulado com experiências pessoais, este texto apresenta, por um lado, a importância da educação infantil no percurso educativo e, por outro, a história de pedagogas que despontam na atualidade como elaboradores de novos textos e novos caminhos para a profissão. O interesse pelo tema não se deu de forma aleatória: ele é fruto da inquietação pelo sonho da autora em ser escritora de livro infantil, bem como o seu pensamento de deixar contribuições para as infâncias a partir dos conhecimentos advindos do percurso profissional e acadêmico na área da educação. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, buscando referências que se aproximam da temática educação e literatura infantil.

EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL

Ao articular a história da educação com a literatura infantil no Brasil, observa-se que o século XX foi um período de mudanças na concepção de educação, as quais vieram acompanhadas de aparatos legais que implicariam tanto a formação docente quanto os discursos de promoção de educação. Tais transformações vislumbraram a educação como meio possível para a construção social de uma civilização em transição. Assim, a educação escolar deixou de ser apenas um ambiente para exploração do conhecimento científico e passou a agregar concepções de educação que agrega a escola como um meio social, com possibilidades de formação crítica e ativa (Souza, 2013).

A partir desse cenário, as bibliotecas pedagógicas e bibliotecas infantis ganharam ênfase nas escolas, considerando a perspectiva de aperfeiçoamento da leitura como instrumento de informação para auxiliar, desenvolver e manter a leitura como parte da rotina dos estudantes (Souza, 2013). Professores e equipes diretas passaram a compreender a literatura infantil como recurso essencial para a formação de crianças (Silva; Gonçalves, 2020).

No contexto da literatura infantil nacional, ao direcionar o olhar para os séculos XIX e XX, a história registra que os escritores que se dedicavam à escrita de poesias e textos para o público infantil detinham formação em medicina, direito, letras e jornalismo, como foi o caso de autores como: Olavo Bilac (1865-1918), Manoel Bomfim (1868-1932), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), Monteiro Lobato (1882-1948), Érico Veríssimo (1905-1975), Cecília Meireles (1901-1964), entre outros.

Vale comentar que Monteiro Lobato foi um dos pioneiros a explorar o lúdico e a imaginação como forma de proporcionar novas experiências às crianças, com seu primeiro livro para crianças *A Menina do Narizinho Arrebitado*, em 1921, o qual deu início ao Sítio do Pica Pau Amarelo e seus diversos e famosos personagens. No entanto, apenas alguns anos após o falecimento de Lobato, houve crescimento mais expressivo de obras infantis no Brasil, e este movimento veio acompanhado da elevação artístico-literária em qualidade e quantidade de livros impressos, como sinaliza a professora e pesquisadora Regina Zilberman (2005).

Outra observação relevante trata do acervo da literatura infantil que se expressa em narrativas folclóricas, contos de fadas, ambientes agrícolas, rurais, camponeses, entre outros. Muitas delas podem ser conhecidas como fábulas, ou seja, aquela literatura protagonizada por personagens animais cujos movimentos de ação se parecem com seres humanos. Tais produções foram fortemente divulgadas nacionalmente, como *Os três porquinhos pobres*, escrito pelo gaúcho Erico Veríssimo (Lajolo; Zilberman, 2007).

Além disso, destacam-se na literatura infantil autores como Mauricio de Sousa, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Blandino Franco, Januária Cristina Alves, Pedro Bandeira, Edimilson de Almeida Pereira e Ziraldo (1932-2024). Vale ainda acrescentar nomes que estão emergindo neste cenário e que representam a literatura nacional pelo olhar de escritores regionalmente consagrados, são autores como Ronnie Corazza, Rafael Calça, Yaguare Yama, Eva Furnari, Tino Freitas, Daniel Munduruku,

Rafael Calça, Ana Rapha Nunes, Paula Belmino, Nilma Lino Gomes e Kiusam de Oliveira.

A linha do tempo referente à literatura infantil aqui apresentada é limitada ao recorte para um breve diálogo sobre as histórias que permeiam diversos contextos. Ao longo das décadas, com seu crescimento, a literatura infantil deteve o incentivo governamental por meio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, Programa Nacional Biblioteca da Escola, entre outros programas públicos de incentivo à leitura que receberam olhar governamental no século XX.

Uma das iniciativas com vistas a promover a leitura para crianças e jovens foi a FNLIJ, criada em 1968², com defesa de leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, espaços públicos e comunitárias. Como afirma Perrotti (1990), a história da literatura infantil está atrelada com a história da FNLIJ.

Posteriormente, a FNLIJ passou a apresentar criticidade às produções sobre aspectos de qualidade textual, adaptações e traduções, bem como a qualidade gráfica dos livros destinados ao público infantil. Diante disso, em 1974, a FNLIJ promoveu seu primeiro concurso, intitulado “Categoria o melhor para a criança”³. Na ocasião, o livro *O rei de quase-tudo*, do autor e ilustrador Eliardo França, recebeu o selo de ouro (Paiva, 2013).

O livro infantil, como recurso para leitura e suas reflexões, ocupa um lugar político e ideológico nos espaços educativos. Atualmente, com diversos recursos gráficos e tecnológicos, é possível observar prateleiras com livros de potencial brincante, confeccionados de pano, impressos emborrachados que podem molhar, livros que viram brinquedos e um infinito de possibilidades

² Apesar de ser consolidada no Brasil em 1968, a FNLIJ é a seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY), fundada em 1953 na cidade de Zurique, Suíça (Grossi, 2018).

³ Atualmente a premiação se chama “Altamente Recomendável” e está em sua 43ª edição. Fonte: <https://fnlij.org.br/noticias/fnlij-altamente-recomendaveis-2023-producao-2022/2023/09/>. Acesso em: 22 maio 2024.

em formatos digitais interativos. Os recursos, quando utilizados na infância, podem dar chances para o “aprender brincando”, por meio de jogos interativos e surpresas sensoriais, conforme sinaliza a pesquisadora Ana Paula Mathias de Paiva (2013). Além disso, Corrêa (2008, p. 92), ao analisar livros destinados à educação infantil, reforça que “o livro infantil constitui um conjunto de sistemas semióticos, porque, além do verbal e da ilustração [...] existe ainda um projeto gráfico a se considerar, com a variação de tamanhos e formatos, a profusão de cores etc”.

Ao compreender o lugar do livro infantil para a formação de crianças, Paiva (2013), ao discorrer em sua tese intitulada “Um livro pode ser tudo e nada”, ressalta que, no Brasil, nem todas as crianças possuem acesso a museus e galerias de arte e, por isso, ao citar Kveta Pacovská, sinaliza que um livro infantil, por meio de suas imagens, são as primeiras galerias que as crianças visitam.

Diante disso, é importante reconhecer que nem todas as classes sociais têm acesso à leitura, assim, a ampliação de políticas que facilitem o acesso ao consumo de livros no Brasil se faz tão necessária. Simultaneamente, devemos considerar a formação de leitores como um processo contínuo ao longo da vida, incentivando a leitura desde a infância e não apenas durante essa fase.

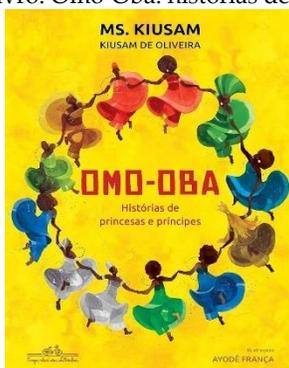
Logo, ao pensar no livro infantil como ponto de partida para o letramento e a formação crítica inicial e contínua, também se reconhece a relevância da leitura na construção de perspectivas sobre o mundo e a sociedade. Nesse sentido, é importante mencionar que a autoria na literatura infantil ainda é predominantemente diversificada, envolvendo profissionais de diferentes áreas. Para os pedagogos, a autoria de livros infantis representa um caminho a ser explorado no mercado editorial e no contexto educacional brasileiro. Dessa maneira, como inspiração, nos próximos tópicos, optou-se por apresentar histórias de três profissionais que se dedicam à escrita destinada ao público infantil. Os nomes foram selecionados a partir de dados coletados na Plataforma Lattes.

KIUSAM DE OLIVEIRA

Nascida em 1965 em Santo André (SP) e reconhecida em âmbito nacional e internacional, Kiusam Regina de Oliveira é doutora em Educação e mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo. A escritora apresenta como temática de seus livros, principalmente as relações étnico-raciais, retratando a infância e a mulher negra, bem como danças afro-brasileiras. Além disso, Kiusam tem dialogado com palestras pelo Brasil sobre a implantação da Lei n. 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da rede de ensino público e privado. Para a autora, é importante que os profissionais da educação possam discutir sobre diversidade racial em uma perspectiva de classe, raça e gênero, sob o olhar de experiências diversas⁴.

Em suas produções, pode-se destacar os livros infantis *Omo-oba: histórias de princesas e príncipes*, da Editora Companhia das Letrinhas (2023), e *Com qual penteado eu vou?*, da Editora Melhoramentos (2021). Já *O black power de Akim*, da Editora Cultura (2020), e *Akili está feliz*, da Editora Melhoramentos (2022), podem ser explorados no ensino fundamental.

Figura 1 - Capa do livro: Omo-Oba: histórias de princesas e príncipes



Fonte: <https://www.amazon.com.br/> (2024)

⁴ Fonte: Plataforma Lattes (2024).

Cabe mencionar que a pedagoga recebeu o Prêmio ProAC Cultura Negra (2012) pelo seu livro *O mundo no black power de Tayó*, concedido pelo Governo do Estado de São Paulo, bem como foi agraciada com o prêmio de Apoio à Coedição de Livros de Autores Negros (2013). Ainda, sua obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009) encontra-se na lista de recomendações do Plano Nacional de Bibliotecas nas Escolas e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

PAULA BELMINO

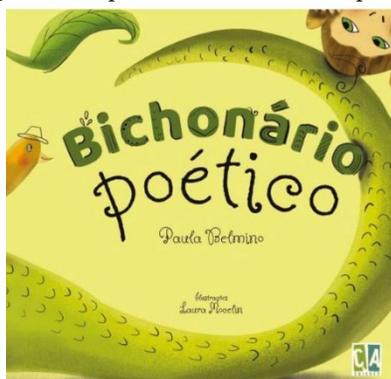
Nascida em Lagoa Nova (RN), desde criança é apaixonada por livros e histórias encantadas. Quando criança saiu do Nordeste para morar no estado de Goiás. Neste período, Paula sentia saudades de familiares, e assim começou a escrever cartas que eram enviadas por via postal. Quando percebeu, já escrevia poemas de amor às pessoas queridas. Ao retornar para Lagoa Nova, com a experiência da maternidade, criando histórias para sua filha, Paula fez de seu *hobbie* a realização do sonho de ser escritora.

Seus livros são compostos de poesias com inspiração na maternidade, em seus alunos e na natureza, de preferência uma articulação entre esses elementos. Publicou o livro *Bichonário poético* pela CJA Editora (2022), sendo a obra aprovada no Plano Nacional do Livro Didático (2023). A autora foi indicada ao Prêmio Jabuti pela obra *A menina que sabe chover*, o qual foi publicado pela Editora Inverso (2019).

Possuindo uma relação muito próxima com o incentivo à leitura, a pedagoga escreve o *blog* Poesia do Bem⁵ desde 2008. Por meio de resenhas e conteúdos originais, recebe parceria de editoras e outros autores.

⁵ <https://paulabelmino.blogspot.com/>

Figura 2 - Capa do livro: Bichonário poético



Fonte: <https://www.cjaedicoes.com.br/> (2024).

A especialista em literatura e ensino é professora da rede municipal de educação de Lagoa Nova, e compartilha dicas de livros e incentivo à leitura para crianças das séries iniciais em sua página no *Instagram*. É autora de livros infantojuvenis e livros didáticos.

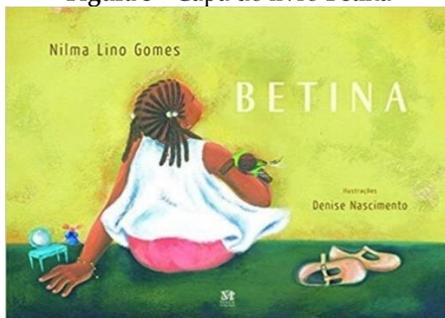
NILMA LINO GOMES

Nascida em Belo Horizonte, Nilma é Pedagoga, mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Foi a primeira mulher negra do Brasil a ser nomeada reitora em uma universidade federal. A pedagoga foi ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil (2015-2016) e ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2015).

Em 2022, a pedagoga recebeu o Prêmio Carolina Bori Ciência & Mulher na categoria Humanidades, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). No mesmo ano, recebeu a Medalha Reitor Mendes Pimentel pela UFMG, e, em 2020, recebeu o Prêmio

Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG.

Figura 3 - Capa do livro *Betina*



Fonte: <https://www.amazon.com.br/> (2024)

Cabe destacar que a autora possui mais de 30 livros publicados, os quais versam sobre educação, literaturas africanas, formação de professores para diversidade étnico-racial, entre outros temas. Sua produção literária é considerada um valioso recurso para a reflexão e o debate sobre questões sociais e educacionais. Em seu livro *Betina* (2009), destinado ao público infantil e publicado pela Editora Mazza Edições, a autora apresenta como protagonista uma personagem que aprendeu a fazer penteados com sua amável vovó. A história narra como Betina leva seus penteados para diversos lugares, destacando a importância da valorização da cultura afro-brasileira e da autoestima das crianças. Outro ponto importante na trajetória de Nilma Lino Gomes é o fato de que suas palestras e publicações reforçam a importância da população negra na identidade social brasileira e aponta reflexões sobre o espaço da mulher afro-brasileira em contos infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou apresentar um breve diálogo em duas perspectivas: por um lado, a importância da leitura no percurso

educativo infantil e, por outro, apresentar trajetórias de pedagogas que embarcaram como autoras de livros infantis.

Entende-se a educação como um processo contínuo de ampliação do conhecimento e compreensão do mundo. Por meio de experiências cotidianas e conhecimento científico, as escolas desempenham um papel social e transformador em múltiplas dimensões. Nesse contexto, a literatura infantil emerge como uma ferramenta poderosa para estimular o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e afetivo das crianças.

Os profissionais da Pedagogia têm uma influência significativa na composição de livros como objetos de ensino na educação infantil. Ao criar materiais que dialogam com as experiências das crianças, eles possibilitam a construção de diálogos ricos nos tempos e espaços da sala de aula. Essa abordagem vai além da mera transmissão de conteúdos e envolve a formação integral dos pequenos leitores.

Assim, ao direcionar-se o olhar para a literatura infantil, percebe-se que ela não é apenas um meio de entretenimento, mas também uma forma de articular experiências sociais e conhecimento científico. Os profissionais da Pedagogia podem ser agentes na construção de novas leituras, criando personagens que refletem direitos humanos, questões de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais. Essa abordagem é especialmente relevante em um mundo cada vez mais diverso e interconectado.

O texto apresentado não se esgota por si só; ele é apenas uma ponta reflexiva. Incentivar pedagogos e pedagogas a se aventurarem como autores de livros infantis é um convite para ampliar horizontes. A autoria não se limita ao âmbito nacional, podendo transcender fronteiras e alcançar leitores em todo o mundo. A próxima pedagoga ou pedagogo a se lançar nesta jornada pode contribuir com narrativas enriquecedoras e transformadoras.

Em última análise, a literatura infantil é um veículo que permite sonhar, questionar, aprender e crescer; ela conecta com outras realidades, faz refletir sobre a própria existência e inspira a

construir um mundo mais inclusivo e empático. Assim, encerra-se com uma provocação: quem será a próxima pedagoga ou pedagogo a deixar sua marca na literatura infantil? Que suas histórias ecoem e inspirem gerações futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 07 jun. 2024.

CORRÊA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. *In*: PAIVA, A.; SOARES, M. (Org.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, p. 91-109.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. 1. ed. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GROSSI, M. E. A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

OLIVEIRA, K. R. **Candomblé e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAIVA, A. P. M. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PERROTTI, E. Um espaço de liberdade, imaginação e aventura. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VIII, n. 24, jul./set. 2010. p.16-19.

SILVA, D. R. A.; GONÇALVES, R. M. O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e66953078-e66953078, 2020.

SOUZA, R. F. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Bolsista CAPES). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga e especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras, Guarujá, SP. Integra o Núcleo Materna - Núcleo Virtual de Pesquisa em Gênero e Maternidade. Escritora de livros infantis nos formatos impresso e digital. É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação da Educação vinculado ao CNPq. E-mail: vanessatavares2006@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1482-3505>

A PSICOPEDAGOGIA NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

*Regina Bonat Pianovski**

Eu acho que aprendizagem, para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades até de ser feliz (VISCA, J., 1991).

INTRODUÇÃO

Falar em Psicopedagogia, é falar sobre aprendizagem, uma vez que esta área de conhecimento surgiu para tentar explicar os obstáculos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, ainda no século passado, por volta da década de 70, tivemos as influências da prática psicopedagógica como vinha sendo desenvolvida na Argentina, mediante cursos e grupos de estudos ministrados pelo professor Jorge Visca¹.

Segundo Visca (1991, p. 60) a compreensão do processo de aprendizagem e das dificuldades inerentes a este processo, dependiam “da assimilação recíproca dos aportes teóricos realizados por três correntes de pensamento: a psicanalítica, a piagetiana e a psicologia social”, teoria que nomeou Epistemologia Convergente. Estas três escolas estão fundamentadas em concepções estruturalistas, construtivistas e interacionistas. Visca formou vários profissionais, em cursos de formação em clínica

¹ Jorge Pedro Luis Visca, argentino, graduado em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Buenos Aires; Psicólogo social formado pela Escuela Privada de Enrique Pichon- Rivière. Autor da Epistemologia Convergente e fundador dos Centros de Estudos Psicopedagógicos de Buenos Aires, Rio de Janeiro, Curitiba e São Paulo.

psicopedagógica, de diferentes áreas de graduação, principalmente psicólogos e pedagogos, cujo interesse estava na compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, houve uma proliferação de consultórios e clínicas que ofertavam a intervenção psicopedagógica para sujeitos que apresentavam algum insucesso escolar. Segundo Visca (1991, p. 14) “conhecer verdadeiramente como o sujeito aprende é um conceito revolucionário, no sentido de aceitar o sujeito como ele é, fazer com que este sujeito aprenda de verdade [...] Isso significaria uma modificação no sistema e na educação [..]”

Atualmente, embora a Psicopedagogia, ainda não seja reconhecida como uma profissão, vem se firmando como uma atuação reconhecida socialmente. No entanto, o atendimento psicopedagógico ao ter uma repercussão aceita e, confirmada sua eficácia, com relação ao diagnóstico e tratamento dos obstáculos de aprendizagem, trouxe uma preocupação no sentido de que os encaminhamentos para os profissionais que atuam nesta área, passaram a justificar, em muitas situações, questões relacionadas a condução do processo de ensino.

Desta forma houve um direcionamento da atuação do profissional de psicopedagogia para outros contextos. “A ampliação no âmbito da psicopedagogia nos deu a possibilidade de estudar tanto o sujeito individual em profundidade quanto de extrapolar estes conceitos para o macrossistema, que antes não tinham sido pesquisados.” (VISCA, 1991, p. 15).

Portanto, fez-se necessário também, olhar para as instituições, na forma como organizam e desenvolvem suas práticas de ensino, pois muitas vezes resultam destes processos as dificuldades apresentadas pelos alunos. O olhar psicopedagógico voltado para a atuação das instituições escolares, conforme Barbosa (2001, p. 23) decorre do fato de que a atividade de “ensinar não é sempre exercida pelo professor, assim como a de aprender não é de responsabilidade somente do aluno.”

O objetivo deste estudo é apresentar reflexões sobre a intervenção psicopedagógica desenvolvida em instituições de

ensino superior, com alunos de diferentes graduações, como resultado das experiências desenvolvidas pela autora. Como objetivos específicos: fundamentar o conceito de aprendizagem no âmbito da Psicopedagogia; estabelecer os objetivos da atuação na instituição escolar; e, apresentar resultados da intervenção psicopedagógica com alunos no Ensino Superior.

Inicialmente abordaremos conceitos de aprendizagem, fundamentados em diferentes teóricos da Psicopedagogia; na sequência discorreremos sobre a intervenção psicopedagógica no âmbito da instituição escolar e posteriormente apresentaremos como esta prática vem sendo desenvolvida no Ensino Superior.

PSICOPEDAGOGIA: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Durante todo o processo de construção da práxis psicopedagógica, pudemos constatar que houve uma evolução no seu objeto de estudo, pois partiu de um foco inicial nas dificuldades de aprendizagem, para uma compreensão do processo de aprendizagem abrangendo a relação ensino e aprendizagem e os múltiplos fatores que interferem neste processo.

Silva (1998, p.29) ao tentar definir o objeto de estudo da Psicopedagogia destaca que é “o homem enquanto ser em processo de construção do conhecimento, ou seja, o ser cognoscente”. Para a autora este ser cognoscente é determinado a partir de suas várias dimensões, a saber: relacional, racional e desiderativa. A dimensão relacional implica em considerar o ser cognoscente como um ser social contextualizado, enquanto a dimensão racional envolve a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Por sua vez, a dimensão desiderativa refere-se ao fato de que “o ser cognoscente é determinado por um saber que ele não conhece, por um saber do qual não tem consciência. (SILVA, 1998, p. 35).

Para a compreensão da aprendizagem, entendemos que os teóricos da Psicopedagogia passam a defini-la como um processo,

no qual estão envolvidos não só quem ensina e quem aprende, mas também todos os fatores inerentes a este fenômeno.

Scoz (1994, p. 25) chama a atenção para o fato de que, inicialmente houve uma grande ênfase nos aspectos afetivos da aprendizagem, o que acarretou a utilização de “um número exagerado de testes e de instrumentos de mensuração” para fins de diagnóstico. Estas ações não foram eficazes, uma vez que “alguns alunos acabavam estigmatizados como incapazes para aprender.”

Nesta perspectiva, para Rubinstein (2013, p.127), aprendizagem deve ser entendida “como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações [...] A psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos no processo”.

Para Pain (2009, p.16-17) o ato de aprender envolve a constituição do sujeito. “Na escola, ao mesmo tempo em que promovemos um conhecimento promovemos também a emergência de sujeitos que se sentem mais seguros, capazes e felizes, à medida que dominam ou se apropriam do conhecimento transmitido.”

Também para Bossa (2000, p. 17-18) deve-se se distinguir “entre as possibilidades de aprender e o desejo de aprender”. As possibilidades estão relacionadas às condições físicas e psíquicas, mas “analisar os problemas de aprendizagem, do ponto de vista da criança, implica considerar ainda o desejo de aprender. [...] inúmeros são os fatores afetivo-emocionais que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares.”

Podemos afirmar, que a Psicopedagogia aborda a aprendizagem através da compreensão dos obstáculos² existentes

² Entendemos obstáculos como algo que impede o desenvolvimento da aprendizagem. Visca identificou quatro tipos de obstáculos: o obstáculo epistemofílico (falta de amor ao conhecimento), obstáculo epistêmico (detenção ou lentificação do processo de construção das estruturas cognitivas) obstáculo funcional (diferenças funcionais) e obstáculo epistemofílico (relacionado à cultura).

a este processo, considerando além das características específicas de cada sujeito, as situações de aprendizagem, bem como sua história de vida.

No momento atual, o cabedal teórico construído pelos profissionais da Psicopedagogia, permite ir além do sujeito cognoscente, aprofundando seus estudos nos fatores externos que interferem na aprendizagem, em qualquer contexto. Com uma visão dialética é possível avançar na apreensão da totalidade do fenômeno ensino e aprendizagem.

ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A ampliação do objeto de estudo da Psicopedagogia, envolve analisar e compreender os diferentes aspectos que determinam e interferem no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, há um direcionamento do campo de atuação do psicopedagogo, para qualquer instituição educativa que envolva situações de aprendizagem.

Temos relato de profissionais atuando na área hospitalar, conforme Glazer³ (2021, p. 107) “o psicopedagogo nesse cenário se adapta e adapta o ambiente de acordo com os recursos e as metodologias de trabalho possíveis em função das necessidades e limitações da criança/adolescente hospitalizada (o)”.

No meio empresarial, segundo Silva (s.d.), “a função do psicopedagogo é analisar, avaliar, incentivar e intervir nos acontecimentos que prejudiquem o desenvolvimento individual e grupal, estimulando a harmonia e a aprendizagem”. Na empresa o psicopedagogo também pode realizar o diagnóstico da instituição, observando e analisando o potencial de cada sujeito, intervindo e atuando junto a área de Recursos Humanos.

