



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIANA DE ALMEIDA GOMES

**“A PEDAGOGIA ALÉM DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE A
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO
TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”**

RIO DE JANEIRO
ABRIL 2021

JULIANA DE ALMEIDA GOMES

**“A PEDAGOGIA ALÉM DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE A
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO
TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Sabrina
Moehlecke.

**RIO DE JANEIRO
ABRIL 2021**

Ata de defesa de monografia.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 27 dias do mês de abril de 2021, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: “A pedagogia além da escola: uma análise sobre a atuação do pedagogo na escola de contas e gestão do tribunal de contas do estado do rio de janeiro”, de autoria do(a) graduando(a) Juliana de Almeida Gomes, DRE 114.094.664, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: Silvina Julia Fernández, Armando de Castro Cerqueira Arosa e Sabrina Moehlecke, este(a) na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 10h, a sessão foi aberta, convidando-se ao/à candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota nove (9,0). O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 12h00. E, para constar, eu, Sabrina Moehlecke, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o/a candidato(a).

Sabrina Moehlecke

Silvina Julia Fernández

Armando de Castro Cerqueira Arosa

Juliana de Almeida Gomes

Assinatura manuscrita de Sabrina Moehlecke em um fundo branco retangular.

Sabrina Moehlecke

Presidente da banca

À minha avó Ana (*in memoriam*)
Ao maior amor da minha vida e meu Pai Jerônimo (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, o reconhecimento por ser tão generoso comigo, me cercando de amores, flores e cores em todos os dias da minha vida!

À minha Mãe, pela minha vida, pelo amor e pela ajuda incondicional, por me doar suas memórias afetivas com a vovó Ana, me ensinando que para amar não é preciso se conhecer, apenas amar...

À minha filha Xuxu, gerada no coração, obrigada pelas massagens, pelo apoio, pelas broncas ao cuidar da minha saúde, por me escolher sua Dedé.

À minha irmã Márcia, por fazer parte dessa etapa desde o SISU, por tantas horas ao telefone, por ser minha melhor amiga e maior incentivadora.

Ao meu marido Raphael, pelos textos lidos apenas para eu ter com quem debatê-los, pelo apoio logístico, tão necessário depois da chincungunya.

Aos meus amores peludos, Nino, Nina, Shrek, Bolota, Princesa, Baleião, Magrelo, Bringuento, Falsiane e Marleco, por brilharem nos dias escuros, serem fortaleza em tempos difíceis e me ensinarem que não é preciso de muito para sermos felizes.

Aos meus amigos e às minhas amigas, pela parceria de tantos perrengues que passamos na graduação.

À minha amiga Rafaelly, por pensar junto comigo em tantos trabalhos, por nossa troca, pelas revisões acadêmicas, pela nossa sintonia na escrita e nos sentidos diante do mundo.

Aos meus amigos servidores da PR5, que tanto me acolheram e me ensinaram sobre Moodle e extensão.

À Flávia Bullet, amiga e servidora da Escola de Educação Infantil da UFRJ, que sempre me incentivou e me acolheu durante meu estágio obrigatório.

Às professoras e aos professores que marcaram minha trajetória acadêmica com seu conhecimento e humanidade.

Às pedagogas Marcia Calçada e Dalva Stella, por serem minha inspiração na construção desse trabalho, pela troca, marcada por afetos e conhecimento, pelas críticas construtivas e pelo reconhecimento do esforço. Por serem humanas, mostrando que somos seres em permanente construção.

Ao círculo de apoio, tão importante nessa reta final. Obrigada minha sobrinha Nicole e sobrinho Rafael, amigas Regina, Thaynara, Patrícia.

À minha orientadora Sabrina, que sempre me acolheu quando precisei começar do zero, que em poucos encontros teve a sensibilidade de ver que sou movida pela paixão e, portanto,

meu trabalho só poderia ser realizado se eu o amasse e tão atenta à minha fala entusiasmada me deu pistas que minha pesquisa poderia estar no campo de estágio. Minha mais verdadeira gratidão, por conseguir de fato orientar sua “(des)orientanda”.

À querida professora Silvina, que com seu sotaque marcante, humildade, competência e generosidade, mostrou-me que possível exigir empenho dos alunos sem perder a doçura. Muito obrigada pelo cuidado até aqui. “To me explicando?”

Ao meu tão querido professor Armando, que além dos saberes acadêmicos em sala de aula, me ensinou que professora quero ser, quanta aula sobre modos de lidar com vida que o senhor me deu em nossas caronas, quantas vezes me jogou o colete salva-vidas... Parafrazeando a professora Silvina, o senhor é meu Pai pedagógico. Minha mais profunda gratidão por tê-lo como amigo.

[...] a questão mais complexa reside na formação a ser oferecida para que o pedagogo possa atuar além da sala de aula. Ser pedagogo requer fazer Pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos [...]. A proposta de que todo pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria Pedagogia.

Gisele Cruz Barreto (2001, p.201)

LISTA DE ABREVIATURAS

ENE – Educação não escolar

EF – Educação formal

ENF – Educação não formal

EI – Educação informal

EAD – Educação à distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCE- RJ – Tribunal de Contas do Estado do Rio De Janeiro

TCU – Tribunal de Contas da União

ANPOFE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

PR5 – Pró-reitoria de Extensão

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

PBDI – Programa de Bolsas para Projetos em Desenvolvimento Institucional

PROFOS – Programa de Formação Continuada de Servidores Públicos

ECG/TCE-RJ – Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

SGP – Secretaria Geral da Presidência

DG – Direção Geral

SEC – Secretaria

APE – Assessoria Pedagógica

CCA – Coordenadoria de Capacitação

COA – Coordenadoria Acadêmica

COD – Coordenadoria de Documentação

COE – Coordenadoria de Estudos e Pesquisa

BBL – Biblioteca

CSE – Conselho Superior da Escola

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizado

TCE-PR – Tribunal de Contas do Estado do Paraná

TCE-ES – Estado do Espírito Santo

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

IME/UERJ – Instituto de Matemática e Estatística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UFF – Universidade Federal Fluminense

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UCT – Universidade Corporativa do Transporte

Seeduc-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

ABM – Federação das Associações dos Moradores de São João de Meriti

CAC – Centro Comunitário de em São João de Meriti

TAE – Técnica em Assuntos Educacionais

EEI/UFRJ – Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PAPS – Programa de Atenção Primária à Saúde

PFNS – Programa de Formação de Novos Servidores

RESUMO

Entender as demandas da sociedade contemporânea esclarece a natureza dinâmica da educação como processo sócio-histórico e, por conseguinte, o surgimento de distintas formas de educação, não mais restritas exclusivamente a uma educação escolar. Essas transformações implicam em um necessário alargamento do campo de atuação do pedagogo. Nesse sentido, o texto traz um debate teórico acerca da educação não escolar e as discussões sobre as práticas pedagógicas suscitadas fora da escola, incorporado a um breve recorte histórico a respeito da sua origem e da finalidade formativa dos cursos de Pedagogia no Brasil – análogo às diretrizes orgânicas. Adjunto a esses conceitos, apresenta-se uma descrição da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ), local onde foi realizada a prática de estágio não obrigatório em pedagogia, observando-se a atuação do pedagogo nesse espaço de educação não escolar. Diante dessas práticas educativas, pertinentes aos fazeres educacionais da instituição, surgiu a questão da monografia: qual a atuação, efetiva, do pedagogo na Escola de Contas e Gestão? Decorrente dessa experiência e orientada pela compreensão da Pedagogia como ciência da educação, a pesquisa elegeu como objetivo identificar as principais características da atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Como resultado, observou-se que a atuação do pedagogo, seja na educação escolar ou não escolar, se realiza a partir dos saberes inerentes ao curso de Pedagogia, possibilitando-o a organizar métodos e didáticas adequadas ao campo de atuação que se apresenta. Para tanto, a investigação consolidou-se a partir de critérios metodológicos que reuniram estudo de caso, entrevista estruturada, análise documental e pesquisa bibliográfica, baseada nos conceitos argumentados por Severo (2015), Libâneo (2001), Marques e Freitas (2017), Fávero (2007), Gadotti (2005) e Paula e Machado (2009).