³ Jaqueline Andréa Glazer, coordenadora do Setor de Psicopedagogia do Centro de Neuropediatria – HC/UFPR (CENEP), desde 1999.

Tratando da instituição escolar, segundo Barbosa (2001, p. 185) a Psicopedagogia além de compreender o indivíduo e suas particularidades, se ocupa “do funcionamento geral, do processo e dos resultados do aprender em seu interior e do modo como tudo isto possa estar contribuindo para o aparecimento de dificuldades e ou facilidades de aprendizagem [...]”.

Na instituição é possível pensar em uma atuação preventiva, uma vez que é no seu interior que se produzem muitos obstáculos ao aprender. Conforme Visca (1991, p. 80) esta prevenção envolve ações de duas naturezas: primárias e secundárias. Primárias quando envolvem medidas para assegurar as “condições ideais de aprendizagem” ou controlar fatores que podem vir a ser problemáticos; secundárias dizem respeito a “um conjunto de medidas que contribuem para que não se agravem déficits já existentes [...] têm um caráter orientador e podem estar dirigidas ao sujeito e/ou ao contexto.”

A preocupação com as condições em que se desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem são determinantes para que dentro da instituição assegurem aos alunos possibilidades para a construção do conhecimento pois, da prática pedagógica decorre o interesse e a apropriação do conhecimento científico.

Barbosa (2001, p. 74) destaca que a ação do psicopedagogo na instituição pode se “caracterizar como diagnóstica, de intervenção corretora ou preventiva”; desenvolvida mediante consultorias sobre aprendizagem e desenvolvimento, como também apoio à inclusão de pessoas com deficiência.

Defende Barbosa (2001, p. 78) que os “educadores precisam usar o ensinar/aprender a seu favor, em prol de sua própria mudança; isto será possível se for aberto na instituição escolar um espaço para reflexão sobre a ação e para a ação resultante do que for refletido.”

No diagnóstico institucional, Barbosa (2001) fundamentada na Epistemologia Convergente de Visca, identifica na dinâmica da instituição escolar obstáculos na forma como o ensino é conduzido. Estes obstáculos são identificados pela autora como: da ordem do

conhecimento, da ordem da interação, da ordem do funcionamento e, de ordem estrutural. Com relação aos obstáculos da ordem do conhecimento envolvem a falta de conhecimento ou aprofundamento em um determinado assunto, que possa comprometer o processo de ensino e aprendizagem; da ordem da interação, diz respeito à vinculação afetiva com as situações de aprendizagem; da ordem do funcionamento implica em fatores relacionados à gestão da instituição e; da ordem da estrutura corresponde a forma como os grupos se organizam dentro da instituição. (BARBOSA, 2001)

O trabalho psicopedagógico, segundo Fonte e Gallart (2000, p. 12) deve ser visto como um recurso útil para a instituição, de modo que esta possa “examinar os seus propósitos e fazê-lo de forma coerente com as finalidades educativas socialmente estabelecidas que são expressas nas previsões normativas [...] Esta atuação do psicopedagogo pode se desenvolver de duas maneiras: como assessor ou como colaborador.

Como assessor psicopedagógico, o profissional “costuma centralizar sua intervenção em algum elemento específico do sistema escolar que foi considerado como problemático, preferentemente algum aluno, mas também pode tratar-se de um professor de algum membro da equipe de direção ou de algum familiar.” Neste caso, o psicopedagogo ao colocar-se como aquele que vai solucionar o problema contribui para tirar as responsabilidades dos pais e professores, o que se torna algo preocupante. (FONT; GULLART, 2000, p. 16).

Como psicopedagogo colaborativo suas intervenções estarão voltadas para “as intenções, as relações entre os diferentes subsistemas que integram a escola: a equipe de direção, a equipe de professores – agrupados por etapa, séries e/ou departamentos, os diferentes grupos-aula e as respectivas famílias”. (FONT & GULLART, 2000, p. 16). Esta ação envolve a escola como um todo, como um coletivo que contribui para o bom funcionamento da instituição.

Mas, há ainda uma terceira situação que envolve o trabalho do psicopedagogo em uma instituição, a qual diz respeito ao tipo de contratação: o psicopedagogo contratado ou o psicopedagogo assessor. Como um profissional externo, o psicopedagogo pode atender as necessidades da escola com relação a introduzir um projeto inovador, mediar situações de conflito; no caso do psicopedagogo contratado, integrante da equipe de profissionais da escola, apesar de ter um conhecimento mais preciso da realidade e poder “influir de forma permanente em seu desenvolvimento”, existem algumas dificuldades, no que tange a “manter-se como psicopedagogo, evitando a confusão de funções e de atribuições.” (FONT & GULLART, 2000, p. 17).

Na construção de uma prática voltada para o aprender e também para os protagonistas destes processos, houve uma crescente transformação tanto na forma como os profissionais delimitaram seu foco de trabalho, como também seu contexto de atuação, que vai além da escola para se fixar também nas instituições de ensino superior.

A PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

O atendimento psicopedagógico no Ensino Superior foi se estruturando mediante a demanda de alunos com dificuldades acadêmicas. A necessidade deste serviço foi reconhecida pelos órgãos governamentais que passam a considerá-lo importante nas universidades e demais instituições de Ensino Superior. Segundo Castro e Amorim (2011, p.53), “os instrumentos de avaliação de cursos de graduação elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, avaliam satisfatoriamente as instituições que oferecem apoio psicopedagógico ao discente.”

Instituições de Ensino Superior apresentam este serviço, contratando profissionais da área para desenvolver projetos que possam auxiliar os alunos, principalmente no que tange à inclusão da Pessoa com deficiência (PCD). A atuação neste sentido, vem se

configurando de diferentes maneiras: envolvendo uma equipe multidisciplinar que além de atender cada caso específico apresentado pelos alunos, também realiza assessoramento psicopedagógico a professores; ou atendendo as demandas de alunos num atendimento clínico individualizado ou em grupo.

Enfim, de acordo com as possibilidades de cada instituição, o serviço de atendimento psicopedagógico vai se estruturando, mas sempre tendo como preocupação auxiliar o aluno na sua vida acadêmica. Dentre as ações desenvolvidas Castro e Amorim (2011, p.53) propõe “ajudar o iniciante a aproveitar o máximo seus estudos, auxiliá-lo a entender a dinâmica institucional e a se ajustar às novas condições de ensino e aprendizagem.”

Em nossa experiência profissional como docente e na atuação como psicopedagoga, temos nos deparado com questões que atualmente estão presentes no Ensino Superior. Muitos alunos apresentam dificuldades acadêmicas, em função de defasagens de conhecimentos básicos que não foram aprendidos nos anos anteriores. O déficit destes conhecimentos interfere na apropriação do conhecimento científico, tal como é desenvolvido na academia, uma vez que este contexto demanda raciocínios mais complexos, decorrentes de um trabalho intelectual mais intenso e autônomo.

Saravalli (2005, p. 244-245) destaca que os professores relatam situações em que “é preciso fazer um retrocesso a conceitos trabalhados no ensino médio e, às vezes, no ensino fundamental [...]que há uma dificuldade geral dos estudantes em relação a processos criativos, uso da reflexão e estabelecimento de relações[...]”.

Nossa experiência com atendimento psicopedagógico com alunos do Ensino Superior aconteceu em duas instituições privadas, em diferentes momentos. Passaremos a apresentar como tais serviços se configuraram nestes dois campus.

Na primeira instituição, atuamos como psicopedagogo contratado e integramos uma equipe multidisciplinar que desenvolvia o Serviço de Apoio Psicopedagógico (SEAP). Participavam da equipe psicopedagogas, com formação em

Pedagogia e especialização em Psicopedagogia; psicólogos com diferentes especialidades: orientação profissional, educação especial, psicologia forense e atendimento ao aluno estrangeiro. Ao ingressarmos encontramos um trabalho que vinha se desenvolvendo há algum tempo, portanto, com uma prática já constituída.

A equipe tinha como função atender aos alunos de todos os cursos de graduação, mediante suporte às dificuldades acadêmicas apresentadas, mediar processos de inclusão envolvendo os alunos, os professores e coordenadores e, desenvolver oficinas psicopedagógicas com orientações para a adequação de hábitos de estudos e estratégias de aprendizagem.

Este trabalho foi bem acolhido pela equipe docente da instituição que muitas vezes ao se deparar com situações específicas de aprendizagem de seus alunos, buscavam suporte e diálogo junto ao serviço de atendimento psicopedagógico. Também os alunos recorriam ao serviço, pois viam uma possibilidade de serem atendidos em suas demandas com relação à organização de estudos, adaptação das metodologias às suas necessidades e, acolhimento com relação às suas limitações.

Com relação às oficinas desenvolvidas, percebemos que os temas abordados, a saber: hábitos de estudos, planejamento das atividades acadêmicas, técnicas de estudo, como fazer mapa mental ou como desenvolver uma leitura, foram de grande valia para os alunos, principalmente para os calouros.

Reuniões com professores e coordenadores para discussão de casos, contribuíram para que os professores também pudessem falar sobre suas angústias ao se deparar com situações em que não sabiam como agir, muitas vezes por falta de informação sobre quais estratégias e recursos seriam necessários para garantir a equidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda instituição, onde atuamos atualmente como docente dos cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e História, pudemos constatar a necessidade do serviço de atendimento psicopedagógico frente as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Iniciamos o trabalho na clínica de psicologia da

instituição com o atendimento psicopedagógico ao estudante com dificuldades acadêmicas e aos alunos de inclusão.

Muitos acadêmicos são encaminhados à clínica pela equipe de inclusão (CEI)⁴, com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, em busca de suporte às suas dificuldades e mediação na comunicação entre os alunos(as) e os professores. Nestas situações buscamos compreender quais as dificuldades do aluno(a) e de que forma seria possível ajudá-lo. Também procuram, o serviço psicopedagógico por iniciativa própria, para investigar se possuem algum transtorno de atenção ou comportamento característico do espectro autista; a solicitação de um diagnóstico para comprovação de suas suspeitas resulta da necessidade de que os colegas e professores possam compreender suas necessidades e condutas.

Dentre as demandas mais comuns, podemos destacar a dificuldade para estudar, uma vez que a academia exige um trabalho intelectual mais exaustivo e, os alunos (as), principalmente os calouros não têm um hábito de estudo estruturado. Corroborando com os estudos de Savalli (2005) observamos que a intervenção inicial reside em auxiliá-los a compreender o próprio processo de aprendizagem para orientá-los acerca de técnicas e estratégias de aprendizagem que correspondam a sua forma de apreensão do conhecimento.

Quanto às angústias apresentadas, configuram o medo de não dar conta dos conteúdos, a dificuldade com o ritmo da academia e a falta de pertencimento ao grupo. Muitas vezes, a escuta psicopedagógica mostrou-se suficiente para que estes alunos(as) pudessem identificar a sua melhor maneira de apreensão do conhecimento, mediante a adequação de estratégias de estudo que lhe possibilitassem utilizar todo seu potencial para aprender; também abriu espaço para que pudessem expressar e refletir sobre os conflitos na relação com os colegas e no seu papel enquanto estudante universitário.

⁴ Comissão de Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a intervenção psicopedagógica desenvolvida em instituições de Ensino Superior constatamos que este serviço traz contribuições importantes ao trabalho do professor e também ao desenvolvimento da vida acadêmica do aluno. No entanto, destacamos que é necessário pensar sobre a forma como a instituição acolhe o aluno e a sua disponibilidade em realizar adaptações que garantam a equidade do ensino.

As contribuições dos serviços de apoio psicopedagógico, são inúmeras, frente às dificuldades relatadas no contexto acadêmico, sendo relevante destacar que em muitos casos a escuta clínica já configura um suporte ao aluno, pois abre espaço para que reflita sobre suas angústias e dificuldades e, sinta-se acolhido pela instituição. A Psicopedagogia não se preocupa apenas daquilo que o sujeito não aprende, mas também em como ele aprende e quais os significados deste aprender.

Os momentos de mediação com os professores também têm sido relevantes pois, é no diálogo que se estabelecem quais as necessidades e quais as possibilidades de cada um e, se constroem práticas adequadas a cada demanda. É necessário lembrar que o trabalho psicopedagógico não depende apenas do psicopedagogo, mas da interação entre as partes envolvidas no processo ensino e aprendizagem. Não é uma via de mão única, mas um pensar de forma sistêmica, onde todos participam das decisões mais adequadas a cada caso. Medidas simples como realizar a prova separado da turma para alunos com transtornos da atenção, são significativas para o seu desempenho, pois conseguem mostrar que pequenos ajustes são possíveis e contribuem para o sucesso acadêmico. No momento atual, com aulas e cursos online, constatamos que a atividade acadêmica exige cada vez iniciativa e autonomia frente as situações de aprendizagem e, isto precisa ser considerado.

No entanto, este trabalho ainda se mostra incipiente, sendo necessária muita pesquisa e estudos para que se constitua em uma

práxis que contribua para o estabelecimento de um contexto favorável ao processo de ensino e aprendizagem, que possa garantir a qualidade do ensino e a apropriação dos conhecimentos necessários a cada profissão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar**. Curitiba, Expoente, 2001.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CASTRO, E. L. de; AMORIM, E. S. **Psicopedagogia na Educação Superior: possibilidade ou necessidade?** Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONT, C. M.; GALLART, I. S. O modelo psicopedagógico educacional-constructivo: dimensões críticas. In: MONEREO, c. SOLÈ, I (Orgs.) **O Assessoramento Psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.11- 24.

GLAZER, J. A.; SANTOS, M. G. Contribuições da psicopedagogia no ambulatório de dificuldades de aprendizagem. In: GLAZER, J. A. (Org.) **Psicopedagogia: trajetórias de aprendizagens e intervenções**. Curitiba, Ás Editorial, 2021. p.99-112.

PAIM, S. **Subjetividade e Objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógica. *In*: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G. De C; FINI, L. D. T.; SOUZA, M.T. C. C. de; BRENELLI, R. P. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013. P.127- 139.

SARAVALI, E. G. A Psicopedagogia na Educação Superior: contribuições da teoria piagetiana. **Rev. Psicopedagogia**, 2005; 22(69): 243-53. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v22n69a08.pdf>. Acesso em: 7 jun.2024.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, R.J: Vozes,1994.

SILVA, L.M. da P. **Psicopedagogia Empresarial: possibilidades de atuação de um psicopedagogo na empresa**. Faculdade de São Bento - Bahia. Disponível em: www.academia.edu/34156239 Acesso em: 10 jun 2024.

SILVA, M. C. A. **Psicopedagogia**: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

* Doutora e mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Psicomotricidade pelo Centro de Estudos Simone Raimin; especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos em Psicopedagogia Jorge Visca. Especialista em Educação Especial pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP). Professora dos Cursos da Licenciatura em Pedagogia e do Bacharelado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: regina.bonat@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5406-7815>

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DA LEITURA PARA ALÉM DOS CONTEXTOS ESCOLARES

*Maria Alzira Leite**

*Elaine de Faria Michele Silva***

*Jean Marcos Frandaloso****

INTRODUÇÃO

Querendo aprender contigo a forma de se viver
As coisas estão no mundo só que eu preciso aprender
Paulinho da Viola (1968)

As reflexões propostas neste ensaio integram-se às problematizações que cerceiam as habilidades envolvidas na linguagem escrita. E nesse ponto, na Psicopedagogia, busca-se compreender como essas problematizações reverberam defasagens na leitura. Cabe dizer, diante disso, que esses descompassos tendem a se potencializar, uma vez que o quantitativo dos conteúdos curriculares é, cada vez mais, valorizado em muitas instituições escolares.

As ações de pesquisas clínicas seguem nessas discussões em torno das fragilidades relativas à alfabetização – fluência leitora e compreensão. (Sampaio, 2018). Logo, observa-se, que, talvez, algumas dificuldades relacionadas à leitura podem estar relacionadas aos processos cognitivos iniciados na decodificação, estendendo-se à compreensão – momento em que se atribui significado à palavra e ao texto.

Nessa mesma linha, diferentes instâncias, tais como a família e a escola, socializam preocupações, dúvidas e questionamentos sobre os desafios que permeiam a compreensão leitora, e nesse caso, há a necessidade de um saber que ultrapasse o sistema de

representação – decodificar (ler) e codificar (escrever). Ressalta-se que o ato de ler pressupõe experiências e conhecimentos do sujeito, haja vista o modo de organização dos diferentes gêneros e os seus usos nos inúmeros contextos sociais. (Kleiman; Moraes, 1999).

Em consonância com o exposto, Souza (2024, p. 3) adverte que “o primeiro contato com a língua é de ouvir, seguido por falar e, por fim, escrever. Antes de falar, o balbuciar. Antes de ler e escrever letras, palavras, frases etc., temos o gesto, a situação de brinqueado e o desenho.” Consequentemente, o trabalho psicopedagógico com a leitura pressupõe uma prática que valorize as experiências e os conhecimentos concernentes aos ambientes institucionais, familiares e culturais, e, ainda, aos eventos dos quais ele participa.

Nesse saber-fazer psicopedagógico, as atividades metacognitivas são valorizadas e acionadas. Sendo assim, os objetivos da leitura e da formulação de hipóteses vão compor a atividade de compreensão textual do texto/gêneros. (Kleiman, 2000). Então, de um lado, as práticas com a leitura na Clínica implicam conhecimentos do profissional acerca do desenvolvimento humano e como o cérebro aprende a ler. (Dehaene, 2012). O conhecimento, nesse viés, abre espaço para as intervenções com os encaminhamentos psicopedagógicos. E, de outro prisma, não há como negar que o desenvolvimento humano é processual e isso abrange os movimentos cognitivos, emocionais e sociais.

O impacto de cada um desses movimentos sobre os outros se reflete no desenvolvimento individual, porém, sem perder de vista a composição coletiva do ser humano. Assim, “enquanto as mudanças na aparência resultam principalmente na maturação física do organismo, as mudanças no comportamento resultam em sua maior parte da aprendizagem” (Pilleti, 1985, p. 179).

Salienta-se que o processo de aprendizagem atravessa as práticas sociais do sujeito/leitor e estas fazem parte dos percursos de letramentos que delinham as nossas histórias com a leitura. Por isso, é fundamental que o psicopedagogo invista em uma análise que contemple o ambiente familiar (o espaço onde a criança vive), o aproveitamento escolar, as práticas de leitura, bem como o

reconhecimento dos aspectos afetivo-relacionais da criança, tendo em vista as experiências e relações estabelecidas com o outro.

Assim, visando a oferecer contribuições ao pedagogo para além do contexto escolar, este ensaio apresenta algumas reflexões sobre as contribuições da psicopedagogia para o aprendizado da leitura. Espera-se que este trabalho possa também colaborar com as pesquisas que assumem a atividade leitora, a partir do texto (com as suas especificidades), do leitor e da interação, valorizando-se os letramentos de percursos do sujeito/aprendiz no espaço da Clínica.

Busca-se, assim, promover diálogos entre a neurociência, tendo como pano de fundo os estudos de Dehaene (2012); Cosenza; Guerra (2011), e, ainda, as concepções da linguística – leitura e letramento, a partir de Kleiman (2000).

Na primeira parte desta exposição, discorre-se sobre a Psicopedagogia Clínica e os conhecimentos teórico-práticos acerca dos processos neurobiológicos que envolvem a leitura. Na segunda, reflete-se sobre as práticas psicopedagógicas que podem auxiliar o profissional Clínico a planejar estratégias que possam atender as demandas individuais, em relação à atividade leitora, considerando-se os processos cognitivos, emocionais, sociais e afetivos do sujeito/aprendiz.

Ao longo do texto, destaca-se a necessidade das interlocuções – clínica, escola e família – com abordagens da Pedagogia, da psicologia e da linguística e outras áreas correlatas tendo em vista um planejamento coletivo para os avanços da criança.

A LEITURA PELAS LENTES DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

A Psicopedagogia é uma área de estudo que abarca o entendimento dos processos de aprendizagem. Nessa senda, investiga e apresenta as possibilidades e/ou alternativas para as dificuldades do indivíduo buscando-se uma compreensão dos movimentos do aprendizado (Scoz, 1992). No espaço clínico, há uma análise, do ponto de vista avaliativo, de forma abrangente, dos

aspectos ligados à aprendizagem. Em outras palavras, o psicopedagogo procura identificar os avanços da criança, tendo em vista a prática leitora, a produção textual e o aprendizado da matemática. E isso inclui uma avaliação cognitivo-linguístico, socioemocional, motor, sensorial, perceptivo e pedagógico-cultural.

No que se refere à leitura, objeto de nossa discussão, esse profissional observa, por meio de instrumentos, como por exemplo, os protocolos de leitura, utilizados para avaliar de que maneira a criança decodifica; como interage com as palavras, frases e com o autor; quais são as estratégias que utiliza para a leitura, e ainda, como compreende e interpreta o texto. (Silva; Capellini, 2022). Há ainda um trabalho com os protocolos cognitivo-linguístico, os quais avaliam as habilidades de leitura, de escrita, da percepção metafonológica, da memória operacional fonológica, dos processamentos auditivo e visual (Bacha; Volpe, 2014).

O embasamento clínico se pauta em teorias e evidências a partir do contato, diálogos e entrevistas com aqueles que buscam a Psicopedagogia. Com o intuito de apreender uma situação específica, que envolve uma criança e/ou adulto, o profissional investe em um diagnóstico, que a princípio pode se caracterizar como uma anamnese, com o entendimento da queixa principal e a investigação dessa queixa (Scoz, 1992).

Convém destacar que apesar do diagnóstico ser um ponto de referência, o seu uso não pode se limitar a provas e a testes. Isso quer dizer que o olhar investigativo do psicopedagogo, o olhar, a escuta, a análise e a síntese das observações são úteis para cada cenário de aprendizagem (Fernández, 1990).

Fernández (1990) enfatiza que, metaforicamente, o diagnóstico pode ter a mesma função que a rede para um equilibrista. Desse modo, o diagnóstico é uma espécie de base, isto é, o suporte para o psicopedagogo. À medida que as sessões psicopedagógicas avançam, o diagnóstico também pode se ressignificar, porém, sem perder de vista a base. E, nessa lógica, é possível seguir no mapeamento das necessidades – habilidades, competências do sujeito/aprendente –, ou ainda, identificando descompassos no

âmbito escolar. Com o apoio do diagnóstico, as possibilidades de intervenções dos processos de aprendizagem são definidas e aplicadas.

Uma das principais queixas na Clínica é a dificuldade que as crianças apresentam na leitura. Isso pode englobar os processos que envolvem a alfabetização, a compreensão leitora, os conhecimentos prévios, o leitor proficiente, entre outros. Assim, em face de um cenário com essas fragilidades, o entendimento sobre os processos cerebrais da leitura, ou seja, o que ocorre em nosso cérebro quando lemos é relevante para a psicopedagogia clínica.

Ao considerar todo o exposto, Caribé (2017, p. 49) destaca a pertinência de “investigar o processo de como o cérebro aprende, e lembra, desde o nível molecular e celular até as áreas corticais, encontramos férteis elementos para a reflexão de com promover um ensino significativo [...]”. Assim sendo, quando se compreende como o cérebro aprende a ler é possível realizar um planejamento de atividades que visa a ativar a capacidade de aprender.

Segundo as pesquisas de Dehaene (2012); Cosenza e Guerra (2011), a leitura prevê um ensino sistematizado. Nessa prática, valoriza-se a pronúncia correta de palavras, a fim de assegurar a conexão entre um sistema de representação gráfica das letras e o som equivalente a essa representação. Nessa esteira, há uma “compreensão do que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas” (Soares, 2021, p. 11).

Vale salientar que a base da leitura permeia as relações entre grafemas e fonemas. É claro que formar leitores e produtores de textos ultrapassa um foco exclusivo de aprendizagem do sistema alfabético. Porém, não se pode deixar de lado o aporte da concepção sintética de alfabetização nesse processo. Então, as contribuições da neurociência, em diálogo com a educação, enriquecem os debates sobre os encaminhamentos para a superação das dificuldades na aprendizagem.