Palavras-chave: educação não escolar; pedagogia; atuação do pedagogo; Escola de Contas e Gestão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. IDENTIDADE PEDAGÓGICA E ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLARES	13
1.1. PEDAGOGIAS E PEDAGOGOS: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS	13
1.2. O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR.....	20
2. A ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO RIO DE JANEIRO.....	28
2.1. OS TRIBUNAIS DE CONTAS E AS ESCOLAS DE GOVERNO.....	28
2.2. A ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO.....	29
2.3. A ASSESSORIA PEDAGÓGICA – APE E SUAS FUNÇÕES NA ECG.....	32
3. ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO	38
3.1. ORGANIZAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA.....	38
3.2. METODOLOGIA	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	57

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é atravessada por uma contínua renovação tecnológica, inerente à globalização. Tal arranjo reinventou os modos de se relacionar, interagir, aprender, trabalhar e produzir. Essa mobilização endossa a natureza dinâmica da educação, que é aqui ilustrada pelo surgimento de ações educativas em espaços distintos da escola.

Decorrentes das demandas sociais, política e econômica, aparecem categorias de educação que transitam entre a educação escolar e não escolar, necessariamente ampliando o campo de atuação do pedagogo em nossa sociedade, não mais restrita à educação escolar.

Trazendo como cenário as Escolas de Governo – instituições de educação não escolar, o presente trabalho tem como objetivo de pesquisa, identificar as principais características da atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ).

Para anunciar os motivos dessa escolha, é indispensável discorrer sobre a finalidade da Escola de Contas e Gestão e o meu encontro com a instituição.

A Escola de Contas e Gestão do Estado do Rio de Janeiro identifica como seus valores fundantes a transparência, o profissionalismo, a ética, a efetividade, a independência, a inovação e a sustentabilidade. Apresenta como sua missão promover ensino – cursos de capacitação/qualificação e pós-graduação dos servidores públicos (internos e jurisdicionados) que atuam na gestão pública, a fim de garantir a articulação entre desempenho funcional, controle governamental e as necessidades da sociedade civil.

Meu encontro com a Escola de Contas e Gestão se deu a partir do processo seletivo para concorrer a vaga de estágio não obrigatório na Assessoria Pedagógica da Escola. Até esse primeiro contato, não sabia sequer que o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro tinha uma Escola, quiçá seu propósito. Contudo, já reunia em meu percurso formativo a experiência de estágio não obrigatório junto à Pró-reitoria de extensão (PR5) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pelo Programa de Bolsas para Projetos em Desenvolvimento Institucional (PBDI), nessa prática de estágio atuei nos cursos de Programa de Formação Continuada de Servidores Públicos (PROFOS). Essa bagagem me oportunizou a conhecer as ferramentas do Moodle, listado como um dos pré-requisitos no edital da vaga de estágio de pedagogia, o que me encorajou a participar do processo seletivo.

Aprovada em todas as etapas, enfim estava integrada à Escola de Contas e Gestão, e diante de uma outra dimensão da atuação do pedagogo, inédita e igualmente desafiadora.

O convívio diário com a equipe e a admiração pelo comprometimento na realização das atividades realizadas pela equipe da Assessoria Pedagógica suscitou a observação crítica desse campo da educação e da atuação do pedagogo.

A partir daí, imersa em novos aprendizados, entendi a dimensão do trabalho pedagógico, sobretudo o exercido naquele espaço de educação organizacional/laboral, sua representatividade do quão diverso é o horizonte de atuação do pedagogo. Tal reflexão produziu o problema dessa pesquisa: Qual a efetiva atuação do pedagogo em uma Escola de Contas e Gestão?

Dessa sorte, orientado por essa questão central, o presente texto revisa a finalidade formativa do curso de Pedagogia, desde sua origem, passando pelas diretrizes até a ementa atual do curso de Pedagogia da UFRJ, relacionando as tensões historicamente produzidas aos conceitos de educação não formal, educação formal, educação informal, educação popular, educação ao longo da vida e educação não escolar.

Descreve-se ainda a organização estrutural e funcional da Escola de Contas e Gestão, trazendo uma contextualização da criação e do propósito dos Tribunais de Contas no Brasil e, das Escolas de Governo com ênfase no Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e da Escola de Contas e Gestão. Partindo dessa descrição, enuncia as peculiaridades da Escola de Contas e Gestão, elegendo os cursos de capacitação, dentre as ações realizadas na Escola de Contas e Gestão, para a amostragem dos cursos realizados em 2020. Apresenta as atribuições da Assessoria Pedagógica – responsável pela concepção, pelo desenvolvimento e pela realização, de todas as etapas de todas as ações educativas, suscitada das inúmeras demandas, internas e externas à Escola de Contas e Gestão e ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Aguçada pela observação do trabalho desempenhado pelas pedagogas da Assessoria Pedagógica da ECG/TCE-RJ, a pesquisa investiga acerca da formação acadêmica trajetória profissional, atuação enquanto pedagoga e a atuação na Escola de Contas e Gestão, delas.

Elabora um debate sobre a atuação do pedagogo e a pluralidade de categorias de educação, correlatas a multiculturalidade produzida pela sociedade contemporânea – globalizada, com vistas a discorrer sobre a atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

A metodologia adotada teve como marco inicial uma revisão bibliográfica da literatura, para referencial teórico, na plataforma da Scielo, a fim de apreender os conceitos sobre a atuação do pedagogo e a educação não escolar, sendo utilizado os seguintes descritores: “educação não escolar” – 10 resultados, “atuação do pedagogo” – 10 resultados, “o pedagogo”

e “o espaço não formal” – sem resultados, “espaço não formal de educação” e “pedagogo” – 02 resultados, “o pedagogo” – 09 resultados, “educação não formal” – 56 resultados.

Foi ainda realizada uma análise dos documentos orgânicos nacionais sobre as diretrizes da educação no Brasil, dos documentos oficiais do próprio Tribunal de Contas e Gestão do Estado do Rio de Janeiro e da Escola de Contas e Gestão e, do resultado do questionário aplicado às pedagogas da Escola de Contas e Gestão.

A partir desse trabalho, o texto foi sistematizado em quatro partes: o primeiro capítulo – Identidade pedagógica e espaços de educação não escolares, emergindo com questões sobre as finalidades formativa dos cursos de pedagogia, seguido do debate sobre educação não formal, fundamentado nos conceitos teóricos da bibliografia. O segundo capítulo – Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, que descreve a Escola de Contas e Gestão, trazendo um breve recorte sobre sua criação e seus objetivos, conferindo protagonismo às atribuições da Assessoria Pedagógica. O terceiro capítulo – atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão, traz a organização funcional da Assessoria Pedagógica e faz uma análise das narrativas das entrevistadas. O último capítulo – considerações finais, assentam-se as articulações entre os resultados das narrativas e os capítulos anteriores, sob análise crítica.

1. IDENTIDADE PEDAGÓGICA E ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLARES

1.1. Pedagogias e pedagogos: desafios e contradições nos processos formativos

Investigar a construção da identidade do pedagogo implica, em parte, conhecer o percurso formativo dos cursos de pedagogia, compreender o processo de constituição da própria pedagogia, além de entender a educação, como um componente simbiótico à própria existência do homem, constituída por sentidos produzidos historicamente e processos determinantes ao desenvolvimento humano.

LIBÂNEO (2001) comenta que a:

“Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano.” (Libâneo, 2001, p.7)

Deste juízo, é correto afirmar que há uma pluralidade de pedagogia(s), tal qual à diversidade de práticas educativas existentes numa sociedade. Essa equivalência revela que a sociedade contemporânea, como se apresenta hoje, perpassa por uma contínua renovação tecnológica marcada pela globalização e reorganização dos novos modos de se relacionar, interagir, aprender, trabalhar e produzir. Nesse sentido, vale sublinhar o encontro de distintas culturas e formas de viver, determinante para consolidação da sociedade do conhecimento ou sociedade pedagógica,

“[...] cunhada por Beillerot (1985) para se referir à natureza da sociedade contemporânea, considerando a interface educativa presente nas dinâmicas das relações sociais. Esse autor argumenta que as dinâmicas de desenvolvimento econômico e político da sociedade serviram de base para a construção de uma cultura de uso dos saberes que ampliou os horizontes dos fins e dos meios educacionais, inflacionando as práticas pedagógicas e transportando-as do espaço escolar para outros nichos institucionais extraescolares. [...] tornando-os cenários de possibilidades de ensino-aprendizagem e requerendo pedagogias e políticas próprias para estruturar determinados ideais e mecanismos de formação dos sujeitos.” (Severo, 2015, p.563)

Tendo em vista esses novos aspectos inerentes à vida contemporânea, a pedagogia precisa estar concatenada à sociedade e às novas práticas educativas, acompanhando as inovações exigidas ao fazer pedagógico, o que, necessariamente, amplia o campo de atuação do pedagogo a partir das demandas da própria sociedade.