Nesse diapasão, Dehaene (2012, p. 214) argumenta que o cérebro possui uma arquitetura cerebral da leitura e defende que

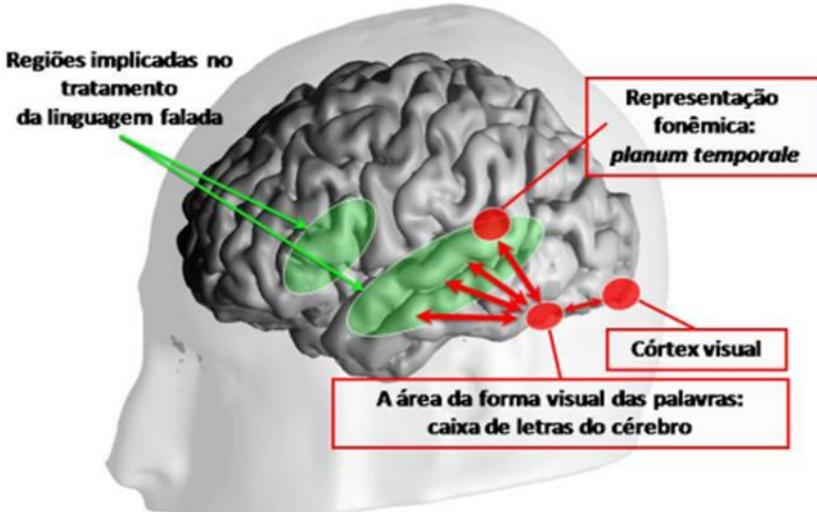
há um “modelo da reciclagem neural”. Então, o cérebro recicla os circuitos neurais, dispostos a outras funções, para o reconhecimento de objetos para a leitura. Isso significa que há uma modificação dos circuitos cerebrais pré-existentes, a partir das novas conexões, com a adaptação do sistema nervoso central (SNC), por meio da neuroplasticidade.

Nesse contexto, o cérebro recicla os circuitos neurais, dispostos a outras funções, para o reconhecimento de objetos para a leitura. Por esse ângulo, há uma modificação dos circuitos cerebrais pré-existentes, a partir das novas conexões, com a adaptação do sistema nervoso central (SNC). Com efeito, Dehaene (2012) acentua que na arquitetura cerebral, a leitura começa pelo estímulo visual. Assim, a informação é recepcionada pelo lobo occipital, parte visual do cérebro, movendo-se para as áreas ventrais, refletindo-se no hemisfério esquerdo. É uma atividade distribuída. Desse modo, a escrita, que está relacionada à leitura, apoia-se no cérebro desse sujeito/aprendiz. Isso posto, observa-se que o ato de ler significa reconhecer as letras e como essas letras se combinam e formam distintas palavras. Ora, esse reconhecimento está imbricado em atividades que manipulam letras, sons e significados. A partir desse contato, o processamento da linguagem se movimenta: da leitura para a escrita.

A figura 1 ilustra as conexões no momento da leitura. Observe que há as entradas visuais de formação de palavras, a região occipitotemporal ventral (caixa de letras), responsável pela forma visual das palavras e, ainda, a ativação da rede fonológica em que há uma síntese da pronúncia e o som da palavra.

Arquitetura cerebral

Figura 1 - Arquitetura cerebral do processamento da palavra escrita. Dehaene, 2013, p. 1. (Adaptado)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Durante o processamento, há uma conexão entre as letras, que são reconhecidas com os sons da fala e com os significados dessas palavras. No processamento da leitura, há uma ponte entre a visão – a representação visual das palavras – e a linguagem verbal – correspondente aos sons e ao significado das palavras (Dehaene, 2012).

Nesse circuito, as diferentes áreas do cérebro são acionadas e há um reconhecimento de padrões ortográficos, principalmente para as palavras familiares. Por isso, a defesa de um programa de treinamento fonológico para que as crianças avancem na habilidade de leitura se justifica face aos diferentes percursos de cada envolvido, haja vista o processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, a decodificação se torna automática. Esse circuito ocorre a partir da caixa de letras - área que processa visualmente as letras é acionada e durante esse processamento, há uma conexão entre as letras e as sílabas, que são reconhecidas com os sons da fala, e ainda com os significados das palavras. (Dehaene, 2013).

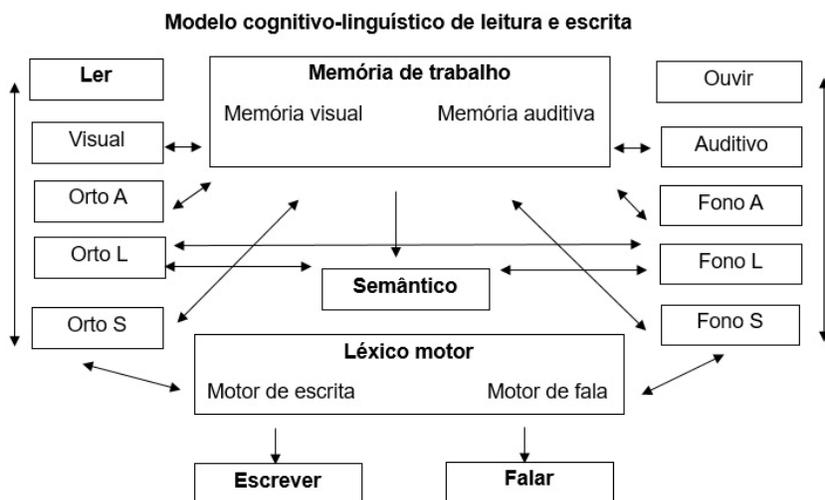
A partir desse fluxo de informações, ocorre uma fragmentação das palavras, levando-se em conta as suas unidades linguísticas, e nessa esteira, ocorre uma distribuição dessas unidades para outras áreas cerebrais. (Dehaene, 2012). O trabalho clínico, associado à habilidade leitora, requer práticas psicopedagógicas baseadas em evidências científicas sobre como a ciência explica a capacidade de leitura e de compreensão do que foi lido. Embora o ato de ler exija várias competências, pesquisadores como Consenza e Guerra (2011) e Scliar (2003) argumentam que o indicador fonêmico para a alfabetização e o desenvolvimento da leitura oportuniza a uma apreensão das menores partes individuais da fala, isto é, das palavras que são verbalizadas: letra-fonema; sílaba-palavra. As conexões da arquitetura cerebral se reforçam na medida em que avançamos na aprendizagem da leitura.

PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Linguagem, fala, informações e memória eis as palavras-chave que delineiam a progressão leitora. Não importa se essa ação é concretizada de maneira silenciosa ou oral. O que pode delinear o seu compasso são os movimentos de apropriações que envolvem o som e a escrita que transcendem a um mero código simbólico, afinal, “no primeiro ano de vida, a interação com as pessoas molda na criança a percepção dos fonemas da sua linguagem nativa” (Consenza; Guerra, p. 104, 2011). Nesse ínterim, observa-se, nas trilhas da leitura, os rastros e as pistas de muitas histórias imbricadas na forma de interagir com os sons, com as letras e com o texto, tendo em vista as práticas sociais.

Smythe (2005) elaborou um modelo cognitivo de leitura e escrita voltado ao processo de desenvolvimento da leitura, considerando as habilidades metalinguísticas e metacognitivas. Para isso, foram considerados os componentes fonológicos, o sistema ortográfico, os sistemas semântico e motor, conforme figura 2.

Figura 2. Representação adaptada do modelo cognitivo-linguístico de leitura e escrita proposto por Smythe (2005)



Fonte: Smythe (2005)

No modelo, o sistema ortográfico é representado por análise ortográfica (Orto A); ortográfico lexical (Orto L) e pela síntese ortográfica (Orto S). Já, o sistema fonológico é representado pela análise fonológica (Fono A), pela fonológico lexical (Fono L) e pela síntese fonológica (Fono S). As setas, nesse modelo, indicam uma dinâmica que envolve os comandos, integrativo e associativo, dos sistemas dentro de suas especificidades. É possível notar que o sistema fonológico se ancora no processamento auditivo, acionando a memória de trabalho audível da informação recebida. Nesse circuito, há a análise da informação fonológica, e, em seguida, o acesso à informação lexical, buscando-se, portanto, o sentido do que será reproduzido no processo motor da fala. O sistema ortográfico permeia a entrada visual, acessada pela leitura, via memória de atividade imagética. Aqui, há a análise e a síntese das informações processadas e reproduzidas na escrita através do ato motor.

Convém dizer que os conjuntos fonológico e ortográfico necessitam de acesso ao sistema semântico para a busca do significado da informação processada e encaminhada para a

produção motriz: escrita ou fala. Diante disso, o esquema proposto abre espaço para se *pensar/ entender/compreender* a dinâmica do circuito, no desenvolvimento das habilidades, para o aprendizado da leitura e da escrita, em forma de um continuum.

Por isso, a atividade clínica requer um fazer pedagógico consubstanciado nas concepções teóricas de identificação e intervenção, mas, também, de conhecimentos ligados aos modos de aprender, atentando-se para o cotidiano escolar e familiar dos estudantes. Assim, teoria e prática podem seguir intercambiadas na tomada de decisões relativas aos encaminhamentos e medidas que atendam às demandas das crianças/adultos.

Porém, não se pode esquecer que nesse planejamento todos os sujeitos/aprendizes são diferentes – nas capacidades, nas fragilidades, no ritmo de desenvolvimento e na maneira de aprender. Com isso, faz-se necessário o estabelecimento de um atendimento que leve em consideração o ato de escuta e de observação, haja vista as atividades administradas.

A aplicabilidade teórico-prática dependerá da avaliação e das possibilidades de intervenção. Destaca-se que o indicador fônico e a consciência fonológica. Entretanto, para que ocorra o planejamento de uma atividade, a organização do atendimento psicopedagógico reclama uma prática efetiva de correspondência entre os sons e as letras. Então, o foco está em ensinar as crianças a identificar e a manipular sons em palavras, a partir de sons isolados, progredindo para sílabas e palavras inteiras.

Sobre isso, Dehaene (2012, p. 169) sinaliza que para a progressão da leitura, a criança pode “associar cada cadeia de letras à sua pronúncia”, ou seja, ela apreende os constituintes das palavras, como por exemplo: ‘ss’; ‘ch’; ‘rr’, entre outros.

No trabalho psicopedagógico, as atividades que englobam o indicador fônico podem, também, contemplar as habilidades cognitivo-linguísticas, isto é, no processamento da informação, ocorre o reconhecimento e a compreensão das letras, dos sons até às palavras, como por exemplo: ‘pássaro’; ‘chinelo’; ‘carro’, entre outros. Nesse caso, é possível combinar as informações sobre o

vocábulo: “com-textual, visual, fonológica e ortográfica” (Corso; Salles, 2009, p. 29).

Ante o exposto, pode haver um progresso na decodificação e no reconhecimento dos sons, das sílabas e das palavras, tendo em vista a compreensão da sequência fônica a um significado, seguindo para a frase – com propriedades sintáticas até à progressão textual.

A segunda prática explicitada neste trabalho diz respeito à exposição da criança/adulto à linguagem escrita. Nessa seara, há contato com variados textos e gêneros. Dessa maneira, o trabalho com os sons, com as palavras e com a expansão do vocabulário, enriquece o repertório, e, isso, pode aprimorar a compreensão leitora. Ao considerar a mesma prática, nota-se que o investimento no significado de novas palavras também contribui para o desenvolvimento da leitura e da produção de sentido.

É claro que essa prática não pode se restringir a uma única possibilidade. A observação dos percursos de letramentos dos aprendentes, nas atividades clínicas, fornecem pistas para que se fomentem a outras estratégias de aprendizagem da leitura, no universo da escola.

Para a Psicopedagogia Clínica, a adaptação de métodos ou indicadores às necessidades do aprendente pode oportunizar a um progresso de leitura para além da decodificação. Logo, a partir das práticas dialógicas estabelecidas entre o psicopedagogo, o aprendiz, a escola e os familiares/responsáveis, é possível assumir práticas que valorizem o amadurecimento dos conhecimentos dos estudantes com as especificidades que envolvem o ato de leitura, o exercício da escrita e as progressões textuais na fala. E, nessa dinâmica, a criança ou o adulto ressignifica o exercício da leitura/escrita, que, amparada na visão de mundo, está no compasso da (re)construção das possibilidades de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interface entre a Educação e a Neurociência se expande com trabalhos científicos e possibilidades teórico-práticas, que orientam a uma ação coletiva de planejamento transdisciplinar. Então, há um (re)conhecimento, na Educação, que a aprendizagem é mediada pelas propriedades estruturais e funcionais do sistema nervoso. E a Neurociência complementa esse (re)conhecimento com uma fundamentação que procura evidenciar uma prática pedagógica de aprendizagem que reconhece o funcionamento cerebral.

Diante disso, a prática pedagógica é compreendida como integração dos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro, bem como do processo de aprendizagem. Nessa linha, a neurociência pode ser ponte entre a educação, uma vez que os ambientes e os métodos de ensino estejam alinhados com a forma como o cérebro naturalmente aprende e assimila as informações.

A compreensão dos mecanismos cerebrais envolvidos na leitura pode auxiliar o professor, o pedagogo e o psicopedagogo a tratarem dos casos observados em sala de aula, com o devido encaminhamento de tais situações à clínica. Ressalta-se que o psicopedagogo tem um papel central na compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, mas, tal relevância, é claro, não se situa apenas no plano clínico. Não basta diagnosticar e avaliar se não houver um entendimento das particularidades do indivíduo e dos seus percursos de aprendizagem.

Sendo assim, ao considerar a triangulação pautada no – ler, escrever e produzir sentido – implica, também, valorizar os conhecimentos e as potencialidades dos estudantes no espaço da clínica. Dessa forma, no delinear da mediação entre o que é apresentado em termos de dificuldades na leitura, há a necessidade de um investimento em um saber-fazer psicopedagógico que transcenda o que é instrumento didatizado, em termos de leitura e de escrita na/para a escola.

Ao considerar as práticas e os eventos de letramento(s) dos estudantes, é possível pensar que as narrativas podem dar pistas

do percurso dos usos e dos significados da leitura e da escrita na (form)ação do educando para os incontáveis eventos promovidos no espaço escolar. O psicopedagogo precisa estar atento às fragilidades que se apresentam no ambiente educacional, cujo fito é o de contribuir com aqueles sujeitos/aprendentes que necessitam de um acolhimento mais humano e especializado.

REFERÊNCIAS

BACHA, S. M. C.; VOLPE M. R. F. T. **PROADE**: Proposta de avaliação das dificuldades escolares. 1ª. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

CARIBÉ, R.L. Neurociência e alfabetização: estreitando o diálogo para os caminhos de aprendizagem. *In*: Chaves APR, (org.). **A neurobiologia do aprendizado na prática**. Brasília: Alumnus; 2017. COISAS do mundo, minha nega. (Compositor e Intérprete): Paulinho da Viola. Brasil: Gravadora Odeon. 1968. 6 disco vinil.

CORSO H.V.; SALLES J.F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras Hoje**. Porto Alegre. v.44, no. 3, p. 28-35. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5761> Acesso em 09 jun. 2024.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2011.

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso. 2012.

DEHAENE. S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12113>. Acesso em 09 jun. 2024.

FERNANDES, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinariedade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

PILETTI, C. **Fisiologia da Educação**. 9a. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SAMPAIO, S. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. 77ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2018.

SCOZ, B.; J. L. *et al* (org.). **Psicopedagogia**. Contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, C.; CAPELINI, S. A. **PCL-R Protocolo Cognitivo-linguístico**: livro do profissional e do Professor. 1ª. ed. Ribeiro Preto, SP: Book Toy, 2022.

SMYTHE, I. What is dyslexia? In: SMYTHE, I (Ed.). **Provision and use of ICT by dyslexia students at University in Europe**: Welsh Dyslexia Project. Cardiff. 2005.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, C. O desenho da criança como parte do seu processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v.

19, n. 51, p. 169-186, 22 abr. 2024. <https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/3230>. Acesso em 22 jun. 2024.

* Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Psicopedagogia: ênfase em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduação em Pedagogia e Letras. Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Alfabetização e Letramentos (UTP/CNPq). E-mail: mariaalzira35@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2235-4021>

** Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Pato Branco. Psicóloga Clínica. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Alfabetização e Letramentos (UTP/CNPq). E-mail: elapsi2011@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1460-1950>

*** Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), sendo Bolsista Taxa CAPES/PROSUP. Pós-Graduado em Psicologia Social pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Alfabetização e Letramentos (UTP/CNPq). E-mail: jean.frandaloso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7969-2414>

O PEDAGOGO NO CONTEXTO NÃO ESCOLAR DA MOBILIZAÇÃO PARA OS DESAFIOS DE UMA CIDADE MAIS SUSTENTÁVEL

*Maria Arlete Rosa**

INTRODUÇÃO

Este capítulo busca refletir sobre os elementos articuladores da prática do pedagogo no contexto não escolar. São considerados aspectos conceituais e de relato de uma prática educativa não escolar relacionados à sustentabilidade na cidade, buscando ampliar a compreensão da educação não escolar nas práticas do pedagogo, por meio das seguintes determinações de análise: necessidades e riscos; organização e mobilização; cidadania e participação; política pública e poder público.

Para tanto, tomamos o estudo de Gonçalves (2021, p. 59-64), que sistematiza as denominações que caracterizam a educação não escolar no campo da educação. A autora menciona o caráter pedagógico pouco estruturado de novas formas de ensinar e aprender, realizado pela diversidade de grupos sociais organizados na sociedade atual. Utiliza as referências de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 268), que consideram a educação como um “fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não”, tratando do poder educativo de agentes educativos, que não é realizado apenas pelas “tradicional formas familiar e escolar”, como únicas instâncias educativas da sociedade.

Na continuidade, Gonçalves (2021) chama a atenção sobre o caráter ampliado da educação na perspectiva da formação humana, em que a educação não escolar contribui para ressignificar o conceito de educação para além da escola. Apoiar-se em Severo (2018, p. 5), que registrou a relevância de iniciativas relacionadas

aos “processos formativos em espaço não convencionais”. Além disso, em Zoppei (2015, p. 4), que assevera que a educação não escolar é “o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal”, ampliando o campo de discussão sobre a educação para além do espaço escolar.

Zuchetti e Moura (2006, p. 230) também são citados por Gonçalves (2021), ao afirmarem que a educação não escolar tem o “propósito de distinguir esta prática educativa daquela que acontece nos intramuros da escola”, completando que se caracteriza por todas as atividades pedagógicas não realizadas pela escola.

Desta forma, Gonçalves (2021, p. 64), em continuidade ao seu estudo sobre prática educativa, educação formal, informal e extraescolar, pontua que o debate não trata de atitudes de oposição à escola, mas, sim, um “espaço possível de contemplar múltiplas práticas pedagógicas em contextos diversos, sejam eles formais, não formais ou informais”. A autora sintetiza que, embora se identifiquem diferentes terminologias sobre práticas educativas para além da escola, não se registram pontos de consenso sobre o conceito de educação não escolar. Em seu estudo, ela optou por adotar a categoria de educação não escolar, ao considerar que ela “adquire consistência teórico-metodológica como categoria conceitual no âmbito da Pedagogia”, no campo da Ciência da Educação.

O PEDAGOGO NO CONTEXTO NÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PARA UMA CIDADE SUSTENTÁVEL

Neste ensaio, alinhamo-nos à perspectiva de Gohn (2010, p. 33), ao considerar que a prática do pedagogo no contexto não escolar, tratando-se da educação não formal, é “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico da formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro e a sociedade”. Esse processo é caracterizado por envolver práticas socioculturais de aprendizagens e geração de

saberes, nas quais participam “organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas”.

Gohn (2010), em sua publicação intitulada a “*Educação não formal e o educador social*”, aprofunda o debate sobre a educação formal, não formal e informal, sendo sua produção uma das principais referências nesta temática desde os anos 1990. Assim, Gohn é aqui adotada para fundamentar a compreensão da prática do pedagogo no contexto educativo não escolar, em que a educação não formal se constitui como campo próprio, demarcado por intenções no sentido de formar para a cidadania e emancipação dos indivíduos.

À luz das referências mencionadas, apresentamos uma possibilidade de prática no campo do trabalho socioambiental do pedagogo no contexto educativo direcionada a populações vulneráveis. Diante de uma realidade que requer a análise dos problemas e necessidades, o reconhecimento do sujeito e do coletivo, a articulação intersetorial e de políticas públicas, o apoio e fortalecimento da organização social, participação e direitos, buscamos a constituição de saberes forjados numa práxis do pedagogo além da escola. Tais elementos são essenciais para uma prática educativa do pedagogo com vistas à transformação social e à emancipação de sujeitos em condições de vulnerabilidade.

A pesquisa desenvolvida em nossa tese analisou as práticas socioeducativas de sustentabilidade de determinado bairro em condições de vulnerabilidade, na periferia de Curitiba, Paraná, denominado de “Vila”. Para tanto, abordamos o tema sustentabilidade e cidade, no contexto da política urbana e ambiental, movimentos sociais, participação e práticas educativas. A noção de *sustentabilidade* é considerada no sentido de sua etimologia, como aquela que pode se sustentar, segurar por baixo, servir de escora, impedir que caia, suportar, apoiar.

Refletir sobre a problemática da cidade de Curitiba por meio da qualidade das práticas educativas de sustentabilidade da população leva-nos a avaliar os parâmetros de qualidade ambiental no cenário da relação desenvolvimento urbano/meio ambiente.

Nessa avaliação, a indicação de elementos de subsídios críticos visa contribuir para o avanço das relações sociais, na perspectiva da reconstrução desse espaço urbano, tendo como base a qualidade de vida dos curitibanos no contexto das relações urbanas e socioambientais.

Como o espaço urbano da cidade não se apresenta acabado, mas um elemento em construção, o estudo da Vila possibilitou sistematizar elementos para reavaliar a qualidade de vida de seus moradores no contexto ambiental, tendo em vista sua inserção na dinâmica permanente de organização e construção espacial dos bairros de periferia de Curitiba.

Em verdade, pretendemos indagar por que os moradores ocuparam esse espaço de moradia, quais são suas ações de intervenção no meio ambiente, a forma e os significantes da relação homem/natureza, as práticas educativas, a busca da sustentabilidade nesse espaço urbano, os impactos da política ambiental e as possíveis alterações ocorridas na dimensão individual das lideranças e do coletivo.

O primeiro fator subjetivo, determinante da escolha do tema de estudo, foram as atividades profissionais exercidas como professora da educação básica, técnica social de Assessoria Comunitária do Gabinete da Secretaria de Estado da Habitação e Companhia de Habitação do Paraná, no período de 1991 a 1992. À época, ocorreu a ocupação, por aproximadamente 1.500 famílias, de uma área de terra urbana localizada na região do manancial de Curitiba, distante a 300 metros de um dos principais rios de abastecimento de água potável.

A área estava situada no município de São José dos Pinhás, região metropolitana de Curitiba, próxima à estação de tratamento de água da Sanepar - empresa estatal responsável pelos serviços de água e esgoto. A região também era área de abrangência do Prosam (1990) - Programa de Saneamento Ambiental.

Este fato criou um impasse no âmbito da “Comissão Especial” do governo do Estado: ou se permitia a fixação das famílias na área ou se realizava a retirada delas. A contradição gerou uma questão

crucial: como garantir condições de sustentabilidade da cidade, em especial a qualidade da água para abastecimento, diante da pressão por moradia com a ocupação de área de mananciais, considerando a ausência de políticas habitacionais governamentais para a população de baixa renda?

A “Comissão Especial” foi designada pelo então governador Roberto Requião, sendo constituída por Secretários de Estado e órgãos governamentais, cuja responsabilidade era tratar dos processos de reintegração de posse em áreas urbanas e rurais e apresentar soluções necessárias para encaminhar a negociação entre as partes envolvidas nesse conflito, como os proprietários de áreas urbanas e rurais e os ocupantes das referidas áreas. A ocupação, ocorrida em 7 de agosto de 1992, apresentava problemas de infraestrutura básica, ausência de rede pública de água e péssimas condições de moradia, elevando o potencial gerador de insustentabilidade da região. Essa situação motivou a organização dos moradores, que fundaram a Associação de Moradores em 6 de dezembro de 1992.

No entanto, a necessidade de moradia para aquelas famílias assentadas e a garantia dos benefícios advindos do manancial para toda a região, incluindo os próprios ocupantes da área, caracterizam a contradição principal. Ocorreu também a falta de clareza quanto ao direito de exercício da cidadania: qual das necessidades coletivas atender diante desse impasse sem desqualificar a função de poder do Estado em garantir as condições de sustentabilidade da cidade?

Nesse sentido, algumas ponderações se colocaram na dimensão do conflito ético-político ambiental, tendo em vista os interesses envolvidos no cenário social e político em questão. Até que ponto o grau de deterioração das condições de vida dos participantes dessa ocupação comprometeu a capacidade de discernimento quanto aos riscos e agravos ambientais para a população, ao fixar sua moradia em uma área tão vulnerável de mananciais em situação de alagamentos?

Ficou evidenciada a contradição entre o agravamento das necessidades sociais a que estava exposta a população e a dificuldade quanto à percepção e compreensão dos parâmetros relativos aos problemas e riscos ambientais já existentes na área ocupada. Essa experiência significou um marco na trajetória de minha prática como educadora e pedagoga, conduzindo a um momento de forte reflexão teórico-prática, o que possibilitou o exercício da autocrítica diante da problemática. Assim, a percepção e o entendimento da complexidade das relações urbanas e ambientais foram ampliados, pois até aquele momento minha prática era pautada pela atuação no movimento social e, especialmente, no movimento de luta pela moradia, tendo assumido posturas defensivas e intransigentes na defesa da permanência das famílias ocupantes em áreas urbanas.

Até então, não considerava aspectos ambientais em situações de ocupações, mesmo que fossem em áreas de mananciais, ao buscar resolver o problema de moradia da população. A partir daquele momento, as contradições inerentes à problemática ambiental e às ocupações urbanas foram compreendidas e passei a adotar como prioridade na prática social o compromisso socioambiental, em que a necessidade de qualidade de vida de um segmento da população deve garantir, também, a qualidade de vida da população de Curitiba como um todo.

Novos elementos se colocaram como subsídio a essa postura teórico-prática a partir de valores socioambientais, indicando uma perspectiva analítica quanto aos atuais problemas e riscos ambientais afetam centros urbanos como Curitiba. O relato do contexto descrito foi uma primeira aproximação para a compreensão da relação entre educação e meio ambiente. A partir desse episódio, passei a ampliar uma prática social para um enfoque educativo socioambiental, incorporando a temática ambiental na dimensão da sustentabilidade. Isso foi determinante e reafirmou a necessidade de aprofundamento da reflexão teórica e o amadurecimento profissional, social e político como educadora e pedagoga.

Uma segunda aproximação com a temática ambiental ocorreu ao assumir a Coordenadoria de Educação Ambiental da Secretaria do Estado do Meio Ambiente do Paraná, no período de 1993 a 1994. Essa condição representou mais uma oportunidade de aprofundar a compreensão da temática ambiental e da educação ambiental, ao formular a proposta de trabalho de Educação Ambiental para a Secretaria. Para tanto, foi necessário apresentar uma concepção para a referida política pública, com os seguintes objetivos: sensibilizar a população para compreender os problemas ambientais locais e globais; conscientizar sobre as questões da preservação da vida da natureza e da vida humana no planeta; e reafirmar um enfoque construtivo e otimista em contraposição às visões catastróficas presentes no debate contemporâneo sobre sustentabilidade.

Com o fim da gestão neste órgão, ingressei, em 1995, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade/PUC/SP. O período representou uma significativa oportunidade de aprofundar a reflexão metodológica de forma organizada e sistemática, bem como estabelecer referências na articulação de um sistema de macro explicações das questões colocadas pela realidade da atividade profissional e política.

Ao ingressar no curso, busquei dar continuidade aos estudos e reflexões anteriores, fundamentados nos resultados constatados no Curso de Mestrado - PUC/SP, em 1991. Assim, o objeto de estudo proposto para o doutorado representou um salto qualitativo em relação à pesquisa de mestrado. Neste, analisei a política de desenvolvimento urbano de Curitiba relacionada ao contexto dos movimentos sociais, especialmente o Movimento de Associações de Moradores (Rosa, 1991). Procurei também configurar o caráter educativo presente nas práticas sociais, na organização e nas lutas das lideranças participantes desse Movimento, explicitando o aprendizado adquirido por elas na totalidade do exercício de suas práticas sociais, no cenário do movimento social de Curitiba, no período de 1977 a 1983.

Já no projeto de pesquisa proposto para o doutorado, a problemática socioambiental urbana foi o contexto central de determinações no percurso da reflexão em torno da relação cidade/meio ambiente/educação. Assim, como desdobramento dos resultados do estudo realizado no mestrado, diante da conquista da moradia surgiam outras necessidades relacionadas às condições de qualidade socioambientais no espaço de morar. Essas demandas, transformadas em carências, constituíram uma identidade de interesses a serem reivindicados ao poder público, através da luta, organização e participação dos moradores.

As práticas sociais das lideranças nas emergências se voltaram à coleta do lixo, saneamento básico, rede de água, valeta a céu aberto, esgoto, saúde e poluição. O caso da Vila estudada foi revelador da existência de necessidades convertidas em interesses na dimensão socioambiental e fator de construção da cidadania, constatado neste estudo.

A questão proposta para o curso de doutorado (Rosa, 1999) evidencia este fio condutor de produção de conhecimento acumulado, ao questionar: seria a prática educativa de sustentabilidade resultado das práticas sociais desenvolvidas no espaço da moradia pelas lideranças da Vila estudada, no processo de participação pela conquista da cidadania?

Os objetivos estabelecidos foram: explicitar o contexto em que estão inseridas as práticas educativas na dimensão da sustentabilidade, através dos parâmetros de necessidades/risco, organização/mobilização, política pública/poder público e cidadania/participação; contextualizar a cidade de Curitiba na dimensão da sustentabilidade; explicitar a relação entre as práticas sociais no processo de participação na garantia da cidadania das lideranças da Vila estudada e as práticas educativas na dimensão de sustentabilidade nesse espaço de moradia; identificar as práticas educativas de sustentabilidade das lideranças no espaço de moradia da Vila estudada; e, configurar o conteúdo das práticas educativas de sustentabilidade das lideranças da Vila e possíveis alterações ocorridas para as lideranças nas dimensões individual e coletiva.

A escolha das referências metodológicas está baseada na pesquisa qualitativa, com enfoque dialético da realidade social, e parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la em processos dinâmicos e de crítica participativa, como elemento de avanço na construção da totalidade da realidade social. As referências¹ visam compreender o processo de experiência de aprendizado adquirido por uma população, organizando-se para buscar soluções através da participação no movimento social. Desse modo, o propósito é conquistar a cidadania em uma realidade urbana do espaço da moradia, permeada por relações na dimensão socioambiental.

Alguns aspectos presentes na investigação indicam a trajetória de captar o movimento da realidade social, como: - a importância do ambiente na configuração do aprendizado, problemas e situação de existência do sujeito no seu espaço de moradia; - a interpretação dos resultados surgidos como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção do contexto de intervenção de uma política social e ambiental; - a descrição da essência do fenômeno, as causas de sua existência, explicação de sua origem, relações e mudanças; - a preocupação fundamental com os processos: descobrir a aparência e a essência, avaliando-as de forma dedutiva, de modo a compreender a totalidade do processo; - a coleta de dados indica a teoria de base: conceitos, princípios e significados que caracterizam o enfoque dialético; - a preocupação essencial: o significado, buscando as raízes, as causas da existência do fenômeno e suas relações em um quadro amplo do sujeito como ser social e histórico.

A escolha da Vila teve como objetivo realizar uma análise profunda do fenômeno estudado, focando na compreensão da realidade de vulnerabilidade socioambiental e das contradições na

¹ Complementam-se essas referências, em que o tema desenvolvimento da cidade na perspectiva da sustentabilidade terá como base o encaminhamento metodológico desenvolvido por Andri Stahel em relação ao desenvolvimento sustentável e sustentabilidade; e Pedro Jacobi, Maria da Glória Gohn e Eder Sader sobre participação e cidadania.

cidade de Curitiba em seu desenvolvimento urbano industrial, sustentabilidade e política ambiental. Na Vila, analisamos as práticas educativas relacionadas à dimensão de sustentabilidade dos moradores e lideranças, no exercício de suas práticas sociais e participação, através das lutas e da organização na construção da cidadania. Este cenário constitui o locus de análise da pesquisa.

A expressão de liderança caracteriza-se pelo sujeito morador da própria Vila, cuja noção é concebida como o sujeito possuidor de prática social militante efetiva, capaz de promover mudanças em nível individual e da realidade social. Trata-se daqueles que elaboram propostas e possuem capacidade de mobilização, experiência e prática política anterior, além de clareza sobre a realidade em que vivem e a luta política. Nesse sentido, adquirem, diante dos demais moradores, representatividade e legitimidade, liderando e direcionando o processo de luta, organização e participação.

As condições de sustentabilidade da Vila a tornam representativa em relação a outras formas de organização espacial e social no contexto urbano, haja vista que ela está localizada na periferia de uma cidade. É ocupada por uma população de trabalhadores de baixa renda, em precárias condições de moradia, de infraestrutura e problemas ambientais, onde a segregação/exclusão econômica, política, social, espacial e ambiental configuram a dinâmica das relações urbanas na vida cotidiana dos seus moradores.

A escolha da Vila teve como critérios: - delimitação geográfica bem definida; - composição de base social homogênea - atividade econômica, salarial, grau de instrução, composição familiar; participação equitativa de homens e mulheres; - forte organização social, com diversificada posição político-ideológica; lideranças formadas no contexto dos “novos movimentos sociais”; - área localizada em um contexto de problemas e riscos ambientais, incluindo fábricas no entorno, fundo de vale, falta de rede de esgoto, valetas a céu aberto e enchentes; - realização de programas ambientais específicos pelo poder público, através do

programa de coleta seletiva de lixo e de educação ambiental, com equipamentos próprios.

A delimitação do período de 1989 a 1998 justifica-se com base nos seguintes fatores: - a emergência de Curitiba no cenário nacional como “capital ecológica”, uma vez que é considerada a cidade de melhor qualidade de vida no país (slogan que marcou a administração municipal do Prefeito Jaime Lerner a partir de 1989)²; - a despeito de ter ocorrido a mudança na administração municipal, em decorrência das eleições (Rafael Greca e Cassio Taniguchi foram os sucessores políticos de Jaime Lerner), ela representou, em parte, a continuidade de uma proposta político-administrativa e de política ambiental para a cidade.

Outro aspecto de enfoque metodológico refere-se à abordagem da relação entre educação e meio ambiente. Em um primeiro momento, a compreensão dessa relação pautou-se nos parâmetros da educação ambiental. No percurso da pesquisa, essa visão foi ampliada ao entendermos que se tratava de uma modalidade de prática educativa. Investigávamos, no interior das práticas sociais das lideranças da Vila, aspectos socioeducativos construídos a partir dessas práticas, em seu processo de participação social.

O estudo, circunscrito à análise da prática educativa na dimensão ambiental, representou outra etapa de compreensão da temática. Ao realizarmos a pesquisa de campo e desenvolvermos a metodologia de análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, ocorreu o processo de refinamento da questão colocada. Então, tornou-se mais preciso que o ponto de interseção da relação educação/meio ambiente configurava-se pela categoria de prática social marcada por conteúdo de aprendizado socioambiental, passando-se a considerar como prática educativa na dimensão da sustentabilidade e não mais apenas no enfoque ambiental.

² O prefeito Jaime Lerner (PDT) exercia seu terceiro mandato de prefeito de Curitiba, fazendo na sequência seus sucessores políticos Rafael Greca (PDT) e o atual prefeito Cassio Taniguchi (PDT).

As lideranças da Vila evidenciaram que, no processo de configuração de suas práticas sociais, ocorreu o aprendizado autoconstruído do conteúdo socioambiental, principalmente em decorrência de duas determinantes – a primeira pelos riscos ambientais existentes na área, principalmente o acúmulo do lixo e suas consequências (enchentes e doenças), falta de esgoto e saneamento, poluição do ar e aridez, devido à falta de arborização da área; e a segunda pelo impacto da política ambiental do poder público ao realizar seus programas ambientais na área, especialmente aqueles que tratavam da coleta de resíduos sólidos referentes ao lixo produzido no espaço da moradia da Vila.

A problemática se revelou no transcorrer da fase de análise dos relatos das lideranças da Vila, fornecendo elementos para confirmar que os programas governamentais de gestão de resíduos sólidos colocavam-se como uma prática de sustentabilidade na cidade. As lideranças adquiriram um saber no processo dessa gestão, o que reafirmou a certeza de que se tratava do conceito de prática educativa de sustentabilidade, à medida que demonstraram um conjunto de preocupações relacionadas ao lixo, como produção, manuseio, armazenamento, disposição final e o lixo como fonte de sobrevivência.

Desta forma, o lixo passou a ser elemento central do aprendizado autoconstruído de conteúdo socioambiental, adquirido pelas lideranças em suas práticas sociais, ao vivenciarem os problemas e as soluções no processo de tratamento dos resíduos sólidos, experienciando a prática de sustentação da vida e garantia da cidadania através da participação social, em sua relação educação-meio ambiente.

Essa noção assumiu maior precisão ao explicitarmos que se tratava do caráter educativo de conteúdo socioambiental da prática social das lideranças, por meio do processo de lutas, organização e participação social. Todo este exercício representa um salto qualitativo no aprendizado político das lideranças a partir da intervenção dos moradores, alterando as condições de qualidade

de seu local de moradia, com a compreensão da totalidade da sua realidade.

Entendemos como dimensão de totalidade do espaço da moradia as condições desse ambiente e suas relações de multidisciplinaridade, constituindo variados aspectos da vida do indivíduo e do coletivo. Esse espaço é composto por elementos como habitação, saúde, lixo, esgoto, educação, saneamento, transporte, lazer cultura e outras formas de socialização. Assim, compreendemos que o espaço social é indivisível.

As práticas educativas de sustentabilidade deverão expressar o princípio de prioridade do valor de uso, qual seja, o valor qualitativo da relação homem-natureza, e apontar os indicadores de garantia da harmonia dessa relação ou indicar o estado de entropia local. Deste modo, a principal referência de orientação deste estudo apresenta como base a noção de prática educativa na dimensão de sustentabilidade³, como resultado qualitativo do exercício das práticas sociais no processo de lutas e participação social das lideranças, ao adquirirem aprendizado autoconstruído de conteúdo socioambiental.

Este trabalho de pesquisa apresenta resultados sobre a possibilidade de uma prática educativa realizada por esta educadora e pedagoga no contexto educativo não escolar, construído na articulação prático-teórica das atividades profissionais, na participação social e política, gestão pública e como docente e pesquisadora no espaço acadêmico.

Outrossim, analisamos o desenvolvimento da cidade e as determinações presentes na relação sustentabilidade /cidade/política ambiental/participação/prática educativa, com o subsídio dos aspectos econômicos, sociais e políticos no contexto das relações urbanas. Abordamos o referencial teórico de

³ O primeiro registro de utilização do conceito de sustentabilidade foi expresso no documento “Estratégia de Conservação Mundial - União Internacional para conservação para Natureza (UICN). Estratégia de Conservação Mundial - Conservação dos Recursos Vivos para o Desenvolvimento Sustentável”. Suíça, IUCN, PNUMA, WWF, 1980.

fundamentação para analisar a sustentabilidade no cenário urbano da cidade. Tratamos dos determinantes estruturais subjacentes aos aspectos sociais e políticos no que se refere às condições de insustentabilidade como fator inerente ao atual modelo capitalista industrial, em que as necessidades humanas e sociais se constituem como determinações na instituição de identidades de interesses coletivos, na organização social, nas práticas sociais, na participação e na construção da cidadania.

Na análise dos dados resultantes do processo de investigação deste estudo, há determinantes significativos da formação e urbanização que atribuem singularidade à cidade de Curitiba, enquanto centro urbano seguidor de uma política de planejamento urbano implantada ao longo de um período histórico.

Ainda, o processo de urbanização de Curitiba não é diferente das demais aglomerações urbanas brasileiras, caracterizado por um contexto de problemática ambiental. Explicitamos alguns indicadores de desenvolvimento e os impactos no espaço da moradia nos bairros de periferia, a exemplo das ações da Política Ambiental realizada pela Prefeitura Municipal de Curitiba no período de 1989 a 1998. Neste aspecto, a sistematização dos programas e ações realizadas pelo poder público municipal tem como diretriz a Lei n.7833, de 19 de dezembro de 1991, que institui a Política Municipal do Meio Ambiente de Curitiba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçou-se o perfil das condições de qualidade de vida existente no espaço de moradia na Vila enquanto lócus privilegiado, onde se insere o sujeito da pesquisa: as lideranças representativas dessa área. Aprofundamos a compreensão de aspectos indicadores de sustentabilidade/insustentabilidade, mobilizadores das práticas sociais, da participação, da luta pela conquista da cidadania como constitutivos de um aprendizado de conteúdo socioambiental das relações urbanas. Para tanto, foram considerados os elementos indicados articulados aos relatos das

lideranças, ao expressarem a sua visão em relação às condições de sustentabilidade lá existentes.

É importante ressaltar que este estudo, que teve como pressuposto a representatividade de uma problemática apontada pelo debate de sustentabilidade nas cidades contemporâneas, tem um caráter global, demarcado por complexas relações no âmbito das cidades⁴. Analisamos as práticas sociais dos moradores /lideranças no processo de organização e participação na luta pela conquista da cidadania em seu espaço de moradia; identificamos o aprendizado subjacente às referidas práticas, bem como a configuração do conteúdo socioambiental presente, evidenciando o esforço na busca pela reflexão em torno da sustentabilidade das práticas educativas (Rosa; Campos, 2018) e das possíveis alterações ocorridas na dimensão da trajetória pessoal e coletiva.

O estudo representa, também, o fechamento de um ciclo de avaliação e amadurecimento da prática social, política e profissional, almejando contribuir para a construção de uma prática humana, individual e coletiva com base em valores holísticos e planetários. Neste aspecto, que os homens possam usufruir com justiça, igualdade, solidariedade e ética os recursos naturais e os bens produzidos pela humanidade na dimensão de construção da cidadania planetária.

REFERÊNCIAS

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, S. de O. dos S. **A formação do pedagogo em espaços não escolares - um estudo de caso**. 172f. 2021. Dissertação

⁴ Este debate se tornou acirrado a partir realização da IIª Conferência Mundial sobre Assentamentos Humanos, ocorrida em Istambul, no ano de 1995.

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

JACOBI, P. R. **Ampliação da Cidadania e Participação: desafios na democratização da relação poder público/sociedade civil no Brasil.** Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J.. Docência no Ensino Superior: Construindo caminhos. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

ROSA, M. A. **Curitiba: um estudo sobre a prática educativa de sustentabilidade - o caso da Vila Sagrada Família.** 1999. 300f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ROSA, M. A.; CAMPOS, M. A. T. (org.). Educação Ambiental como espaço de luta e resistência: pesquisa, intervenção, formação e políticas públicas em debate. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba v. 13, n. Especial, 2018). Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/issue/view/76>
Acesso em: 23 jul. 2024.

ROSA, M.A. **Movimento de Associações de Moradores e Amigos de Bairros de Curitiba: resgate de sua trajetória histórica a partir da constituição das relações sociais educativas - 1977 a 1983.** Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

SADER, E. **Quando os novos personagens entram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEVERO, J. L. R. de L. Perspectivas Curriculares Sobre a Formação do Pedagogo para a Educação Não Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/3740>. Acesso em: 06 jun. 2024.

STAHHEL, A. W. Capitalismo e Entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. *In*: CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 104-127.

ZOPPEL, E. **A Educação não escolar no Brasil**. 2015. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZUCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de. Explorando outros cenários: Educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 3, set./out. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644424008>. Acesso em: 27 jun. 2024.

* Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. É mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (UTP/CNPq); do Programa Observatório da Educação/CAPES. Pesquisadora da Rede Brasileira de Educação Ambiental REBEA e da Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades la Sustentabilidad y El Ambiente ARIUS. Atualmente é professora e coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: mariaarleterosa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6891-0834>

O PAPEL DO PEDAGOGO NO ÂMBITO CORPORATIVO: EXPANSÃO E IMPACTO NAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

*Patrícia Romagnani**

INTRODUÇÃO

As organizações, no sentido aqui adotado, são instituições sociais criadas para alcançar objetivos comuns por meio da coordenação de atividades individuais e coletivas constituídas de complexidade, dinamicidade e pluralidade (Lima, 2015). Elas apresentam uma estrutura diversificada que define níveis de autoridade e responsabilidade, além de dividirem tarefas e implementarem mecanismos de coordenação e monitoramento para garantir que os objetivos sejam atingidos.

Diversificadas em vários aspectos, as organizações variam desde empresas privadas com fins lucrativos, passando por instituições governamentais que fornecem serviços públicos e organizações não governamentais (ONGs) que promovem causas sociais, chegando até instituições educacionais e de saúde. De modo geral, caracterizam-se por uma cultura que influencia o comportamento de seus membros e dependem de fluxos de comunicação para a tomada de decisões. Além disso, são importantes, pois desempenham funções como produção de bens e serviços, criação de valor, inovação, gestão de recursos e desenvolvimento de capital humano, impactando profundamente o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade (Senge, 2013).

Nas últimas décadas, o papel do pedagogo tem se expandido significativamente para além das fronteiras do ambiente escolar, atingindo outros âmbitos, como o hospitalar, o comunitário e o

corporativo. Especificamente com relação à ocupação das organizações pelos pedagogos, trata-se de um movimento fomentado pela crescente demanda das empresas por profissionais que impulsionem a formação continuada dos funcionários, a gestão do conhecimento, a pesquisa e a busca pela inovação, o desenvolvimento de projetos sociais, o suporte ao cliente, além do incremento dos processos comunicativos e organizacionais.

À medida que essas necessidades estão cada vez mais presentes no cotidiano corporativo, torna-se imprescindível refletir sobre a atuação do pedagogo nesse novo contexto. Nesse sentido, este texto discute a atuação do pedagogo no âmbito corporativo, explorando as possibilidades de sua práxis no desenvolvimento de competências profissionais e organizacionais nesse contexto não escolar. A análise aborda como os pedagogos (re)elaboram e produzem seus conhecimentos e práticas para atender às necessidades específicas das organizações.

Em diálogo com a literatura do campo pedagógico e administrativo, este estudo tece considerações sobre o panorama histórico da formação pedagógica, os saberes e as habilidades do profissional pedagogo, a busca das empresas pelos pedagogos, além de discutir sobre o desafio e a oportunidade que é para o pedagogo atuar no âmbito empresarial.

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO FORMATIVO

Há uma considerável produção histórica que demarca a formação e a atuação do pedagogo em diferentes períodos da educação brasileira, destacando sua identidade ambivalente de especialista em gestão educacional e de docente da educação básica (Pimenta, 2015; Libâneo, 2018; Saviani, 2021; Pimenta; Severo, 2021; Gatti *et al.*, 2019). Desde 1939, quando se buscava equacionar a formação de professores em um único curso de Pedagogia, até os dias de hoje, houve diversas mudanças como: os cursos normais de nível médio, a instituição e a extinção de habilitações técnicas no curso de Pedagogia, a criação de Institutos Superiores de Educação

com oferta de curso normal, a expansão da oferta do curso de Pedagogia pela modalidade de ensino a distância, a formação em curso superior de graduação ou pós-graduação nas especialidades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional — especialidades asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996.

Além disso, mais recentemente, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com diretrizes de como organizar essa formação para que se garanta o domínio dos objetos do conhecimento, das competências e das habilidades necessárias à ação docente (Brasil, 2019).

No entanto, são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006) que determinam toda a natureza do trabalho do pedagogo. Essas diretrizes não só definem a docência — entendida como uma “ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional” (Brasil, 2006, p. 1) — como a base da identidade profissional do pedagogo, mas também afirmam a sua atuação em espaços não escolares, “na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 2006, p. 2). Desse modo, chega-se a uma identidade consensuada: de professor, pesquisador e gestor, que atua em diversos âmbitos (Libâneo, 2018).

SABERES E HABILIDADES DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

O pedagogo é um profissional que, pela natureza do seu campo de conhecimento e da sua atividade de formação humana, reúne um conjunto de saberes e habilidades que potencializam significativamente a transformação dos contextos em que atua. Sua práxis, por ser uma atividade prática carregada de intencionalidade e fundamentada teoricamente, é capaz de transformar a realidade (Pimenta; Severo, 2021).

Esse conjunto de habilidades, saberes e fazeres do pedagogo engloba elementos como: o domínio de tecnologias digitais; a capacidade de identificar problemas em realidades complexas a partir de uma postura investigativa, integrativa e propositiva; a consciência da diversidade; e o trabalho em equipe. O pedagogo também participa da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais. Além disso, realiza pesquisas que proporcionam conhecimentos sobre os aprendentes e a realidade sociocultural em que desenvolvem suas experiências, utilizando instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Deve-se pontuar também que o pedagogo aplica princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento pertinentes à Pedagogia, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas, organizações e sociedade. Suas atividades incluem observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e experiências educacionais em diversos contextos. Desse modo, o pedagogo utiliza um conhecimento multidimensional sobre o ser humano em situações de aprendizagem e realiza investigações sobre processos educativos e de gestão em diferentes contextos institucionais, como escolas, comunidades, organizações assistenciais e empresariais (Brasil, 2006).