Contudo, por vezes o entendimento da pedagogia tem sido limitado apenas à docência. Para entender porque o “[...] Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino.” (Libâneo, 2001, p.6), é oportuno trazer um breve recorte histórico, para assinalar, nessa linha do tempo, pistas que acenem acerca da concepção de pedagogia que ajusta a formação do pedagogo exclusivamente ao exercício da docência.

“Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. [...] E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia.” (Libâneo, 2001, p.6)

Por força da Lei 1190 de 04 de abril de 1939, criou-se na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), o primeiro curso de pedagogia, integrado à então Universidade do Brasil e atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi também o primeiro curso de pedagogia do país. Nessa conjuntura, documentos oficiais e registros mostram interesses divergentes a respeito da finalidade da formação do pedagogo desde sua criação, despontando numa dicotomia sobre a atuação do pedagogo entre docência e ciência da educação, parâmetros que ainda resistem. O curso de pedagogia no Brasil, ao longo do tempo, passou por mudanças que alteraram a habilitação do pedagogo, esses processos foram marcados por reformulações ordinárias datadas de 1939, 1962, 1969, e nos anos de 1946 e 1980 por anuência do próprio curso, entretanto, pouco se flexibilizou a respeito da atuação do pedagogo fora do espaço escolar. Esse engessamento perdurou por mais de meio século, de 1939 até 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) número 9394 de 20 de dezembro de 1996, relativizou esse consenso, reconhecendo a educação como parte integrante e presente nas práticas sociais.

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

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (LDB 9394/96)

Tal intervenção orgânica representa um inegável avanço nessa discussão, embora insuficiente para conciliar as correntes que diferem sobre a formação do pedagogo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), mantém-se mantenedora do aspecto professoral como base dos cursos de pedagogia, imprimindo mais relevância ao campo de atuação e formação do pedagogo conexos à escola. Contrários a esses ideários, *et al* e Severo (2015) explicam que

“O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia - docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo”. (Severo, 2015, p.136 *apud* Libâneo; Pimenta, 2002, p.205)

O antagonismo das convicções defendidas não refuta a legitimidade do lugar do pedagogo nos espaços escolares, mas indica a necessidade de se estar atento, para assegurar a equivalência de protagonismo entre os campos de atuação do pedagogo, a fim de não restringir sua formação e atuação profissional apenas à docência e/ou espaços escolares.

“[...] O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.” (Libâneo, 2001, p.11)

Ainda sob lentes institucionais, Paula e Machado (2009) percebem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, uma abertura e certa visibilidade ao debate sobre a atuação do pedagogo no campo social, favorecendo as práticas pedagógicas externas à escola, engrandecendo o pertencimento como constituinte à formação do sujeito. Como disposta no próprio documento:

“Enfatiza-se ainda que grande parte dos Cursos de Pedagogia hoje, tem como objetivo central à formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para

garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.” (Paula e Machado, 2009, p.228 *apud* MEC, 2005, p.5)

Contudo, Paula e Machado (2009) inferem criticamente que a base da formação do pedagogo ainda se baseia no protagonismo docente.

A reivindicação por uma educação transformadora, capaz de oferecer meios que conduzam os sujeitos historicamente excluídos ao desenvolvimento do pensamento crítico, orientados por práxis pedagógicas que tenham eco em suas próprias e difusas realidades, é necessária, avistando

“[...] que o objeto da Pedagogia são as práticas educativas em toda sua dinamicidade sociohistórica e pluralidade existente, é apropriado pensar que [...] a docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa” (Severo, 2015, p. 136 *apud* Libâneo, 2002, p.67)

Acerca da discussão sobre a formação dos cursos de pedagogia, é conveniente realçar que os autores aqui referenciados são unânimes em afirmar que os cursos de pedagogia no Brasil são centrados na educação escolar, mantendo um valor unitário na construção de sua identidade e, convencionam que a pedagogia deve ser vista e tratada como ciência da educação. A partir desse consenso, Paula e Machado (2009) e Lisita (2007), não apenas concordam como endossam em seus textos a concepção de Severo (2015) e Libâneo (2001). Ou seja, reafirmam a urgência em se ressignificar a formação do curso de pedagogia, bem como disseminar a legitimação da atuação do pedagogo em espaços não escolares. Não ao acaso essa confluência acompanha, ou melhor, aflora das demandas da “[...] sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.” (Severo, 2015, p.80), empreendendo seu desejo de ensinar e aprender, invocando uma educação produtora de humanidades e, embora nem toda forma de educação não escolar resulte na emancipação dos sujeitos, muitos autores entendem como emancipatória e cidadã.

É nesse contexto, (re)posicionando infundáveis saberes, que a educação não escolar (ENE) ganha espaço e força para ser reconhecida dentro do curso de pedagogia, desmistificando a função do pedagogo como exercendo função exclusiva à escola, mas ampliando sua atuação para outros espaços educativos.

“Dentre essas instâncias, o pedagogo pode atuar nos sistemas macro, intermediário ou micro de ensino (gestores, supervisores, administradores, planejadores de políticas educacionais, pesquisadores ou outros); nas escolas (professores, gestores,

coordenadores pedagógicos, pesquisadores, formadores etc.); nas instâncias educativas não escolares (formadores, consultores, técnicos, orientadores que ocupam de atividades pedagógicas em empresas, órgãos públicos, movimentos sociais, meios de comunicação; na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na formação profissional etc.).” (Lisita, 2007, p.514).

A sociedade do conhecimento, impulsionada pelos setores socioeconômico e político, é responsável direta pela ampliação dos campos de atuação do pedagogo. “[...] O mundo assiste hoje à *3.a Revolução Industrial*” (Libâneo, 2001, p.5), essencialmente globalizado e tecnológico, transformando as práticas educativas, inclusive para atender novos processos produtivos, impondo uma formação contínua e cada vez mais aprimorada, capaz de acompanhar os avanços e as inovações desses processos. Imerso nesse novo panorama organizacional, o empresariado percebeu a necessidade de (re)qualificar o trabalhador, preparando-o tanto para uma melhor capacidade de abstração, como às especificidades da ação laboral.

“Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, o que acaba afetando o sistema de ensino. Não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrando o papel da escola na formação geral, para além do interesse pela requalificação profissional. De fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível.” (Libâneo, 2001, p.5)

Decorrente dessas transformações, as relações internacionais se estreitaram, sobressaltando as desigualdades socioeconômicas entre países emergentes e ricos, frente a esse fato, os países reunidos, avistaram a necessidade tempestiva da promoção da equidade por meio de práticas educativas, que para atingir seu propósito, promoveu a reorganização dessas práticas, despontando diferentes modalidades de educação.

“As iniciativas de elaboração e implantação de modelos diferenciados de educação apresentam uma nova perspectiva em relação aos processos educacionais formais tradicionais, e enquadram-se como ferramentas de suporte em inúmeros campos dos setores produtivos auxiliando no cumprimento de metas e acordos internacionais e posicionando a sociedade em um patamar em que o princípio da equidade é colocado como determinante para o desenvolvimento.” (Bendrath, 2016, p.69)

Esse horizonte impacta nos atores sociais que figuram o campo da educação, desafiando educadores a se reinventarem e universidades a reverem as finalidades formativas,

consequentemente transformando o campo de atuação do pedagogo que começa a tangenciar o fecundo espaço de educação não escolar.

Propondo uma base conceitual à formação do pedagogo, de acordo com os novos espaços, Libâneo (2001) considera a condição entre a base do curso de pedagogia e o campo de atuação ou teoria e práxis pedagógicas, e assim categoriza o pedagogo em três tipos:

“1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes.” (Libâneo, 2001, p.12)

Essa partilha soa semelhante a uma crítica à formação do pedagogo, pois, segundo Libâneo, o curso de pedagogia deveria ter a finalidade formativa em consonância com as mais variadas formas de educação. Localiza que, “[...] A partir de indicações de BEILLEROT (1985), podemos definir para o pedagogo duas esferas de ação educativa: escolar e extraescolar.” (Libâneo, 2001, p.12)

“O curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.” (Libâneo, 2001, p.14)

Explorando o campo da educação extraescolar, Severo (2015) assinala que esse território da educação não escolar é impossível de ser categorizado por categorias estanques. Analisando algumas variáveis, coletadas a partir das narrativas dos pedagogos entrevistados durante a pesquisa para sua tese, Severo agrupou algumas ações pedagógicas em três grandes áreas de práticas educativas, ilustrando parte da dimensão da educação não escolar: a educação sociocomunitária, a educação laboral ou organizacional e a educação especializada em contextos de saúde.

A Educação Sociocomunitária é um conjunto de práticas pedagógicas que ocorrem, por exemplo, em parceria com terceiro setor, nas práticas socioeducativas ou na própria pedagogia escolar, quando esta envolve ações comunitárias.