A BUSCA PELO PEDAGOGO NAS EMPRESAS

Castells (2018), em sua documentada análise sobre a era da informação, explicita como a revolução da tecnologia da informação transformou as bases da sociedade, economia e cultura. A informação, a difusão e a produção de conhecimento têm centralidade na estruturação das novas formas de organização social e econômica. Nesse sentido, o autor assevera que a sociedade contemporânea é caracterizada por uma rede global de interações informacionais que conformam a dinâmica

de poder, produção e experiência humana. A atual manifestação de poder está embasada nos códigos da informação e nas representações visuais que orientam a estruturação das instituições sociais e influenciam as decisões e os comportamentos individuais. Esse poder, por sua vez, reside fundamentalmente na percepção e nas mentalidades das pessoas.

Diante desse panorama, na era da informação, na qual o conhecimento é um recurso estratégico (Davenport; Prusak, 1998) e a pedagogia se ocupa do fenômeno educativo em sua globalidade (Libâneo, 2018), as empresas consideram o pedagogo como um profissional que agrega valor (Drucker, 2021). Ele ajuda as empresas a se adaptarem rapidamente às mudanças tecnológicas e organizacionais em direção à aprendizagem contínua e à inovação, o que é essencial para a competitividade e o sucesso empresarial no cenário atual.

Senge (2013) destaca a importância de as organizações desenvolverem uma cultura de aprendizagem contínua, onde os membros constantemente expandem suas capacidades para criar os resultados desejados, cultivando novos e expansivos padrões de pensamento. Para isso, o autor sugere cinco práticas essenciais: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico, que são fundamentais para a construção de uma organização que aprende.

O pedagogo, nesse contexto, dispõe das habilidades necessárias para facilitar o desenvolvimento dessas cinco práticas dentro das organizações. Ao orientar a prática educativa organizacional de modo intencional e sistemático, o pedagogo ajuda a construir a cultura de aprendizagem, a desenvolver programas de capacitação, a apoiar a gestão do conhecimento e a fomentar a colaboração e o pensamento crítico entre os membros da organização, alinhando-se com os pressupostos defendidos por Senge (2013).

Sob essa ótica, a ênfase recai no desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais e na otimização dos processos organizacionais. A crescente importância da educação corporativa

e do desenvolvimento humano dentro das organizações abre espaço para a atuação dos pedagogos na formação, capacitação e gestão do conhecimento dos profissionais.

Em um levantamento abrangendo o período de 2006 a 2022, sobre pesquisas em produções acadêmicas a respeito da atuação profissional de pedagogos em contextos não escolares, Souza (2024) concluiu que a educação organizacional é uma área altamente atrativa para graduados em Pedagogia. Esse campo também é conhecido como Pedagogia Corporativa, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Laboral, Pedagogia do Trabalho (Severo; Zucchetti, 2021).

O pedagogo empresarial aplica seus conhecimentos para reconhecer, escolher e formar pessoas, implementando estratégias e métodos necessários ao mundo do trabalho. Além disso, ele se encarrega de desenvolver programas de capacitação e coordenar a gestão do conhecimento na organização (Romeo, 2017).

No entanto, é importante pontuar que a atuação do pedagogo nas organizações corporativas é permeada pelas contradições da sociedade capitalista, envolvendo diferentes tensionamentos de ordem político-ideológicas (Saviani, 2021). Nesse sentido, Barbosa (2005) destaca que, no mundo dos negócios, a lógica pragmática do fazer acontecer pode imperar diante da valorização da informação e do conhecimento. Isso inclui a multidisciplinaridade exótica, resultado da tendência de importar conhecimentos e saberes sem a devida reflexão sobre sua consistência e efetividade na realidade organizacional, além da predominância da lógica e da racionalidade impessoais que desconsideram os contextos e as concepções de mundo individuais. Há também a adesão a modismos sem o devido confronto teórico e tecnológico necessário, bem como o embotamento intelectual pelo consumo de novidades, quase sempre de *best-sellers* norte-americanos — caracterizados por alta empiria e baixa cientificidade —, cuja busca pela modernidade expõe, na verdade, “a um alto nível de estresse, inversamente proporcional aos resultados obtidos” (Barbosa, 2005, p. 93). Some-se a isso, ainda, o aterramento da criatividade e o adestramento das pessoas.

Contudo, os pedagogos exercem a função de mediadores da educabilidade nas diferentes esferas da prática social, das quais as organizações corporativas fazem parte. E, como salienta Barros (2018), em contrapartida ao apelo neoliberal, há espaço para praticar a concepção freiriana, que é problematizadora, dialógica e crítica, promovendo a interação genuína e libertadora entre as pessoas.

ALGUMAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO CORPORATIVO

Ao considerar as áreas em que o pedagogo corporativo pode agregar valor às empresas utilizando sua expertise para promover o desenvolvimento humano, a aprendizagem contínua e a melhoria dos processos organizacionais, *grosso modo* identificam-se oito principais esferas de atuação (Urt; Lindquist, 2004; Ribeiro, 2010; Lopes, 2011; Senge, 2013; Silva; Severo, 2020; Severo; Zucchetti, 2021; Souza, 2024): desenvolvimento e capacitação de profissionais; gestão do conhecimento; desenvolvimento organizacional; consultoria interna; projetos educacionais e sociais; inovação e aprendizagem; bem-estar e qualidade de vida; além de comunicação interna.

Desenvolvimento e capacitação de profissionais

Comumente, a literatura tem enfatizado a atuação do pedagogo na área de recursos humanos em atividades como planejar, desenvolver e implementar programas de capacitação e desenvolvimento contínuo para funcionários, adaptando conteúdos para diferentes níveis de habilidade e funções (Urt; Lindquist, 2004; Ribeiro, 2010; Abbeg *et al.*, 2015; Silva; Severo, 2020).

Esses programas são elaborados para atender às necessidades específicas da organização e aprimorar as habilidades e competências dos profissionais. O pedagogo, por exemplo, utiliza técnicas de design instrucional para criar experiências de aprendizagem, baseando-se em teorias como a andragogia de

Malcolm Knowles (1980) e a dialogicidade de Paulo Freire (Barros, 2018). Na esteira dessa ideia, a educação corporativa é organizada por meio de programas de formação continuada, com cursos, oficinas e seminários internos. Por vezes, são criadas universidades corporativas com programas de educação próprios ou em parcerias com outras instituições

Gestão do conhecimento

O pedagogo corporativo é responsável pela curadoria de conteúdo ao selecionar, organizar e disseminar informações e conhecimentos relevantes dentro da empresa, facilitando o acesso à informação e favorecendo a aprendizagem. Além disso, ele pode administrar plataformas de gestão do conhecimento, garantindo que os funcionários tenham acesso aos recursos de aprendizagem necessários ao desenvolvimento profissional, à inovação e à melhoria contínua (Senge, 2013).

Desenvolvimento organizacional

O pedagogo na empresa também atua em projetos para incrementar a cultura organizacional e os processos internos. Ele analisa e diagnostica necessidades de desenvolvimento e problemas organizacionais, realiza intervenções educacionais e avalia os resultados dessas intervenções. Em adição, oferta programas de desenvolvimento de lideranças e de crescimento profissional dos demais funcionários da empresa. Nesse processo, desenvolve novas competências que respondam às demandas do mundo do trabalho por meio do aprimoramento do capital intelectual (Lopes, 2011).

Consultoria interna

Além de suas funções relacionadas ao desenvolvimento e à gestão, o pedagogo atua como consultor interno, assessorando

gestores e equipes em estratégias de desenvolvimento humano e organizacional. Nesse caso, ele aconselha equipes e gestores sobre práticas educativas e orienta sobre como melhorar a comunicação, a colaboração e a eficácia da equipe. Desse modo, atua na assessoria educacional com estratégias focadas em desenvolvimento.

Projetos educacionais e sociais

O pedagogo pode desenvolver e implementar projetos de responsabilidade social que envolvam educação e desenvolvimento comunitário, bem como coordenar e promover programas de voluntariado corporativo, incentivando os profissionais a se envolverem em iniciativas educacionais e sociais associadas a fundações e institutos sociais vinculados à empresa ou parceiros.

Inovação e aprendizagem

Desenvolver programas de aprendizagem que utilizem gamificação e técnicas de aprendizagem experiencial para engajar e motivar os profissionais, assim como criar e gerenciar plataformas de *e-learning*, desenvolvendo conteúdos digitais e interativos para formação e desenvolvimento (Souza, 2024), podem ser outras ações do âmbito de atuação do pedagogo nas empresas.

Bem-estar e qualidade de vida

O pedagogo pode desenvolver e implementar programas de bem-estar e qualidade de vida no trabalho, abordando aspectos como saúde mental, equilíbrio entre vida profissional e pessoal, e desenvolvimento pessoal. Além disso, pode promover iniciativas educacionais voltadas para a saúde e o bem-estar dos colaboradores, incluindo palestras, oficinas e campanhas informativas.

Comunicação interna

Trabalhar em colaboração com a equipe de comunicação interna para desenvolver estratégias e conteúdo que facilitem a disseminação de informações e o engajamento dos profissionais pode ser outra atividade requerida ao pedagogo. Outra possibilidade é atuar na mediação e resolução de conflitos, utilizando estratégias pedagógicas para promover um ambiente de trabalho colaborativo.

O DESAFIO E A OPORTUNIDADE DE ATUAR NO ÂMBITO EMPRESARIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A inserção do pedagogo no ambiente corporativo não está isenta de desafios. A necessidade de compreender a dinâmica empresarial e de apropriar-se de conhecimentos em áreas como administração, psicologia organizacional e gestão de recursos humanos são algumas das barreiras encontradas. Contudo, as oportunidades são vastas, uma vez que as empresas estão cada vez mais cientes da importância da educação continuada e do desenvolvimento de seus profissionais.

É importante ressaltar, porém, que a atuação do pedagogo pode estar diretamente relacionada aos produtos e serviços oferecidos pela empresa, incluindo a formação como parte integrante. Trago como exemplo uma experiência pessoal. Atuei no âmbito corporativo em uma empresa de grande porte nacional que contava com parceiros em um país asiático. Porém, contrariando o que é o usual na discussão sobre a Pedagogia Empresarial, não estava associada ao setor de recursos humanos da empresa, muito embora desenvolvêssemos projetos em conjunto. Minha função estava centrada no departamento de pós-vendas, mais especificamente no serviço técnico especializado, onde desempenhei papéis de assessoria, coordenação de áreas e gerência pedagógica.

O departamento de pós-vendas é responsável por garantir a satisfação e a fidelização dos clientes após a conclusão de uma

venda de serviços e/ou produtos. Suas funções incluem fornecer suporte técnico, resolver problemas, acompanhar reclamações e devolutivas, implementar programas de fidelidade e oferecer capacitações e orientações para o uso adequado dos produtos ou serviços. Esse departamento visa construir relacionamentos contínuos e positivos com os clientes, aumentando as probabilidades de vendas futuras e recomendações. Nesse contexto, o departamento contava com uma equipe extensa de profissionais da educação – pedagogos e licenciados nas diversas áreas do conhecimento – haja vista que os produtos e serviços ofertados eram soluções educacionais.

Durante meus 14 anos de atuação (2001 a 2015), exerci várias funções. A primeira foi de assessoria, o que envolvia orientar os clientes no uso adequado das soluções educacionais com especificidades didático-metodológicas. Também participava da formação de profissionais da educação (docentes, pedagogos, gestores, mantenedores) das escolas usuárias dessas soluções.

A orientação didático-metodológica é essencialmente a “direção do processo de ensinar” (Libâneo, 2018) em que se delimita os fins instrutivos e formativos e os procedimentos adequados à efetivação do ensino e da aprendizagem. Em um contexto de “pedagogização da sociedade” (Libâneo, 2018), a ampliação do conceito de educação envolve a diversificação das atividades educativas e da ação pedagógica, demandando novas habilidades cognitivas, juntamente a uma maior habilidade para pensar de forma abstrata, a uma flexibilidade no raciocínio e a uma capacidade de perceber mudanças.

Nesse sentido, as atuações de desenvolvimento e capacitação de profissionais em programas de formação continuada eram feitas para esses usuários. Vale lembrar que, embora se tratasse de uma relação contratual entre o cliente e a empresa, a dimensão da prática pedagógica exercida ultrapassava o limite do “serviço técnico especializado”, pois essa relação formativa se constituía em uma prática social (Pimenta, 2015; Libâneo, 2018) com intencionalidade crítica.

Destacava-se também o desenvolvimento organizacional, concentrado na formação de lideranças de gestores educacionais e na consultoria interna para gestores e suas equipes designadas. Essas estratégias não se restringiam apenas aos usuários diretos das soluções educacionais e, por vezes, eram extensivas também à comunidade da qual a instituição fazia parte.

Porém, como apontam Libâneo e Pimenta (1999), em qualquer instituição, busca-se resultados por meio de uma ação racional, estruturada e coordenada. Trata-se de uma atividade coletiva que não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas também de objetivos comuns e ações coordenadas e controladas pelos agentes envolvidos. Esse contexto envolve uma formação-ação em que há uma clara consciência da realidade, uma fundamentação teórica sólida para interpretá-la e direcioná-la, além de uma adequada instrumentalização técnica para intervir eficazmente.

Já em outro momento da carreira, coordenei um grupo de áreas plurais (arte, tecnologia educacional, além de área pedagógica, financeira, jurídica) dentro desse departamento, áreas essas que, por sua vez, orientavam públicos diversos das instituições usuárias das soluções educacionais.

Nesse período, minha atuação pedagógica centrava-se no desenvolvimento profissional da equipe aplicando estratégias formativas específicas. Além disso, dediquei-me ao desenvolvimento organizacional, com projetos para fortalecer a cultura organizacional e os processos internos. Na consultoria interna, meu papel era assessorar as equipes na melhoria da comunicação, colaboração e eficácia geral. Integrei também iniciativas de inovação e aprendizagem, desenvolvendo projetos e programas de aprendizagem para a equipe e para os usuários das soluções educacionais utilizando tecnologias de informação e comunicação, como webconferências, videocursos e plataformas de *e-learning*. O bem-estar e a qualidade de vida eram pauta das ações de desenvolvimento por meio de iniciativas de encontros de integração entre as equipes. Da mesma forma, contribuí para a

comunicação interna desenvolvendo estratégias para a produção, circulação e compartilhamento de informações entre os membros da equipe, incentivando um ambiente de trabalho colaborativo.

Perceba que, nesse momento, meu papel como pedagoga na organização corporativa voltava-se principalmente para a construção de uma cultura de aprendizagem (Senge, 2013) e de uma organização aprendente (Lima, 2015). Mesmo diante de uma racionalidade técnica e das diferentes dinâmicas políticas na organização, entendia que havia espaço para a descentralização das decisões, a participação e a autonomia nos processos de ação.

Em outro momento, assumi a gerência pedagógica de um setor desse departamento, sendo responsável por uma equipe de coordenadores de área e de assessores (aproximadamente 40 pessoas). Essa equipe tinha como responsabilidade as funções comentadas anteriormente, que foram as minhas funções na empresa (assessoria e coordenação).

Como gerente de um setor pedagógico, tornou-se essencial ter conhecimentos e habilidades em administração, gestão de pessoas, processos, produtos, projetos e finanças. Além da atuação com foco na equipe interna, minha responsabilidade incluía a fidelização e ampliação da carteira de usuários das soluções educacionais oferecidas pela empresa. Nesse papel de gestão pedagógica, atuei em todas as esferas – desenvolvimento e capacitação de profissionais, gestão do conhecimento, desenvolvimento organizacional, consultoria interna, projetos educacionais e sociais, inovação e aprendizagem, bem-estar e qualidade de vida, comunicação interna – tanto com a equipe interna quanto com os clientes.

Minhas responsabilidades incluíam o desenho de processos, a construção de métricas e indicadores, e a definição e alcance de metas, além de melhorias salariais. Além disso, envolvia-me com o desenvolvimento de projetos e o gerenciamento de processos e pessoas, elaborando argumentos de defesa em editais e participando ativamente em licitações. Também fui responsável pela elaboração de planejamento estratégico e financeiro, bem como pela construção

de competências profissionais, pela análise e avaliação de desempenho das equipes e pelo levantamento de produtividade.

Ademais, construí, acompanhei e cumpri cronogramas de trabalho, mapeei e consolidei processos, e intensifiquei a produtividade por meio do estabelecimento de novas metas. Realizei estudos sobre a operacionalização do atendimento em diversas áreas e desenvolvi estratégias para aumentar a visibilidade da equipe. Desenvolvi programas de cursos destinados a gestores e docentes de instituições públicas e privadas, e segmentei o atendimento de serviços de acordo com cada solução educacional. Mapeei processos e realinhei fluxos de atuação voltados ao cliente, construí um portfólio de serviços para atender a diferentes produtos e públicos, e gerenciei metas relacionadas a projetos estratégicos alinhados ao plano de crescimento da empresa. Além disso, captei parcerias e sinergias com empresas e setores internos e externos, e implementei processos para melhorar o desempenho da equipe.

Como pedagoga corporativa, gerenciei e coordenei o andamento das atividades, o clima organizacional e a eficácia na utilização dos recursos, sempre alinhados aos objetivos da empresa. Promovi a participação no processo de tomada de decisões sempre que possível e garanti que essas decisões fossem transformadas em ações concretas. Assegurei a execução coordenada e integral das atividades das equipes, baseando-me nas decisões tomadas, e articulei as relações interpessoais entre os diversos departamentos e os clientes das soluções educacionais. Dessa forma, busquei integrar saberes, habilidades, conhecimentos e práticas pedagógicas em uma práxis criativa, reconhecendo que teoria e prática são indissociáveis na prática social em qualquer organização, incluindo as empresas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do pedagogo no ambiente corporativo representa uma evolução significativa da sua atuação tradicionalmente restrita ao

contexto escolar. Essa expansão responde a uma demanda crescente das empresas por profissionais capazes de promover o desenvolvimento contínuo dos profissionais, gerenciar o conhecimento, fomentar a inovação e aprimorar os processos organizacionais. A prática pedagógica no âmbito empresarial envolve a aplicação de saberes e habilidades diversificadas, como o domínio de tecnologias digitais, a capacidade de identificar e resolver problemas complexos, e a promoção de uma cultura organizacional baseada na aprendizagem contínua e na colaboração.

A atuação do pedagogo corporativo acontece em diversas áreas, desde o desenvolvimento e a capacitação de profissionais, passando pela gestão do conhecimento, até a implementação de programas de bem-estar e qualidade de vida. Além disso, o pedagogo empresarial atua na consultoria interna, assessorando gestores e equipes em estratégias de desenvolvimento humano e organizacional, e na criação de projetos educacionais e sociais que reforçam o compromisso das empresas com a responsabilidade social.

Contudo, essa inserção no ambiente corporativo não está isenta de desafios. Compreender a dinâmica empresarial e apropriar-se de conhecimentos em áreas complementares, como administração e psicologia organizacional, são alguns dos desafios a serem transpostos. Apesar disso, as oportunidades são amplas, com as empresas cada vez mais conscientes da importância da educação continuada e do desenvolvimento de seus funcionários para a competitividade e sucesso organizacional.

A experiência relatada evidencia a versatilidade do pedagogo corporativo, que não se limita a um único departamento, mas permeia diversas áreas da organização. Atuar em um departamento de pós-vendas, por exemplo, demonstra como as funções pedagógicas podem ir além da formação interna de colaboradores, estendendo-se ao suporte técnico e à fidelização de clientes. A prática pedagógica, nesse contexto, materializa-se em uma ampla gama de atividades que, além do desenvolvimento profissional da equipe interna, preocupa-se também com a satisfação e o engajamento dos clientes.

Nesse sentido, a atuação do pedagogo no ambiente corporativo é uma clara demonstração de como a educação e a pedagogia podem contribuir significativamente para o desenvolvimento humano e organizacional em contextos não escolares. A prática pedagógica, fundamentada em uma abordagem crítica e dialógica, tem o potencial de transformar realidades e promover uma cultura de aprendizagem contínua, essencial para o sucesso e a sustentabilidade das empresas na era da informação. Ao reconhecer e valorizar o papel do pedagogo corporativo, as organizações aprimoram seus processos internos e contribuem para o desenvolvimento econômico e social mais amplo. Afinal, como postulado por Paulo Freire, a educação transforma pessoas e essas pessoas transformam a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBEG, V. A. J. O. *et al.* A formação do pedagogo empresarial e os saberes da organização técnica do trabalho. *In: Encontro Nacional de Educação (EDUCERE)*, 12., 2015, Curitiba. **Anais EDUCERE** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 6014-6024. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-formacao-do-pedagogo-empresarial-e-os-saberes-da-organizacao-tecnica-do-trabalho>. Acesso em: 20 maio 2024.

BARBOSA, L. Conhecimento ou adestramento? *In: WOOD JR., T. Gestão Empresarial: comportamento organizacional*. São Paulo: Atlas, 2005. p. 87-94.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e173244, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 25 maio 2024.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial:** como as novas organizações gerenciam o seu capital intelectual: métodos e aplicações práticas. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DRUCKER, P. F. **Essenciais da Gestão.** São Paulo: Actual, 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. Cambridge: Adult Education, 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239–277, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/#>. Acesso em: 26 maio 2024.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, I. (org.). **Pedagogia Empresarial**: formas e contextos de atuação. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.) **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

RIBEIRO, A. E. do A. **Pedagogia Empresarial**: atuação do pedagogo na empresa. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ROMEO, B. Atividade ganha cada vez mais importância quando país tanto depende da educação. **Portal MEC**, [s. l.], 19 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/55751-atividade-ganha-cada-vez-mais-importancia-quando-pais-tanto-depender-da-educacao>. Acesso em: 28 maio 2024.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** 29. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

SEVERO, J. L. R. de L.; ZUCCHETTI, D. T. Pedagogia na/para a educação não escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo(a). *In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.) Pedagogia: teoria, formação, profissão.* São Paulo: Cortez, 2021. p. 321-349.

SILVA, L. L. da; SEVERO, J. L. R. de L. Desvelando as práticas pedagógicas nos ambientes organizacionais: sinalizações didáticas. *In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), 25., 2020, Salvador. Anais [...].* Salvador: Revista Científica da ANPED/UFBA, 2020. p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6399-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

SOUZA, M. A. S. de. Atuação de pedagogos em contextos não escolares: estado do conhecimento. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 8, p. 172-200, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6994/4484>. Acesso em: 20 maio 2024.

URT, S. C.; LINDQUIST, R. N. M. O pedagogo na empresa: um novo personagem nas novas formas de sociabilização do trabalho? *In: ANPED-SUL, 5., 2004, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: Editora da PUC/PR, 2004. v. 1. p. 1-14.

* Doutora em Administração pela Universidade Positivo. Mestre em Educação e Trabalho pela Universidade Federal do Paraná. Possui MBA em Organizações e Liderança e em Instituições de Ensino pela Universidade Positivo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Pedagogia Terapêutica. Especialista em Educação para o Deficiente Intelectual pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga pela Universidade Positivo e pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Coordenadora do Observatório Interdisciplinar de Educação Especial, Inclusiva e Diversidades da Logos University International. Professora visitante da Logos University International. E-mail: profapatriciaromagnani@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2376-4471>

A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ORGANIZAÇÕES NÃO ESCOLARES: A CONSTITUIÇÃO DO E-PEDAGOGO EM CONTEXTOS INOVADORES

*Nara Maria Bernardes Pasinato**

INTRODUÇÃO

O contexto da cultura digital concebe um conjunto de práticas, costumes e novas formas de interação entre as pessoas e, entre elas e os dispositivos digitais de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. Desse modo, pode-se dizer que a cultura digital trouxe questionamentos significativos aos contextos educativos. Posto isto, a organização para uma adoção das tecnologias digitais (TD) tornou-se uma atividade, também, do profissional pedagogo, pois são eles os responsáveis por esse processo organizacional na escola, como também na educação não escolar. Muito pouco tem se debatido na educação a importância destes papéis no que referem ao processo efetivo e significativo na adoção crítica das TD nas práticas profissionais de forma a construírem sua autonomia para uma cidadania digital.

Na abordagem da adoção, apropriação ou integração das tecnologias digitais (TD) nos processos formativos humanos, entende-se que elas podem levar a um aumento na motivação dos interesses dos sujeitos e suas potencialidades na construção do conhecimento. Nesse caminho, o desempenho dos educadores, de um modo geral, e dos pedagogos, restritamente, tem um papel fundamental, visto que para a apropriação das TD espera-se que desenvolvam caminhos inovadores para os mais diversos métodos para subsidiar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, o ambiente educacional deve ser expandido a

outros contextos, e não somente o escolar, ou seja, a educação formal, considerando que a função do pedagogo organiza os contextos para uma adoção coerente das TD, poderá ser cada vez mais necessário diante do número de dispositivos móveis e ubíquos, aliados às inteligências artificiais (IA) no apoio para que esse processo se desenvolva efetivamente.