Quadro 7: Ações inscritas na vertente da Educação Sociocomunitária

- Atuação como técnica superior no SUAS	- Coordenação de equipe de educadores e ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
- Coordenação de creche comunitária	- Acompanhamento educativo de usuários de programas de transferência de renda dos governos federal e estadual
- Coordenação de obra social de “complementação escolar”	- Criação de cursos populares (ECA, Conselhos Tutelares, etc.)
- Coordenação educacional de abrigos para crianças e adolescentes em situação de rua	- Gestão de brinquedoteca popular
- Educação social para promoção do protagonismo juvenil	- Oficinas profissionalizantes para crianças e adolescentes em situação de rua
- Coordenação pedagógica em centro cultural	- Assessoria pedagógica a pastorais religiosas
- Orientação pedagógica a educadores do Sistema de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes	- Alfabetização de trabalhadores da construção civil
- Coordenação de formação em partido político	- Elaboração e adaptação de materiais didáticos para atividades em ONGs
- Exercício pedagógico no CREAS	- Atendimento a adolescentes em conflito com a lei no setor psicossocial da Vara da Infância e Adolescência
- Assessoria pedagógica no SUSIPE – PA	- Articulação inter-setorial com foco na transformação pessoal, local e social
- Atividades socioeducativas e culturais com crianças e adolescentes atendidos por ONGs	
- Acompanhamento familiar de crianças atendidas por ONGs	
- Acompanhamento de egressos do Sistema Prisional e de pessoas que cumprem pena alternativa	

(Fonte: Severo, 2015, p.194)

A Educação Laboral ou Organizacional é definida pelas práticas educativas comumente realizadas no contexto do trabalho, autodeclarada como pedagogia empresarial está associada a processos de seleção, treinamento, formação continuada.

Quadro 8: Ações inscritas na vertente da Educação Laboral ou Organizacional

- Diagnóstico de necessidades de treinamento	- Estruturação de universidade corporativa
- Planejamento de ações de capacitação presenciais e a distância	- Coordenação de cursos na área de telefonia
- Implementação de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	- Analista de gestão da qualidade
- Ação educativa em planejamento estratégico	

(Fonte: Severo, 2015, p.196)

A Educação Especializada em Contextos de Saúde está frequentemente relacionada a classes hospitalares e/ ou a programas de saúde.

Quadro 9: Ações inscritas na vertente da Educação Especializada em Contextos de Saúde

- Apoio pedagógico em comunidades terapêuticas	- Produção de material didático para informação em saúde
- Monitoria de recreação em unidade de oncologia pediátrica	- Assistência pedagógica a equipes multidisciplinares em saúde
- Acompanhamento pedagógico-terapêutico em saúde mental	- Co-gestão de formação continuada e permanente de profissionais da saúde
- Apoio ao MEC no Rio Grande do Sul para a formação de médicos no Programa Mais Médicos	- Classe hospitalar

(Fonte: Severo, 2015, p.198)

Os quadros desenvolvidos pelo autor, dão pistas da ampliação do campo de atuação do pedagogo, evidenciando a urgência e a relevância do necessário debate acerca da finalidade da base formativa dos cursos de Pedagogia, considerando o alcance da educação não escolar na sociedade contemporânea. Dessa sorte, a educação não escolar se mostra acessível a atender a educabilidade centrada em quem se educar, onde educar, como educar e por que educar.

1.2. O debate sobre a educação não escolar

Para anunciar argumentos acerca da educação não escolar, é imperioso traçar sua origem, marcar norteadores e elementos fundantes à sua pertença, entendendo a educação enquanto fenômeno sócio-histórico dinâmico, que se realiza por processos educativos que ocorrem de forma situacional e contextualizada, inerente às tensões sociais, econômicas e políticas, agora globalizadas e permeadas pelas tecnologias. Um cenário pós-guerra marca o surgimento da política neoliberal, movido pelo avanço das tecnologias e pela globalização, que unidas às novas formas de comunicação, reconfiguram o modelo socioeconômico à época.

Nessa lógica, revela-se a dialética entre as formas de educação assentadas na contemporaneidade, incentivada por uma “leitura de mundo” (FREIRE) ao alcance de um clique, a sociedade torna-se voluntariosa pelo aprender e ensinar autônomos, emergindo das demandas, muitas vezes, do próprio movimento das profissões no campo das representações sociais. Essa transição, anuncia novas categorias de educação, qualificadas por Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI).