Contudo, ter uma compreensão geral acerca desta temática não é suficiente para compreender a adoção crítica das TD em múltiplos contextos para além do escolar. Estudos anteriores internacionais evidenciam que os educadores são competentes no uso das tecnologias para necessidades pessoais e sociais, porém, muitas vezes, não apresentam a capacidade de transferi-los e adaptá-los para o processo formativo e educacional (Kim *et al.*, 2013; Ottenbreit-Leftwich *et al.* 2010).

Cabe, nesse sentido, destacar que uma orientação clara do conhecimento tecnológico do Pedagogo e algumas habilidades são necessárias para que todos os educadores estejam preparados para usar uma TD de forma eficaz (Dinçer, 2018). Assim, podemos considerar que acompanhamos socialmente um crescimento notável nas tecnologias digitais, que vão desde o uso disseminado de smartphones aos avanços na computação imaterial dos conteúdos em nuvem, além de toda a discussão em torno da inteligência artificial e seus reflexos sociais.

Tais inovações não são apenas dispositivos convenientes; elas desempenham papéis fundamentais na transformação do contexto educacional e nas formas de como assimilamos os conhecimentos ao nosso redor e no nosso cotidiano. Neste caso, os pedagogos acabam por incorporar uma nova potencialidade, àquela que compreende como estas tecnologias não apenas como dispositivos digitais sociais, mas como dispositivos essenciais para a criação de um sistema educacional centrado no conhecimento e na sua subjetividade de aprender, globalmente interconectado e curador dos próprios conhecimentos que lhe fazem sentido, sendo assim, capaz de se adaptar a um mundo em constante evolução. Nesta era digital, a tecnologia se entrelaça com a vida diária, oferecendo oportunidades

de aprendizagem em qualquer momento conveniente, como os estudos da ubiquidade tecnológica nos apresenta.

Para tanto, cabe dar o devido destaque ao pensamento que diz acerca do papel do Pedagogo como ator que poderá gerir esse processo tecnológico, visto que é ele que organiza, orienta e coordena projetos em contextos escolares e não escolares, todavia, muitos não se adaptaram a tal necessidade e, dessa maneira, ficam impossibilitados de aplicarem e desenvolverem um processo de integração crítica das TD nos diversos ambientes educativos para além do contexto escolar. Esta problemática está no contexto da escola, porém vai além dela, visto que a educação informal e não formal também são funções do Pedagogo em contextos e organizações não escolares.

Os padrões de uso de TD são um conjunto de competências que permitem integrar competente a tecnologia na educação. Neste ensaio, serão abordados os padrões de adoção das TD, que podem ser considerados como um nível de realização, competências e habilidades para se desenvolver os processos e projetos pedagógicos em contextos não escolares e em organizações de um modo geral.

Diante da contextualização, o objetivo deste capítulo é contribuir ao pensamento acerca do meio científico, justamente para evidenciar um conjunto de possibilidades para pedagogos, educadores e gestores educacionais, tensionamento que uma integração bem-sucedida das tecnologias digitais, exige uma compreensão além do entendimento técnico, especialmente no contexto não escolar, que, muitas vezes, propõe a apropriação de uma tecnologia social para compreender a realidade e como esta pode contribuir para os agentes sociais. Contudo, alguns modelos a serem apresentados neste ensaio propiciarão reflexões e contribuições sobre as principais competências apresentadas em documentos nacionais e internacionais, abrangendo um conjunto de descritores para que o profissional pedagogo possa adequá-los e implementá-los de acordo com uma avaliação criteriosa de sua realidade.

AS TECNOLOGIAS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: O SURGIMENTO DO E-PEDAGOGO

A era digital nos apresentou profundas transformações nas práticas educacionais e sociais. Esta transformação requer uma visão clara, estratégica e a participação ativa dos cidadãos. As habilidades essenciais nesta nova era incluem a proficiência em tecnologias digitais e a capacidade de atuar em um contexto global (Khalil *et al.*, 2023; Rasskazova *et al.*, 2020). As modificações do contexto educacional, ampliando e gerando novos campos e formas de ação do pedagogo, levando a desenvolver um olhar atento a sua comunidade de ação, de forma a atingir os objetivos no que diz respeito à apropriação das TD e de como estas podem otimizar uma dinâmica social de equidade e acesso ao conhecimento. Dessa forma, surge um novo pedagogo, com uma visão global, ciente do seu papel na sociedade contemporânea e, sobretudo, competente das necessidades para exercer o seu papel numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

O pedagogo como gestor, neste processo, também tem condições de envolver a comunidade em um processo não estanque e cristalizado, mas próximo ao desenvolvimento das TD, de forma que estas possam fazer sentido e, que de alguma forma, façam parte da conquista de uma coletividade, o que resultará em um novo movimento integrativo de envolvimento, responsabilidade, pertencimento e proximidade com projetos e processos que envolvem as TD.

Nessa perspectiva, torna-se necessário redimensionar os contextos escolar e não escolar, tornando-os abertos, ubíquos e flexíveis, propiciando uma articulação entre a escola e outros espaços, nos quais se possa integrar as tecnologias objetivando a construção do conhecimento.

Além disso, o e-pedagogo precisa estar atento a outras dificuldades que podem se apresentar como as condições físicas, materiais e técnicas, a sua própria familiarização com a questão tecnológica, visto que isso pode dificultar a compreensão das

potencialidades das TD. Podemos considerar há um destaque temporal constituído por este papel, considerando não somente deve ser aquele que irá prover as condições para o simples uso das tecnologias, mas gerir essas tecnologias no sentido de propor um sistema para além dos aparatos tecnológicos informacionais, mas que oportunize um repensar de espaços de construção de conhecimento no contexto de organizações não escolares.

Nesse sentido, possibilita-se a criação de um ambiente de formação para que o pedagogo possa refletir e redefinir seu papel diante das responsabilidades no gerir do processo integrador. Este ambiente também é propício para a criação de uma nova cultura não escolar que integre as TD à vida discente e docente por meio de práticas de projetos coletivos e sociais. Da mesma maneira, a gestão pedagógica terá a oportunidade de se reavaliar e analisar como as TD podem contribuir para seu papel de articulador entre as dimensões pedagógicas e administrativas da instituição.

Essa articulação entre a gestão e o pedagógico precisa ser realizada pelo pedagogo, considerando a apropriação das TD por todos os profissionais envolvidos nesse processo, fazendo com que essa tecnologia digital seja utilizada de modo a gerar mudanças do fazer profissional, levando inovação ao contexto educativo. Nesse processo de articulação o pedagogo é o responsável pela articulação sujeito - tecnologia de modo criar oportunidades de criação e na construção do conhecimento.

Em sua pesquisa Kuin (2005) já constatava alguns princípios para que houvesse um processo favorável à apropriação das TD, são eles: socialização da tecnologia; formação por meio de formação em serviço e continuada, divulgação de resultados ligados ao uso eficaz; na socialização de informações e conhecimento, assim como em ações, com crítica às mudanças necessárias nos dispositivos digitais ofertados aos discentes e comunidade. Tais fatores ainda podem ser considerados importantes, visto que é por meio desta ótica atenta que se apresenta uma visão fidedigna da comunidade.

Em consonância com esse pensamento, a BNCC (2017, p.9), descreve na sua Competência 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A partir desse contexto, observa-se que pedagogo possui um papel importante ao orientar e estimular o seu professor no uso das TD, de forma a desenvolver a competência em seus discentes. Assim, os pedagogos pelo viés da constituição na nomenclatura do e-pedagogo deve apropriar-se das tecnologias digitais não apenas como dispositivos, mas como elementos essenciais para desenvolver um sistema educacional centrado na construção do conhecimento individual de cada sujeito.

Nesse sentido, faz-se necessário situar que na era digital, as tecnologias digitais estão profundamente entrelaçadas com a vida social cotidiana, oferecendo oportunidades de aprendizagem a qualquer momento conveniente. No entanto, essa nova abordagem educacional exige uma análise detalhada de seus benefícios e desafios, especialmente no atendimento às necessidades dos estudantes modernos e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem (Bilyalova *et al.*, 2020).

Com isso, percebe-se que a adoção das tecnologias digitais nas organizações apresenta uma maior complexidade, evidenciado o surgimento de um novo profissional na educação, capaz de lidar com esse contexto tecnológico, que maximiza o seu uso, contribuindo de maneira significativa no processo educativo e no desenvolvimento da cidadania digital. Desta forma, vemos a ascensão do *e-pedagogo*, que analisa o impacto das TD nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a buscar os melhores caminhos diante dos desafios interpostos por uma sociedade tecnologicamente desenvolvida.

REFERENCIAS DE COMPETÊNCIAS DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Muitas vezes o desenvolvimento profissional para a integração das TD não é visto como um fator prioritário para os gestores que planejam os cursos de formação e capacitação dos professores (Pasinato, 2011). A observação de modelos bem-sucedidos de integração de tecnologia deve fornecer subsídios pedagógicos aos formadores de professores para que eles possam orientar os professores na ação da integração de forma eficaz e exitosa. Estes modelos de integração de tecnologias devem refletir a diversidade dos níveis para os quais se está sendo focado seu planejamento, bem como os conhecimentos a serem compartilhados.

Além disso, ao planejar um ambiente educacional com utilização de tecnologias, o gestor necessita ter conhecimento e competências digitais para a sua organização. Dessa forma, é possível planejar, organizar e coordenar esse contexto com dispositivos que transitam entre o digital e o analógico.

Se verificarmos por meio de uma análise histórica, pode-se constatar o desenvolvimento de propostas de referenciais de competências em TD para o contexto educacional (SMART CLASSROOM, 2000; Moersh, 2002; ISTE, 2002, 2008, 2020; UNESCO, 2008, 2009; ECDL, 2008; Costa, 2008a, 2008b; Pasinato, 2011), tais propostas serviram na orientação na formação de professores e em busca de uma integração pedagógica efetiva. Pasinato (2011) ao construir um modelo de níveis de integração das tecnologias, destacou o papel do gestor/pedagogo nesse processo, o modelo caracteriza o estágio que ele se encontra, iniciando no 0(zero) até o 5(cinco),

Tabela 1: Níveis De Integração de Tecnologias

Estágio	Equipe Gestora
0 Não Utilização	A equipe gestora não utiliza recursos tecnológicos.
1 Familiarização	O gestor começa a ter contato com as tecnologias, utilizando-as para tarefas administrativas.
2 Conscientização	Ocorre a conscientização da importância do uso das tecnologias. O gestor passa a estimular a equipe de professores a utilizar e a buscar formação para o uso dos recursos tecnológicos.
3 Implementação	O gestor faz uso das tecnologias no seu dia a dia utilizando processador de textos e já consegue opinar nos planos de aula de modo a orientar para o uso das tecnologias.
4 Integração	O gestor já utiliza confortavelmente os recursos tecnológicos, elabora seus relatórios e monta planilhas a partir de softwares específicos e consegue sugerir atividades para os seus professores integrarem as TDIC na sua prática pedagógica.
5 Transformação	A tecnologia faz parte da ação gestora que promove cursos de formação continuada em serviço para que todos na escola utilizem as tecnologias constantemente. Ele informa o andamento das atividades da escola periodicamente de forma digital e utiliza as TDIC de forma transparente.

Fonte: Pasinato (2011)

Dessa forma, se o gestor está no Estágio 5, consegue dar suporte a sua equipe, pois ele mesmo está inserido digitalmente e compreende a integração das tecnologias nas atividades pedagógicas.

Já no caso do ISTE¹, desde 2002, ele utiliza-se de standards/padrões para o desenvolvimento das competências. Os Padrões ISTE servem como uma estrutura para inovação e excelência em aprendizagem, ensino e liderança. Como conjunto de trabalho, o conjunto de padrões orientou a prática do educador, o planejamento da melhoria escolar, crescimento profissional e avanços curriculares.

¹ International Society for Technology in Education.

Os padrões ISTE foram atualizados à medida que houve evolução das tecnologias e agora foram organizados num único trabalho composto por quatro seções: a) Estudantes; b) Educadores; c) Líderes Educacionais e d) Formadores. Como uma compilação, os Padrões ISTE fornecem uma visão holística e um guia completo para transformar sistemas a fim de transformar a vida dos estudantes. Assim, o projeto foi desenvolvido com base no desenvolvimento das habilidades para o uso das tecnologias, tendo como finalidade o progresso da educação e na aprendizagem do aluno.

O ISTE (2020) ressalta, ainda, que para se viver, aprender e trabalhar em uma sociedade em que a informação é excessiva, os alunos e os professores devem utilizar a tecnologia de forma eficaz. Os professores de hoje devem estar preparados para fornecer tecnologia que apoie e oportunize a aprendizagem dos seus alunos, além de usar as TD e saber que a tecnologia pode dar suporte ao aprendizado de competências e que deve fazer parte do repertório profissional de cada educador.

No que diz respeito aos gestores, o ISTE (2020) desenvolve uma proposta que pode ser aplicada aos pedagogos, destacando 4 pontos, no que tange seu papel em diferentes contextos educacionais, como: Defensor da Equidade e da Cidadania, Organizador Visionário; Idealizador de Sistemas e Aprendiz Conectado.

Em cada um dos itens o ISTE descreve as características necessárias a serem desenvolvidas pelo pedagogo, como Defensor da Equidade e da Cidadania os líderes usam a tecnologia para aumentar a equidade, a inclusão e práticas digitais de cidadania. Cabe a eles (ISTE, 2020): garantir que todos os alunos tenham professores qualificados e que usem ativamente a tecnologia para atender às necessidades de aprendizagem dos sujeitos, garantir que todos os estudantes tenham acesso à tecnologia e conectividade necessária para participar de atividades autênticas e oportunidades de aprendizagem envolventes, modelar a cidadania digital avaliando criticamente recursos on-line, engajando-se no discurso civil on-line e usando ferramentas digitais para contribuir para uma mudança social

positiva, além de cultivar um comportamento on-line responsável, incluindo segurança, uso ético e legal da tecnologia.

No que diz respeito a ser um papel de organizador do futuro, ou seja, visionário, os líderes envolvem outros no estabelecimento de uma visão, um plano estratégico e ciclo de avaliação contínua para transformar a aprendizagem com tecnologia. De acordo com ISTE (2020) as ações devem envolver as partes interessadas na educação no desenvolvimento e adoção de uma visão compartilhada para o uso da tecnologia para melhorar o desempenho dos estudantes, além de ser atualizado nas ciências da aprendizagem e desenvolver uma visão compartilhada criando colaborativamente um plano estratégico que articula como a tecnologia será usada para melhorar o aprendizado.

Ademais, deverá avaliar o progresso do plano estratégico, realizando correções, medindo o impacto e dimensionando abordagens eficazes para usar a tecnologia na transformação da aprendizagem. Comunicar-se de forma eficaz com as partes interessadas para coletar informações do plano, celebrar os sucessos e se envolver em num processo contínuo de melhoria, compartilhando lições aprendidas, melhores práticas, desafios e impacto da aprendizagem com tecnologia com outras formas de educação.

Ainda nesta perspectiva, a capacitação dos profissionais acaba sendo um ponto-chave para que possam exercer suas atividades interconectas de forma objetiva para desenvolver habilidades de liderança e, com isso, a buscarem uma aprendizagem profissional da docência. Cabe destacar que com tal especificidade, poderá inspirar uma cultura de inovação e com colaboração do coletivo permita tempo e o espaço para explorar e experimentar os dispositivos digitais; apoiando os educadores no uso da tecnologia para promover o processo pedagógico que atenda às diversas necessidades individuais digitais de aprendizagem, culturais e socioemocionais, oportunizando forneçam uma visão personalizada e do progresso do aprendentes.

No que tange ao aspecto do pedagogo como Idealizador de Sistemas, eles podem construir equipes e sistemas para

implementar, sustentar e melhorar continuamente o uso da tecnologia para apoiar a aprendizagem. Para o ISTE (2020) ele organizará equipes para estabelecer colaborativamente uma infraestrutura robusta e sistemas necessários para implementar o plano estratégico, garantindo que os recursos para apoiar o uso eficaz de tecnologia para aprendizagem são suficientes e podem ser desenvolvidos para atender uma demanda futura, protegendo a privacidade e a segurança, garantindo que os alunos e a equipe observem o gerenciamento eficaz de privacidade e política de dados e estabelecendo parcerias que apoiem a sua visão estratégica, uscando prioridades de aprendizagem e melhoraria das operações.

Finalmente, como Aprendiz Conectado, esse pedagogo modela e promove a aprendizagem profissional contínua para eles mesmos e os outros, estabelecendo metas para se manter atualizado sobre tecnologias emergentes aplicáveis à aprendizagem, atentos à inovações na pedagogia e avanços nas ciências da aprendizagem; participando regularmente de redes de aprendizagem profissional on-line para aprender colaborativamente e orientar outros profissionais; ao mesmo tempo, usa a tecnologia para se envolver regularmente em práticas reflexivas que apoiam o crescimento pessoal e profissional e desenvolvem as habilidades necessárias para auxiliar na mudança, promovendo uma mentalidade de contínua melhoria de como a tecnologia pode melhorar a aprendizagem.

A perspectiva que o ISTE (2020) faz com que possamos refletir no papel do *e-pedagogo*, em contextos diversos, para apoiar e liderar o processo de desenvolvimento de atividades de aprendizagem, que utilizem as tecnologias digitais, de forma a enriquecer o ambiente educacional e promover um ambiente diverso, colaborativo e envolvente. Além disso, reforça a imagem do *e-pedagogo* como um profissional conectado às mudanças tecnológicas e que se potencializa na mediação desse processo educativo na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou analisar a relação entre a pedagogia e a ação destes profissionais em projetos educacionais e sociais, a fim de que a integração das tecnologias contribua para uma pedagogia cidadã. Contudo, devemos compreender que há um conjunto de modelos que nos permitem delinear como pedagogos e educadores devem adotar criticamente as TD para além do contexto escolar.

Nesse sentido, uma das questões iniciais para o desenvolvimento de um novo conjunto de potencializar está no apoio aos educadores na compreensão de como usar as tecnologias digitais para apoiar a sua prática formativa. Isso foi feito ao garantir que os padrões forneceram informações objetivas de direcionamento e ações coletivas nas mais diversas dimensões.

Os gestores pedagógicos que desejam adotar tais padrões para uso em sua própria prática podem desenvolver um plano de implantação para a sua efetivação, desenvolvendo um passo a passo para, assim, como devem estabelecer objetivos a serem aplicados. Além disso, estes elementos podem ser utilizados para subsidiar as organizações não escolares a implementarem políticas públicas com uma perspectiva crítica, além de contribuir para futuras pesquisas na área da integração das tecnologias e aprendizagem com a apropriação crítica das TD e sua gestão nos diferentes contextos educacionais.

O surgimento desse novo profissional, denominado no ensaio como *e-pedagogo*, destaca-se ao desenvolver esse novo processo mais coletivo e compreendendo de que coletivo está inserindo suas ações e, especialmente, ao reconhecer a sua atividade no desenvolvimento da aprendizagem dos atores sociais nos diferentes contextos não escolares. Assim, a influência da cultura digital no contexto torna esse ambiente dinâmico e em constante transformação.

Em um campo marcado pela inovação e pelas mudanças tecnológicas, *o papel do e-pedagogo* é crucial para facilitar a adaptação e a integração das tecnologias digitais, contribuindo para o

desenvolvimento de uma cidadania voltada à evolução das tecnologias e da compreensão que o “digital” já é algo intrínseco ao processo de construção do conhecimento, também aos contextos organizacionais para além dos processos escolares e universitários, sobretudo na gestão de ações, projetos e contexto abertos e ubíquos de aprender em quaisquer ambiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em aberto**, v. 21, n. 79, 2009.

BILYALOVA, A. A.; SALIMOVA, D. A.; ZELENINA, T. I. Digital transformation in education. In: **Integrated science in digital age: ICIS 2019**. Springer International Publishing, 2020. p. 265-276.

COSTA, F. A. (Coord). **Competências TIC**. Estudo de Implementação. GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação): Lisboa, V. 1; 2008^a

COSTA, F. A. (Coord.). **Competências TIC**. Estudo de Implementação. GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação): Lisboa, V. 2.; 2008b.

CROMPTON, H.; SYKORA, C. Developing instructional technology standards for educators: A design-based research study. **Computers and Education Open**. V.2, 2021.

DEPARTMENT OF EDUCATION/TRAINING AND THE ARTS. **Smart Classrooms Professional Development Framework**. State of Queensland, Queensland Government, 2000. Disponível em: <<http://education.qld.gov.au/smartclassrooms/pdfframework/dp-licence.html>>. Acesso em: 6 set. 2010.

DINÇER S. Are preservice teachers really literature enough to integrate technology in their classroom practice? Determining the technology literacy level of preservice teachers. **Edu Inf Technol**, V.23. N. 6. p.2699–718, 2018.

ECDL. **European Computer Driving Licence Foudation**. ECDL Foundation, 2008. Disponível em: <<http://www.ecdl.pt>>. Acesso em 6 set., 2010.

ISTE. **National Educational Technology Standards for Teachers: preparing teachers to use technology**. Eugene: ISTE, 2002.

ISTE. **National Educational Technology Standards for Teachers: preparing teachers to use technology**. Eugene: ISTE, 2008.

ISTE. **ISTE standards for students**. International society for technology in education. Eugene,OR: ISTE; 2020. Retrieved from, <https://www.iste.org/standards/for-students> Acesso em: 6 ago. 2024.

KHALIL, R.; TAIRAB, H.; QABLAN, A.; ALARABI, K.; MANSOUR, Y. STEM-Based Curriculum and Creative Thinking in High School Students. **Education Sciences**, v.13. N.12, , 2023, p.1195.

KIM C.; KIM, M.K.; LEE, C.; SPECTOR, J.M.; DEMEESTER, K. Teacher beliefs and technology integration. **Teach Teach Edu** v.29. 2013, p.76–85,

MOERSCH, C. **Beyond hardware: Using existing technology to promote higher-level thinking**. Washington DC: ISTE, 2002.

OTTENBREIT-LEFTWICH, A.T.; GLAZEWSKI, K.D.; NEWBY; T.J.; ERTMER P.A. Teacher value beliefs associated with using technology: addressing professional and student needs. **Comput Edu**. v.55. N.3., 2010, p.1321–35.

PASINATO, N.M.B. **Integração das TDIC na formação de professores em Cingapura: entre intenções, ações e concepções.** 2017.256f. Tese (Doutorado em Currículo: Educação) – PUCSP, São Paulo, 2017.

PASINATO, N.M.B. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na prática pedagógica dos professor,** 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCPR, Curitiba, 2011.

RASSKAZOVA, O.; ALEXANDROV, I.; BURMISTROV, A.; SINIAVINA, M.; CORNELIS, E. Key competencies in the digital age and transformation of education. **Materials Science and Engineering**, 940(1), 2020.

SKORETZ, Y.M., COTTLE, A.E. Meeting International society for technology in education competencies with a problem-based learning video framework. **Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research**. v.28. N.3. p. 217–22, 2011.

UNESCO. **ICT competency Standards for teachers.** Paris: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Paris: UNESCO, 2009.

* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Licenciada em Pedagogia e Ciências – Habilitação Biologia, também, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora do Grupo e Estudos Conexões: Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq). Professora dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. E-mail: narapasinato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5516-2686>

OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

*Ires Aparecida Falcade**

*Lanita Helaine da Silva Neves Sizanosky***

*Sandra Mara Paranhos****

INTRODUÇÃO

Antes de refletir sobre o trabalho da(o) pedagoga(o) no contexto do sistema penitenciário, é necessário primeiro situar o que caracteriza esse espaço de atuação, considerado não escolar, e como ele se configura.

Historicamente, a denominação "penitenciária" surgiu na Idade Média, quando os delitos cometidos pela sociedade eram vistos pela Igreja como pecados. Assim, o pecador deveria ser excluído do convívio social para realizar a purgação dos seus pecados por meio do enclausuramento e da reflexão (Oliveira, 2002). Atualmente, o sistema penitenciário ainda opera sob a premissa de que a penitência e a punição, por meio do sofrimento, são eficazes para a reabilitação e a transformação moral dos indivíduos.

Na obra "Vigiar e Punir", Foucault (2014) discorre sobre o poder disciplinar exercido por meio de diversos dispositivos punitivos empregados em épocas passadas. Esses métodos, caracterizados pela exposição pública, incluíam torturas, esquartejamentos, guilhotinas e execuções por enforcamento. Mesmo após a constatação da morte, o ato punitivo era prolongado e ostentado, com os corpos sendo queimados ou deixados em exposição à beira das estradas. Para Foucault (2014), punições reprimem a alma e afetam o corpo, tornando este ser humano subjugado e domesticado por meio da violência.

Com a Proclamação da República em 1889, a pena de morte para crimes comuns foi abolida no Brasil. No entanto, a Constituição de 1988 ainda prevê a pena de morte apenas para crimes militares em tempos de guerra, conforme o Artigo 5º, inciso XLVII. Antes disso, em 1830, o Código Criminal do Império havia limitado significativamente a aplicação da pena de morte, mas não a extinguiu, permitindo sua execução em casos específicos.

De acordo com Engbruch e Santis (2018), durante o período imperial no Brasil, o país, como colônia de Portugal, seguia as diretrizes das Ordenações Filipinas. Com a implementação do Código Criminal do Império em 1830, o sistema penal passou a incluir penas de prisão simples e com trabalho, que poderiam ser aplicadas de forma perpétua. No entanto, punições severas, como a pena de morte e a condenação aos trabalhos forçados nas galés, ainda eram mantidas.

A visão punitiva ainda prevalece na sociedade, que frequentemente associa a privação de liberdade ao sofrimento necessário para compensar o crime. No entanto, Coyle (2008) alerta que essa perspectiva pode facilmente normalizar tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes dentro do sistema prisional. Essa mentalidade não é recente; conforme Engbruch e Santis (2018), durante o período imperial no Brasil, práticas severas como a pena de morte e os trabalhos forçados nas galés eram comuns, refletindo uma tradição de punição extrema que continua a influenciar o tratamento dos presos até os dias atuais.

Assim, apesar dos espaços e ambientes físicos da prisão serem insalubres, a legislação e a compreensão do tratamento penal tem se baseado nos direitos humanos fundamentais, no reconhecimento da dignidade humana das pessoas privadas de liberdade. Para Falcade (2019), a possibilidade de transformar a realidade das pessoas encarceradas como a (re)socialização e (re)inserção social, se faz fundamentalmente necessárias por meio de atividades educativas e formativas para a construção de um novo pensamento e compreensão de sua condição social e de sua

cidadania através do conhecimento e compreensão da organização da sociedade.

É fundamental evitar o tratamento desumano e degradante para romper com o ciclo da criminalidade e promover a verdadeira reintegração social. Portanto, o marco ético dos Direitos Humanos assegura que o tratamento e as atividades na prisão deverão respeitar a dignidade humana e os princípios básicos da Constituição Federal (1988). O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1992), em seu artigo 10, reforça esse direito e assim assegura que todas as pessoas privadas de liberdade devem ser tratadas com humanidade e respeito à dignidade, com os processados sendo separados dos condenados e recebendo tratamento apropriado à sua condição, enquanto o sistema penitenciário deve focar na reforma e reabilitação moral, especialmente separando delinquentes juvenis dos adultos e tratando-os de acordo com sua idade e status legal.

O trabalho da/o pedagoga/o no sistema penitenciário somente foi possível a partir da regulamentação de lei – Lei de Execução Penal (1984), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Resolução CNE/CEB nº 2/2010, Plano Nacional de Educação (2014) – que reconhece as pessoas privadas de liberdade como seres humanos com direitos e o direito a educação é um deles.

Este capítulo tem como objetivo explorar o trabalho do(a) pedagogo(a) no sistema penitenciário, um espaço não escolar, que exige uma perspectiva educacional altamente especializada. É essencial tratar desse tema devido à natureza específica do trabalho pedagógico nesse contexto, que enfrenta demandas únicas em função das particularidades e do ambiente institucional. Inicialmente, discutimos as leis que garantem a efetivação e a obrigatoriedade da oferta de educação nas prisões. Em seguida, analisamos as responsabilidades e atribuições tanto do/a pedagogo(a) escolar quanto do/a pedagogo(a) de unidade (no estado do Paraná), culminando com as considerações finais sobre o impacto e os desafios desse trabalho.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE (RE)SOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: O PAPEL DO/A PEDAGOGO(A) E OS DESAFIOS LEGISLATIVOS E PRÁTICOS

Se faz importante conhecer a legislação que assegura a oferta de educação no sistema penitenciário, pois o trabalho da/o pedagoga(o) só existe a partir desta legislação. Infelizmente o espaço prisional é o local onde minimamente se cumpre as legislações existentes. De forma geral, o sistema penitenciário tem se estabelecido como um depósito humano de sofrimento, punição e negligência nas condições mínimas de dignidade e sobrevivência humana.

Um dos documentos internacionais que assegura o direito e reconhece a educação como importante no processo (re)socializador é emitido pelo Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas - ECOSOC (2024). Em suas resoluções, a educação nas prisões deve ter como objetivo o desenvolvimento integral dos detentos, considerando seus contextos sociais, econômicos e culturais. Todos os presos devem ter acesso a uma ampla gama de programas educacionais, incluindo alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades criativas, culturais, religiosas, esportivas e acesso a bibliotecas.

Além disso, é essencial que os administradores e gestores penitenciários facilitem e incentivem a participação ativa dos detentos em todas as áreas educacionais, integrando a educação como um componente central do regime penitenciário. A educação profissional deve estar em consonância com as tendências do mercado de trabalho e, sempre que possível, os detentos devem participar de programas educacionais fora da prisão, com a comunidade externa envolvida ativamente. Recursos adequados, como financiamento, equipamentos e equipe docente, devem ser assegurados para garantir que os detentos recebam uma educação apropriada.

Este é o ambiente onde o presente artigo propõe-se a analisar a atuação do/a pedagogo/a, descrever o seu papel e contribuir no trabalho desenvolvido no sistema penitenciário. Por fim, propor

com esse texto, um convite a reflexão acerca das atividades atribuídas ao/a Pedagogo/a Penal, tendo em vista a ressocialização e a reinserção social das PPLs (Pessoas Privadas de Liberdade) atendidas pela escola nas penitenciárias do Paraná.

Educar no sistema penitenciário pode ser um indicativo primordial para que as PPLs possam trilhar uma nova caminhada e, conseqüentemente, sua recolocação na sociedade quando findar a sua pena, sendo uma responsabilidade não somente de instruir e oferecer oportunidades de acesso e/ou continuidade dos estudos que não iniciaram ou interromperam na sua vida escolar, mas de prover meios para que este sujeito tenha apoio garantido para a sua reinserção social.

Com objetivo de atender esta demanda educativa no seu caráter multidisciplinar e no tratamento penal das pessoas privadas de liberdade, abordaremos a forma com que o estado do Paraná gerencia este trabalho pedagógico no Sistema penitenciário. Para tanto cada unidade prisional possui o trabalho de um/a “pedagogo/a da escola” e um/a “pedagogo/a de Unidade”.

Como afirma Falcade (2019, p. 172):

A educação é uma atividade imprescindível no tratamento da pessoa em privação de liberdade. Sem ela, não é possível falar em (re) socialização e (re) inserção social; ela é o pilar fundamental. Sem a educação, não há transformação, não há modificação de comportamento.

O trabalho fundamental do/a pedagogo/a é tomar conhecimento da vida de cada pessoa encarcerada e traçar um planejamento e inserção nas atividades de escolarização, qualificação profissional, arte, cultura e outras atividades formativas. Ofertar as disciplinas de forma planejada, visando a conclusão da escolarização formal se faz de fundamental importância para quando esta pessoa sair em liberdade e recomeçar sua vida em sociedade, constatação evidenciada na pesquisa de Falcade (2019) sobre a (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade. Assim, o trabalho da(o) pedagoga(o) no sistema penitenciário existe em função da escola

que ali se insere, no entanto, mesmo sendo uma escola, é considerado a atuação em contexto não escolar, tema pouco debatido nos cursos de Pedagogia.

O PEDAGOGO NAS UNIDADES PENAIS DO PARANÁ – MEDIÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE, A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando o contexto dos ingressantes ao sistema penitenciário, Núñez (2020, p.3) aponta que a maioria dos indivíduos encarcerados não teve acesso a melhores oportunidades ao longo de suas vidas, especialmente no que se refere à educação, que poderia lhes assegurar um futuro mais promissor. Assim, o período em que permanecerão presos pode e deve ser aproveitado para oferecer-lhes as oportunidades que não tiveram, por meio da educação e, simultaneamente, do trabalho profissionalizante.

Nesse sentido, é válido mencionar que a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), assegura em seu artigo 17, a garantia da assistência educacional à pessoa privada de liberdade, constituindo-se assim, um elemento do tratamento penal para a reintegração do indivíduo ao meio social. De acordo com Dietrich (2011, p. 5),

O pedagogo desempenha uma grande missão na formação integral do cidadão que perpassa os limites da transmissão de conhecimento, pois a pedagogia se mostra como arte, ciência e profissão de ensinar, objetivando a reflexão, a sistematização, ordenação e a crítica do processo educativo. Sendo assim, o autor destaca a grande relevância do papel do pedagogo em áreas não escolares incentivando-o de forma indireta a buscar meios para o exercício pleno da sua profissão, em especial nos sistemas carcerários.

Nos últimos anos, temos assistido a diversas mudanças na definição dos papéis e atribuições do/a pedagogo(a), as quais passaram por inúmeras lutas e entraves que marcaram a sua identidade e os campos de atuação. Neste período, as suas ações têm sido alvo de debates sobre a especificidade da função na escola, das atividades pedagógicas, da sua função precípua de promover a

apropriação dos conhecimentos de forma crítica, para que a escola possa cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social, a socialização do saber.

Libâneo (2005) caracteriza o profissional da Pedagogia como alguém que pode atuar em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, dentro ou não de uma organização, porém tendo objetivos de formação humana definidos. Pode-se dizer então, que o campo de atuação do pedagogo é bastante amplo, não podendo apenas ser resumido ao ambiente escolar. No caso deste estudo, o sistema penitenciário.

Atualmente grande parte dos cursos de graduação de Pedagogia não contemplam as especificidades do ensino em espaços não escolares, tão pouco para pessoas privadas de liberdade, com isso o(a) estudante egresso do curso de Pedagogia se depara com uma área de atuação desconhecida para a qual ele não foi preparado no percurso da sua vida acadêmica.

No que diz respeito a prática pedagógica nas Unidades Penais, é essencial refletir sobre esse processo educativo tendo clareza sobre os limites impostos pelo contexto dele, compreender a realidade desse espaço, observando as especificidades e particularidades de cada Estabelecimento Penal, bem como as rotinas diárias, regras, procedimentos, e as normas de conduta que os profissionais da Educação que atuam no sistema prisional do Paraná devem seguir.

Cabe ao/a pedagogo/a penal a responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola no interior das prisões, garantindo principalmente que o processo ensino-aprendizagem se efetive com qualidade. A sua prática é orientada pelo Projeto Político Pedagógico dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS) que atendem os Estabelecimentos Penais e um plano de ação para ser desenvolvido no ano letivo, considerando a estrutura orgânica da escola e suas funções essenciais, observando também, o contido no Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Paraná.

Cabe ainda ao(a) pedagogo(a) penal, articular ações que visem a implementação do processo de gestão democrática, aproximando todos os segmentos (professores, funcionários das Unidades Penais, estudantes PPLs, diretores das Unidades Penais, equipe de segurança e apoio nas Unidades Penais), por isso é fundamental apoiar a dimensão coletiva do trabalho, onde todos participem de maneira colaborativa, trazendo à tona e valorizando os saberes que são singulares a cada profissional das UPs (Unidades Penais), desenvolvendo desta forma, atividades educacionais nas unidades prisionais visando o crescimento pessoal, profissional e acadêmico das Pessoas Privadas de Liberdade (PPL).

Ser pedagogo(o) no Sistema Prisional requer ainda, múltiplas e diversas tarefas específicas, como conhecer e reconhecer a diversidade do perfil do/a estudante do sistema, considerando os seus interesses, as suas características, respeitando o “tempo pedagógico” de cada um, o espaço escolar, as situações do encarceramento, bem como requer uma proximidade com as equipes de segurança de cada Unidade Penal. Para que se garanta o “ir e vir” dos/as estudantes, a movimentação deles para as salas de aula, requer ainda, o entendimento da legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos- EJA, sobre a LEP (Lei de Execução Penal) entre outras, além de estatutos e normas internas, e conquistar o espaço escolar, espaço este que deve ser significativo a ponto de possibilitar a ressocialização dos alunos.

Acerca disso, Julião (2010, p. 3) afirma que “em ambientes não escolares o entrosamento com toda comunidade envolvida no processo educacional é vital para a boa prática docente, isso não é diferente na EJA na Prisão”. Para além disso, respeitar e levar em consideração as particularidades do ambiente, assim como das atribuições que cada funcionário/a tem dentro da penitenciária é tão importante quanto considerar e respeitar os saberes dos/as estudantes privados de liberdade. Portanto, entender a organização do trabalho do/a pedagogo/a penal, requer a compreensão da forma como as relações entre os diferentes sujeitos

acontecem no âmbito das escolas no interior das prisões, do desenvolvimento do seu trabalho, o qual assume diferentes aspectos, de acordo com as especificidades de cada um.

As atividades educacionais desenvolvidas nos estabelecimentos penais e CEEBJAs, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – SEED e Divisão de Educação e Capacitação – DEC/DEPPEN são realizadas pelos “Pedagogo do Ceebja” ou “pedagogo da escola” e “pedagogo de Unidade”, ambos atuam com vistas à escolarização formal, com atividades distintas no atendimento às Unidades Penais.

Para melhor compreender as atividades desempenhadas pela/o pedagoga/o penal, denominado “pedagoga do Ceebja”, criou-se um caderno que norteia as funções das diferentes profissões, dentre elas, das pedagogas (Paraná, 2011). Neste caderno destaca-se algumas funções e ações importantes do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Sistema Penal (2011), que subsidiam a prática pedagógica no interior das Unidades Penais, sendo:

- Reuniões estratégicas: Promover reuniões com a direção do CEEBJA e responsáveis pela unidade penal para discutir e encaminhar ações que favoreçam o acesso e a continuidade da escolarização dos educandos privados de liberdade.

- Planejamento de disciplinas: Trabalhar com o(a) pedagogo(a) da Unidade para definir as disciplinas a serem ofertadas, conforme o Plano de Estudos e o PPP.

- Organização pedagógica: Organizar Semanas Pedagógicas, Estudos e Planejamentos promovidos pela SEED-PR.

- Reuniões pedagógicas: Conduzir reuniões com professores para discutir temas como cidadania, drogas, ética, família, saúde e respeito.

- Acompanhamento de ações: Acompanhar atividades durante a hora atividade, incluindo planejamento e elaboração de instrumentos avaliativos.

- Aprimoramento pedagógico: Propor melhorias nas ações pedagógicas desenvolvidas.

- Interação profissional: Reunir profissionais para estudo e troca de experiências que melhorem o ensino nas unidades penais, respeitando as especificidades de cada disciplina.

- Mediação pedagógica: Mediar relações pedagógicas para diagnosticar, avaliar e planejar ações que favoreçam a aprendizagem.

- Execução de solicitações: Atender e executar as solicitações das Secretarias de Educação e de Segurança Pública.

- Implementação do PPP: Implementar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e promover a participação da comunidade escolar.

- Participação no Conselho Escolar: Representar o segmento no Conselho Escolar, subsidiando discussões e decisões com informações sobre o processo de ensino e aprendizagem.

- Fortalecimento da função social da escola: Viabilizar a função social e política da escola no contexto prisional, destacando a importância da educação para a promoção humana e transformação social.

- Acompanhamento de matrículas: Acompanhar o processo de matrícula dos alunos realizado pelo CEEBJA, respeitando os critérios definidos pelo DEPEN.

- Reativação de matrículas: Propor a reativação de matrículas para alunos que continuarão seus estudos, aproveitando carga horária e notas anteriores.

- Proposição de temas: Sugerir temas para disciplinas ou projetos especiais que atendam às necessidades dos presos e da unidade penal, colaborando para a compreensão da marginalização social e desconstrução de comportamentos criminosos.

A esse respeito, as responsabilidades descritas anteriormente destacam a importância do trabalho dos/as pedagogos/as no contexto penitenciário para reverter o desvio apontado por Saviani (1985, p. 28):

Tal desvio é hoje regra em nossas escolas: [...] encontra-se tempo para tudo na escola. Mas muito pouco tempo é destinado ao processo de transmissão-

assimilação de conhecimentos elaborados cientificamente. Cumpre reverter essa situação. Vocês pedagogos, têm uma responsabilidade grande nesse esforço de reversão. Enquanto especialistas em pedagogia escolar cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos.

Como ressaltado Saviani (1985) enfatiza a responsabilidade dos/as pedagogos/as em garantir o acesso ao conhecimento elaborado cientificamente escolas. Essa responsabilidade se torna ainda mais relevante no contexto do sistema prisional, no qual a Lei de Execução Penal do Brasil (1984), considerada uma das mais avançadas do mundo, estabelece um processo ressocializador que, se cumprido integralmente, pode garantir a reintegração dos indivíduos privados de liberdade à sociedade, pois essa lei assegura os deveres e os direitos fundamentais dos presos, incluindo o acesso à educação. Isso está definido em seu artigo 10, seção 1 e capítulo 2: “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Brasil, 1984).

As assistências a que se refere o texto (material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa) não são, portanto, benefícios, mas asseguram o princípio da dignidade humana quanto ao tratamento penal. Conforme o Art. 1, Inciso III, da Constituição Federal do Brasil, o princípio da dignidade da pessoa humana é um pilar fundamental ao Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988) devendo, portanto, a condição carcerária estar em concordância com lei magna.

ATUAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) PENAL NAS UNIDADES PENITENCIÁRIAS

Ainda que localizada em um espaço opressor, é no âmbito escolar, que a dialogicidade e reflexões diversas são oportunizadas, contribuindo para a reconstrução da identidade dos privados de liberdade. Sobre tais ações educativas Julião (2016, p.36) relata que:

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.

Embora a escola no contexto prisional esteja situada em um espaço opressor, é dentro dela que surgem oportunidades para dialogicidade, reflexões e ações diversas, essenciais para a reconstrução da identidade dos privados de liberdade. No entanto, para que essas ações sejam efetivas, as atribuições e a rotina diária do(a) pedagogo(a) penal são complexas e extensas, dado o grande número de responsabilidades exigidas para o cargo (Paraná, 2011), as quais compreendem além da educação formal, cursos profissionalizantes, projetos diversos (Remição pela Leitura etc.), inscrição e acompanhamento de exames (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA e Educação de Jovens e Adultos - EJA online ou impresso), bem como o acompanhamento as atividades orgânicas que integram o processo educativo e ressocializador dos internos.

Todas estas atividades estão elencadas no Caderno de Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná (Paraná, 2011) e tem por objetivo promover uma educação conscientizadora e transformadora, bem como contribuir no processo de individualização da pena.

Conforme Florêncio e Melo (2023, p.3), sintetizam, a atuação do(a) pedagogo(a) penal em sua ação mediadora:

O pedagogo atua no acompanhamento e na avaliação dos processos educativos, buscando identificar as dificuldades e as potencialidades dos indivíduos, e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades de cada um.

Assim, do papel do(a) pedagogo(a) no sistema penal se exige comprometimento, organização, constante observação, capacidade de

mediação e senso de autoavaliação, isto, para que se possa propiciar um ambiente, dentro do possível, para a dialogicidade e capacidade de reflexão por meio das ações educativas (Sizanosky, 2022).

Atuar na educação formal, informal, social, profissional e realizar as atividades orgânicas, conscientizar e estimular aos/as educandos/as quando a matrícula e permanência no processo educacional, bem como contribuir com novas metodologias que auxiliem o/a educador/a, a apresentar aprendizagens significativas é um desafio constante, pontes construídas pelo/a pedagogo/a penal diariamente.

Como afirma Falcade-Pereira (2013) em sua pesquisa, quanto a atuação e responsabilidades do/a pedagogo/a “a necessidade de um Plano de Tratamento Penitenciário poderá colaborar para a reorganização de vida [...] utilizando outros projetos e atividades além da escola para a sua recuperação e retorno à sociedade.” (p.125). Reorganizar a vida é para Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014, p. 279) um compromisso para além de frequentar a escola.

A frequência às aulas no sistema penitenciário, conforme depoimentos dos sujeitos, nem sempre está relacionada ao desejo de aprender, mas a “arejar a cabeça” e à busca da “remição da pena”. É necessário “descobrirem que podem ter voz e vez em sala de aula”, influenciando na sua autoestima, autoconfiança e, por conseguinte, “em seu processo de reinserção social”

Frequentar a escola, segundo a Lei de Execução Penal, artigo 126, possibilita ao detento que cumpre sua pena em regime fechado ou semiaberto a cada 12 horas em atividades pedagógicas (educação formal, ensino superior, ensino profissionalizante ou por trabalho) remir um dia na sua pena, para tanto, deve ser considerado o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento, exceto quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal. As atividades de estudo ou profissionalizante são desenvolvidas de forma presencial, por meio da modalidade semipresencial ou pelo Ensino a Distância (EAD), desde que certificados por uma

instituição competente e reconhecida e aceita pelo juiz da Vara de Execução Penal (Sizanosky, 2019).

Assim sendo, para que a educação aconteça no contexto penitenciário e cumpra com seu papel socializador, político e humanizador (Falcade, 2019), é necessário um trabalho conjunto e articulado entre os/as pedagogos/as, outros/as profissionais da unidade penal bem como das suas respectivas secretarias e órgãos responsáveis.

De acordo com a pesquisa de Falcade (2019), a educação é o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidade e habilidades, e mais, cabe ao setor pedagógico das unidades penais, participar de forma ativa para efetivação deste processo (re)socializador, com isto, o Departamento de Polícia Penal (DEPPEN/PR), por meio do caderno Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná, trouxe à luz procedimentos já realizados nos setores pedagógicos das unidades penais a fim de alinhar encaminhamentos diversos.

Embora a oferta de EJA no sistema prisional tem sido efetivada, de acordo com Onofre (2014), a dificuldade maior é percebida na infraestrutura, já que ao planejar a construção de presídios não é pensado no espaço escolar, somente após a inauguração dos mesmos é que são adaptados espaços para a assistência educacional, garantia legal prevista na Lei de Execução Penal nº 7.210/1984. Muitos locais são pequenos frente a grande demanda de candidatos a educação formal. Em muitas unidades penais, entre outras necessidades, não há laboratórios de informática, o qual impede o acesso ao ensino superior ou a cursos profissionalizantes, dificultando o tratamento penal (Sizanosky, 2022).

Com base no exposto, fica evidente que a oferta de educação básica para a população privada de liberdade prevista por lei vem sendo efetivada, no entanto, há ainda muito para melhorar, e entre as necessidades, a disponibilidade de estrutura adequada que possibilite o trabalho do/a pedagogo/a de forma cada vez mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos abordar as características da profissão do(a) pedagogo(a) penal, a sua identidade e o seu papel. Diante do exposto, o entendimento da especificidade da sua função nas Unidades Penais é fundamental para que os/as professores possam ver e ter nele o apoio e o suporte que necessitam para efetivar o seu plano de trabalho docente nas escolas do interior das prisões, e em específico no exemplo discutido, como expressão do Projeto político-pedagógico, da Proposta Pedagógico-Curricular da EJA nos Estabelecimentos Penais do Paraná.

Diante do que foi posto, é válido afirmar a importância deste estudo por tratar de um tema importante e latente que necessita estar nas pautas das discussões das políticas públicas, trazendo à tona problemáticas que permeiam a educação no sistema prisional e dos/as pedagogos/as penais enquanto profissionais atuando no sistema de forma a possibilitar aos PPIs uma formação mais digna, humanizada e reflexiva para a sua vida.

Contudo, com este texto, ressaltou-se que as práticas referentes à proposta educacional no sistema prisional contribuem para a humanização da pessoa privada de liberdade em meio a um espaço desumanizador. E, ainda, ressaltar que o(a) pedagogo(a) é o(a) profissional que dialoga com os professores quanto às complexidades e propõe sugestões de atuações, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados. As prisões devem ofertar programas com atividades construtivas e formativas, objetivando melhorar a condição das pessoas encarceradas e o/a pedagogo/a tem a importante responsabilidade de colocar na prática essa proposta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº. 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 25 nov. 2011b. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm?ref=observatorioevangelico.org#:~:text=Toda%20pessoa%20ter%C3%A1%20o%20direito,e%20obriga%C3%A7%C3%B5es%20de%20car%C3%A1ter%20civil. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=d

ownload&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2024.

COYLE, A. The treatment of prisoners: International standards and case law. **The British Psychological Society**, v.1, n. 13, p. 219-230. December/2008. Disponível em: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/11441>. Acesso em: 21 ago. 2024.

DIETRICH, E. As diversas formas de atuar do pedagogo: uma visão contemporânea. **Revista Gestão Universitária**, 2011. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-diversas-formas-de-atuar-do-pedagogo-uma-visao-contemporanea--2>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ENGBRUCH, W.; SANTIS, B. M. D. A evolução histórica do sistema prisional e a penitenciária do estado de São Paulo. **Revista Liberdades**, São Paulo, n. 11, p. 143-160, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/7277103/A_evolu%C3%A7%C3%A3o_hist%C3%B3rica_do_sistema_prisional_e_a_Penitenci%C3%A1ria_do_Estado_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em: 21 ago. 2024.

FALCADE, I. A. **A (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade**. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/65714/R%20-%20T%20-%20IRES%20APARECIDA%20FALCADE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FALCADE-PEREIRA, I. A. **Ética do cuidado x ética da justiça: o olhar de mulheres privadas de liberdade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31661>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A.. **Ética do cuidado x ética da justiça: o olhar de mulheres privadas de liberdade**. London: NEA Editora. 2014.

FLORENCIO, P. C. de S. *et al.*, Educação transformadora: o papel do pedagogo na ressocialização. **ANAIS IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://edito.rerealize.com.br/artigo/visualizar/99665>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da Prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

JULIÃO, E. F. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Revista Vertentes**. Universidade Federal Fluminense. 2010. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf. Acesso em: 21 ago.2024.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÚÑEZ, B. **A educação prisional no Brasil**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-educacao-prisional-no-brasil.htm#:~:text=O%20sistema%20penitenci%C3%A1rio%20necessita%20de,a%20do%20seu%20grupo%20social>. Acesso em: 21 ago.2024.

OLIVEIRA, E. **O futuro alternativo das prisões**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

ONOFRE, E. M. C. **Educação Escolar na Prisão: o olhar de alunos e professores.** Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

ONU. **Resoluções do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.** Disponível em: <https://ecosoc.un.org/en/documents/resolutions>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PARANÁ. **Práticas de tratamento penal nas unidades penais do Paraná.** Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, 2011. (Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná). Disponível em: <https://www.espen.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-do-DEPEN>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 8 Ed. Campinas-SP: Autores associados, 1985.

SIZANOSKY, L. H. da S. S. A atuação do/a pedagogo/a em espaços de privação de liberdade. *In*: BANAS, J. C. B. (org.) **Espaços Não Escolares: possibilidades de atuação do/a pedagogo/a.** Curitiba: CRV, 2022, p. 69-82.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação. Especialista em Direitos humanos e Educação Especial, coordenadora pedagógica no sistema penitenciário. Graduada em Biologia e Psicologia. Integra os Núcleos de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Prevenção ao Uso de Drogas) e o Núcleo Estadual de Pedagogia Social, além do Observatório de Violência do Sistema Penitenciário. E-mail: iresfalcade@gmail.com ORCID: 000-0002-6813-3438.

** Doutora em educação pela *Logos University International* (USA). Mestre em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário UNINTER. Especialista em Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Prisional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como Pedagoga no Sistema Penitenciário do Paraná. E-mail: lanitahelaine@hotmail.com ORCID: 000-00002-6140-8366.

*** Mestre em Educação pela Universidade Internacional de Lisboa. Especialista em Tecnologias da Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras (FAFITO-MG). Pedagoga no Sistema Penitenciário do Paraná. E-mail: sandra.paranhos@escola.pr.gov.br ORCID: 0009-0008-4737-3791.

POSFÁCIO

ENTREVISTA: A PEDAGOGIA SISTÊMICA POR ELISA CABRERA LAGUNA

*Patricia Romagnani**

*Eduardo Fofonca***

(Entrevistadores)

A professora *Elisa Cabrera Laguna*¹ é uma destacada especialista no campo da Pedagogia Sistêmica, reconhecida por sua vasta experiência e dedicação à formação de profissionais na área. Com mais de 26 anos de atuação docente em diversos níveis educacionais – desde o ensino secundário até a pós-graduação –, Elisa combina seu profundo conhecimento em biologia, pedagogia sistêmica e constelações familiares para transformar práticas pedagógicas e fomentar uma educação que considera as dinâmicas familiares e sistêmicas dos estudantes. Como diretora da Extensão Universitária na Domus CUDEC. Elisa tem contribuído significativamente para o desenvolvimento e a difusão do enfoque sistêmico na educação, capacitando profissionais por meio de cursos internacionais de Pedagogia Sistêmica CUDEC®, Psicologia Sistêmica CUDEC® e Constelações Familiares.

Sua atuação é referência para educadores que buscam compreender e integrar as complexidades dos sistemas familiares no processo de ensino e aprendizagem, destacando-se pela aplicação inovadora e sensível desses princípios no contexto educacional.

¹ Mestre em Pedagogia Sistêmica, Bióloga, Consteladora Familiar. Diretora da Extensão Universitária, Domus CUDEC. Com mais de 26 anos de experiência docente no nível secundário, ensino médio e pós-graduações universitárias. Docente internacional em Pedagogia Sistêmica CUDEC®, Psicologia Sistêmica CUDEC® e Constelações Familiares. E-mail: elicabrera2521@gmail.com

Inicialmente, gostaríamos de expressar nossa gratidão à professora Elisa Cabrera Laguna por aceitar nosso convite e nos proporcionar esta valiosa oportunidade de aprendizagens sobre sua vasta experiência na pedagogia sistêmica. Este é um momento privilegiado para explorar as contribuições de Elisa no campo educacional, especialmente no que se refere à integração dos princípios das constelações familiares na formação de educadores. Com seu olhar sensível, Elisa nos convida a refletir sobre como o enfoque sistêmico pode transformar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Entrevistadores: *¿Cuál es el origen de la pedagogía sistémica y cuáles son sus principales fundamentos teóricos y metodológicos?*

E.C.L: La Pedagogía Sistémica surge ante la necesidad de encontrar nuevas herramientas y métodos para hacer que los alumnos aprendan más y con mejores resultados frente a las situaciones emocionales y familiares dentro de su contexto y que afectan su desempeño escolar. El fundamento está en la teoría general de los sistemas y en los órdenes del amor de Bert Hellinger (creador de las constelaciones familiares).

Entrevistadores: *¿En su experiencia, ¿cuáles son las principales dinámicas familiares que influyen en el comportamiento y el aprendizaje de los niños en el contexto educativo?*

E.C.L: Las dinámicas donde los padres no ocupan su respectivo lugar como padres, con la autoridad y fuerza para colocar límites amorosos o contener los procesos emocionales de sus hijos en las diferentes etapas escolares, ya sea porque alguno de los dos está ausente o ambos se encuentran lejos. Las causas pueden ser muchas, desde abandono, separación, divorcio, enfermedad, trabajo, etc. Esto se refleja desde apatía en el aula, distracción, comportamiento inadecuado (conducta) y fracaso escolar.

Entrevistadores: *¿Cómo puede integrarse la pedagogía sistémica en programas educativos ya existentes sin causar disrupción? ¿O debe ser disruptiva?*

E.C.L: Para poder integrar la pedagogía sistémica en el aula, primero se requiere de su apropiación por parte del cuerpo docente, este cambio de paradigma transforma la mirada del docente, haciendo que su practica sea más creativa e incluyente. Segundo, al practicar los órdenes del amor y de la ayuda de Bert Hellinger en su vida personal y laboral, el docente podrá encontrar los conocimientos básicos imprescindibles de su asignatura donde pueda sumar esos principios de orden, pertenencia y equilibrio a su clase. Un nuevo orden puede “sentirse” como algo muy diferente a lo acostumbrado, sin embargo, no tiene que ser un proceso disruptivo. Un pedagogo sistémico siempre aparecerá como un facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Entrevistadores: *¿Cuáles son las evidencias empíricas que respaldan la eficacia de la pedagogía sistémica en contextos no escolares?*

E.C.L: Como lo mencioné en la pregunta anterior, los docentes transforman su práctica pedagógica convirtiéndose en facilitadores del aprendizaje. No son sólo los docentes, sino también funcionarios, coordinadores, padres de familia y cualquier persona que se encuentra a cargo de otras personas, los que pueden experimentarlo, de tal forma que puedan llevar a cabo este modelo pedagógico al grupo de trabajo u otro tipo de empresas no educativas. Pueden ser grupos de ayuda, psicólogos, expertos de la salud y enfermería, orientadores, mediadores, coaches o también en el área de recursos humanos, aplicando los principios de orden y de la ayuda, que emplea la pedagogía al concebirse como un sistema que funciona en distintas áreas.

Entrevistadores: *¿En qué situaciones específicas percibe que la intervención sistémica resulta más acertada en comparación con enfoques tradicionales?*

E.C.L: Cuando el docente sufre de agotamiento (burn out) y no encuentra herramientas para tener éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ésta situación lo lleva a ver que necesita hacer algo totalmente diferente para obtener resultados diferentes. Esta nueva disposición lo lleva a implicarse en otra metodología que le ayude a principalmente a modificar su practica pedagógica, reconociendo que no está solo, que forma parte de un sistema y que, incluyendo a los padres de sus alumnos (colocando hipotéticamente a los padres de los alumnos detrás de cada uno), y a sus propios padres, obtendrá el respaldo necesario que lo fortalecerá e impulsará al logro de sus objetivos con éxito, como primer paso.

Entrevistadores: *¿Cómo ve la relación entre la pedagogía sistémica y otros enfoques pedagógicos emergentes, como la educación socioemocional y el aprendizaje basado en proyectos?*

E.C.L: Esta mirada sistémica (enfoque pedagógico), es muy generosa porque no contradice otros enfoques, al contrario los incluye. Es muy útil cuando se está trabajando por proyectos porque de alguna forma se trabaja incluyendo variables en el fenómeno que se esté estudiando dentro del proyecto, así que ésta habilidad de hacer hipótesis ayuda al sistema áulico a entrar en una dinámica de orden dónde el docente puede aplicar los órdenes del amor y de la ayuda de Bert Hellinger. En un sistema donde todos estamos incluidos y todos estamos implicados, la gestión emocional jugará un papel preponderante para aprovechar cada aspecto de la clase en la formación de los educandos, así que veo dichos enfoques en total armonía bajo la concepción de la pedagogía sistémica.

Entrevistadores: *¿Cuáles son los mayores desafíos que ha encontrado al implementar la pedagogía sistémica en diferentes contextos culturales?*

E.C.L: Un gran desafío es la tarea administrativa del docente y el peso que tenga esto dentro de la institución educativa en la que

labora; que pueda encontrar ese punto de equilibrio entre el proyecto hipotético de acción (planes y programas de estudio) y la acción misma en la vida del aula. Un pedagogo sistémico se expone al fenómeno que ocurre en la interacción de la información del sistema familiar de los alumnos en ese día y el sistema escolar, interacción que ocurre en los contenidos y sucesos que se presentan en la clase y que a su vez están determinados por el contexto. Sabe “leer” y aprovechar esa información para conducir a sus alumnos al aprendizaje.

Entrevistadores: *¿Cuál es el papel de la formación continua para los educadores en la implementación exitosa de la pedagogía sistémica?*

E.C.L: Es fundamental, no solamente es importante que el docente esté altamente capacitado en el área en el que ejerce su cátedra, se requiere también que sea responsable y respetuoso de los procesos personales y emocionales de sus alumnos, entonces se requiere que sea el primero en dar ese “paso” de autoconocimiento, gestionar sus emociones y desarrollar su talento, al honrar su origen y tomar la fuerza de su sistema familiar.

Entrevistadores: *¿Cómo puede la pedagogía sistémica contribuir a la construcción de una comunidad educativa más inclusiva y colaborativa?*

E.C.L: Me atrevo a decir que esto se logra con la inclusión de todos los elementos del sistema escolar, es decir, de todos los implicados en el acto educativo desde los funcionarios, fundadores, directivos, coordinadores, orientadores, docentes, alumnos, área administrativa, padres de familia. En República Dominicana el Ministerio comenzó con la capacitación de funcionarios y padres de familia a la par, después orientadores y psicólogos y al final con docentes, generando una excelente plataforma para éstos últimos. Esta forma piramidal funcionó muy bien para formar esta red de colaboración que implica la participación de todos.

Entrevistadores: *¿Podría compartir ejemplos prácticos de cómo la pedagogía sistémica se ha aplicado con éxito en contextos no escolares, incluidos programas comunitarios o de apoyo parental?*

E.C.L: Primeramente, en CUDEC, que es la institución educativa donde estudié y laboré por varios años, el gran acierto fue la inclusión de los padres de familia en un programa de apoyo familiar donde los padres estudian y comparten sus experiencias, generando un espacio de crecimiento y desarrollo maravilloso. Además, varios países de América Latina (no quiero olvidar a ninguno, así que los citaré como varios países), he sido testigo de cómo los docentes y personal de instituciones educativas adoptaron este enfoque con excelentes resultados impactando principalmente en el aprovechamiento académico, resolución de conflictos escolares (Bullying, ausentismo, mala conducta, etc.).

Entrevistadores: *¿Cuáles son las perspectivas futuras para la investigación y la práctica de la pedagogía sistémica en Brasil y en el mundo?*

E.C.L: Es una perspectiva bastante amplia porque cada vez son más las necesidades que atender: Las brechas generacionales entre docentes y estudiantes, las condiciones emocionales que se viven en casa y todo el rezago académico generado por la pandemia, se requiere de más pedagogos sistémicos que den respuesta a estas necesidades y como lo está haciendo Brasil, que se compartan los resultados obtenidos, para sacarlos del aislamiento y que inspiren a más profesionales a documentar y compartir su experiencia docente a todos.

Entrevistadores: *¿Para finalizar, ¿qué mensaje dejaría a los educadores que están comenzando con este enfoque sistémico?*

E.C.L: Mi mensaje es de profunda alegría, les felicito por ser tan valientes y atreverse a mirar a la educación de otra forma, más humana y amorosa. Les deseo que como a mí, les ayude a reconciliarse con su historia, abrazarla y reconocer que la escuela ha sido el mejor

lugar para transitar los momentos más difíciles de mi vida y dónde he podido devolverle también, lo mejor que me ha dado.

Últimas considerações e agradecimentos dos entrevistadores:

Agradecemos à professora Elisa Cabrera Laguna por sua generosa participação e por compartilhar seu profundo conhecimento sobre a pedagogia sistêmica. Suas reflexões ampliam nossa compreensão e inspiram uma educação mais humana e inclusiva. Vieira (2022) assevera que a pedagogia sistêmica, baseada na filosofia de Bert Hellinger aplicada à educação, integra-se ao paradigma emergente, que busca uma compreensão ampla e interconectada da vida. Desenvolvida no início dos anos 1990, essa abordagem tem se expandido, amadurecido e ganhado relevância. Durante esse percurso, tem sido experimentada, questionada e avaliada. Nesse contexto de contínuo crescimento, é essencial organizar e consolidar o conjunto de conhecimentos que embasam e orientam essa prática educativa, o que destaca a necessidade de mais estudos que aprofundem o campo, ampliem as perspectivas e fortaleçam suas bases teóricas e metodológicas. Ressaltamos a importância de integrar os princípios das constelações familiares² no contexto escolar, pois essa perspectiva fortalece a aprendizagem ao colocar o bem-estar dos estudantes em primeiro plano. A professora Elisa, destaca a relevância da pedagogia sistêmica na criação de comunidades educativas colaborativas. Suas orientações certamente incentivarão os educadores, especialmente os pedagogos, a explorar novas práticas sistêmicas com sensibilidade e afeto, ou nas palavras de Paulo Freire (1996) com amorosidade, pois:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que

² A constelação familiar é uma técnica de representação espacial das relações familiares desenvolvida nos anos 80 pelo psicoterapeuta alemão Bert Hellinger, que defende a existência de um inconsciente familiar – além do inconsciente individual e do inconsciente coletivo – atuando em cada membro de uma família. (Brasil, 2018, [s.p.]).

ele [o educador] pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.” (Freire, 1996, p. 11).

Em sintonia com as palavras de Paulo Freire, concluímos que a clareza da professora Elisa Cabrera Laguna, ao expor a pedagogia sistêmica, reafirma a necessidade de uma educação que acolhe e respeita a dignidade do educando. Ao adotar práticas com sensibilidade e afeto, os educadores são convidados a romper com concepções limitantes e a construir, junto aos estudantes, uma comunidade educativa transformadora, na qual o ato de conhecer se torna um verdadeiro encontro de respeito e amorosidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 702, de 21 de março de 2018**. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIC. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saldelegis/gm/018/prt0702_22_03_2018.html. Acesso em: 12 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIEIRA, J. L. T. **Pedagogia sistêmica: práticas, posturas e fundamentos**. Campo Grande: Life Editora, 2022.

* Doutora em Administração pela Universidade Positivo (UP). Mestre em Educação e Trabalho pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Pedagogia Terapêutica. Especialista em Educação para o Deficiente Intelectual pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga pela Universidade Positivo e pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Logos University In. Professora visitante da Logos University International. Pós-doutoranda na Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: profapatriciaromagnani@gmail.com

** Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP com pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e em Didática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: edufonca@gmail.com

SOBRE OS ORGANIZADORES

EDUARDO FOFONCA

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP); diplomado PhD. em Educação (LUI) pelo Estado da Flórida, EUA. Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e em Didática pelo Departamento de Educação, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Campus Assis). Atualmente realiza estágio de pós-doutoramento em Humanidades Digitais na Universidade do Minho, Portugal. Possui mestrado em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e especializações em Educação Especial e Educação Inclusiva pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná; Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Santa Cruz (UniSantaCruz). É Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Lapa e em Letras-Português e Respectivas Literaturas pela atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pesquisador do Grupo de Pesquisas Escola, Ensino e Tecnologias (UFPR/CNPq). É pesquisador associado à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É Técnico-educacional efetivo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atuando no Instituto Federal do Paraná, mais especificamente como equipe pedagógica da Diretoria de Educação a Distância. Atualmente é Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, onde é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: “Conexões”: Educação, Cultura Digital e Inovação certificado junto ao CNPq pela UTP. Ainda na UTP, é docente da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica em Organizações Não Escolares na graduação de Pedagogia. Desde 2018, é docente pesquisador no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5184-8675> E-mail: edufonca@gmail.com

MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Estágio Científico Avançado - Modalidade Doutorado Sanduiche no Centro de Investigação de Estudos da Criança na Universidade do Minho - UMINHO, Braga, Portugal. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Noergologia pela Universidade Bezerra de Menezes. Especialização em Técnico em Promoção de Participação Infantil (Huelva, Espanha). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como Pedagoga na Fundação Educacional Profeta Elias no atendimento de crianças e adolescentes institucionalizados e Associação Iniciativa Cultural Passos da Criança (2017-2019). Atuou como pesquisadora e orientadora pedagógica de acadêmicos de diferentes cursos no Programa de Extensão Universitária - Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares ITCP/UFPR com bolsa CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação básica (infantil e fundamental), Educação Social, Famílias Multiproblemáticas, infância e adolescência de risco. Foi colaboradora do Núcleo de Estudos de Pedagogia Social - NEPS/UFPR. É colaboradora externa da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no Centro de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Atuou como Docente colaboradora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação da UFPR, Linha Teoria e Prática de Ensino, nos anos de 2019 a 2022, hoje docente convidada. Atuou como Docente Assistente I da Universidade Positivo. É docente Associado da Logos University International – UNILOGOS desde 2021. Atuou como docente PSS do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil-GPEDIN. É docente do Ensino Superior, Quadro Efetivo, Curso de Pedagogia-IEAA, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus Rio Madeira, Humaitá-AM e Docente do quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Educação e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente -IEAA- da UFAM. Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>. E-mail: darozmarlene@gmail.com

PATRÍCIA ROMAGNANI

Doutora em Administração pela Universidade Positivo (UP); Mestre em Educação e Trabalho pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); pós-doutoranda em Ciências Humanas na área de concentração de Ciência Política pela Logos University International (Unilogos) e pós-doutoranda em Educação, na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Possui especializações em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação para o Deficiente Mental e Pedagogia Terapêutica pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); MBA em Administração em Gestão Organizacional e Liderança e em Instituições de Ensino pela Universidade Positivo (UP). É Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia com habilitações em Administração Escolar, Magistério pela Universidade Positivo (UP) e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do Observatório Internacional Interdisciplinar de Educação Especial, Inclusiva e Diversidades (Inter-Diversidades). Participa dos Grupos de Pesquisa de Prática Organizacional e Subjetividade na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e Cultural, além do grupo de pesquisa Análise reflexiva e histórica das práticas organizacionais e sociais: a constituição de subjetividades contemporâneas pela Universidade Positivo (UP/CNPq). É membro do corpo editorial da Revista Científica Cognitionis (Cognitionis Scientific Journal) e da revista International Contemporary Management Review (ICMR). É revisora de periódicos de área multidisciplinar sendo Educa – Revista Multidisciplinar em Educação; Revista Discente Planície Científica; Revista Educação Artes e Inclusão; Revista Internacional de Educação Superior. Desde 2021 é professora visitante do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação e Ciência Política e orientadora de dissertações na Logos University International (Unilogos). É produtora de objetos educacionais como cursos para graduação e pós-graduação para Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Positivo (UP). É autora de livro didático para a Educação Infantil da Coleção Cores do Mundo pela Vem dar Vida Editora (VDV Editora). É coautora do livro digital Família “em foco: estratégias para a educação e o desenvolvimento das crianças” e atua com Pedagogia Sistêmica em atendimentos psicopedagógicos pela “Educação Sistêmica: conexão com a plenitude da

vida". É sócia-fundadora da Ativa Rotas, empresa especializada em consultoria e assessoria em educação inclusiva. É docente e autora de cursos profissionalizantes presenciais e à distância na Fundação do Asseio e Conservação, Serviços Especializados e Facilities (FACOP). É palestrante e docente em todos os níveis da educação (básica e superior). Atuou como coordenadora do curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e docente no curso de Pedagogia na Universidade Positivo (UP). Atuou como Gerente Pedagógica Nacional de Áreas e Assessora pedagógica na Editora Positivo por mais de 13 anos. Atuou como docente de cursos de licenciatura e Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e como professora e coordenadora pedagógica na educação básica na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) por mais de 13 anos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2376-4471>. E-mail: profapatriciarmagnani@gmail.com

GRUPOS E NÚCLEOS DE ESTUDOS E PESQUISAS ENVOLVIDOS

Fundação para a Ciência e Tecnologia - Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho-Braga-Portugal - (CIED/PT)
Líderes: Profa Dra Leonor Lima Torres; Prof. Dr. João António Brandão Carvalho e Profa Dra. Silvia Monteiro

Grupos de Estudos e Pesquisas: Conexões - Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq)

Líder: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GPEDIN - (UFAM/CNPQ)

Líderes: Profa Dra. Zilda Gláucia Elias Franco e Profa Dra. Angela Maria Gonçalves de Oliveira

Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Alfabetização e Letramentos - GEPLAL - (UTP/CNPq)

Líder: Profa. Dra. Maria Alzira Leite

Grupo de Estudos e Pesquisas: Pedagogia, Complexidade e Educação – GEPEPECOE - (UFPR/CNPq).

Líder: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

Grupo de Pesquisa em Análise reflexiva e histórica das práticas organizacionais e sociais: a constituição de subjetividades contemporâneas (UP/CNPq)

Líder: Profa Dra. Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov

Grupo de pesquisa da Infância Amazônica (REDE SAMAUMA/AM)

Líder: Profa. Dra. Tania Lobato; Profa. Dra. Angela Ubaiara e Profa. Dra. Zilda Glauca Elias Franco

Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão
(Univali/CNPq)

Líderes: Profa. Dra. Verônica Gesser e Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima S. dos Santos

Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas - NUPECAMP (UTP/CNPq)

Líder: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES – (UEPG/CNPq)

Líder: Prof. Dr. Érico Ribas Machado

Rede Interinstitucional de pesquisa em Educação Ambiental
(UNICENTRO-UTP/CNPq)

Líderes: Profa. Dra. Adriana Massaê Kataoka e Profa. Dra. Maria Arlete Rosa

Observatório Internacional Interdisciplinar de Educação Especial, Inclusiva e Diversidades – (Unilogos/EUA)

Líder: Profa. Dra. Patrícia Romagnani

Prática Organizacional e Subjetividade na Perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e Cultural (UP/CNPq)

Líder: Profa. Dra. Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov

A Pedagogia afasta o medo e a dominação por ser o exercício da liberdade [...], por ser prática da razão ao reconhecer o outro em igualdade na sua diversidade. [...] “O trabalho do pedagogo em organizações e contextos não escolares” assume essa razão da prática de uma educação libertadora.

Joana Paulin Romanowski