“o surgimento dessas categorias acontece em um contexto histórico que se liga ao transcurso das décadas 60 e 70 do século 20. Naquele momento, organismos e setores sociais sugeriam a necessidade de corresponder às demandas sociais da educação mediante mecanismos educativos fora do marco escolar, visto que a escola passou a ser alvo de críticas quanto à sua finalidade formativa.” (Severo, 2015, p.567)

Como descrito na primeira parte deste capítulo, a pluralidade para se pensar a educação, tem partida com as inquietações advindas da sociedade pedagógica, por natureza, produto e produtora de saberes distintos, que podem ou não serem escolarizados. Esse fenômeno educativo, no Brasil, precisou equacionar fatores e especificidades, culturais e regionais, fruto da desigualdade social, para tal, reuniu o esforço internacional, nutrido por interesses capitalistas que incluem garantir formas eficientes de produtividade e o conceito de uma

educação ao longo da vida, esteio para legitimar todas as práticas educativas e saberes construídos por meio da EF, ENF e EI.

[...] à luz de demandas sociais que envolvem o momento histórico, proporciona a consolidação de uma perspectiva de conceituação da educação como fenômeno complexo, disperso, heterogêneo, sobre a qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos. [...] Nesse sentido, tornam-se pertinentes as categorias de EF, ENF, IF, ainda que os critérios utilizados para demarcar as fronteiras que delimitam cada uma delas não sejam unanimemente convencionados. (Severo, 2015, p. 89)

Atualmente, diferentes correntes ainda não definiram um crivo comum à cada modalidade de educação, fixando na ENF o ponto de maior incongruência.

“Desde esses primeiros tempos, não se consegue conceituar adequadamente educação não-formal, nem se consegue categorizar convenientemente suas diversas expressões em uma tipologia¹. Com frequência, está referida ao escolar, considerado, nem sempre propriamente, como formal; e com frequência maior ainda recobre experiências as mais diversas, às vezes entendidas como educação social, que têm entre si o traço comum de serem realizadas fora do espaço e do tempo escolares.” (Fávero, 2007, 615).

Severo e *et al*, indicam que a EF sustenta o modelo tradicional de educação, fundamentado nos processos de escolarização, institucionalizado, hierárquico, seriado, organizado, cronológico, homogêneo; conceituam a ENF situacional, cujo objetivo é alinhar demandas socioeducativas ao desenvolvimento do sujeito, carrega alguns aspectos da educação escolarizada, como intencionalidade e organização; a EI, é a prática mais distantes dos modos de educação escolarizados, compreende todas e quaisquer formas de aprendizagem como potente prática educativa, composta por afluência de saberes de toda natureza e por toda da vida, apreendidos e compartilhados por igual período de tempo.

“A perspectiva clássica de definição de EF, ENF e IF, que é a de Coombs, define, conforme Trilla (2008), a EF como os processos altamente institucionalizados, cronologicamente graduados e com uma hierarquia que compreende a seriação escolar dos primeiros anos de educação infantil até os últimos anos da universidade; a educação não formal como conjunto de atividades que, embora formalizados e com intencionalidade educativa explícita, são realizadas fora do sistema educativo oficial; e a educação informal como “[...] um processo que dura a vida inteira em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitude e modos de

¹ Nos documentos do seminário referido, essas dificuldades e, por decisão nele tomada, foi realizada uma ampla pesquisa, cujos resultados estão publicados em *Tipologia da educação extra-escolar no Brasil*, editada pelo MEC/INEP em 1980. (Fávero, 2007).

discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio” (Severo, 2015, p.89 *apud* Coombs,1975, p.27 *apud* Trilla, 2008, p.33)

Essas tipificações variam, em conformidade ou dissenso, de acordo com a corrente e entendimento de cada teórico/autor, portanto é indispensável distinguir os segmentos contemplados nessa composição, a fim de enriquecer o debate a respeito da temática. Avançando na investigação, o presente trabalho, revisa as concepções sobre EF, ENF e EI, relacionando-as aos autores explorados, desse modo, tencionando dialogar com esses conceitos.

Nesse tocante, Fávero sintetiza a EF por uma educação escolarizada. Quanto à ENF, ele aponta como um processo de educação permanente, e extraescolar de modo a complementar à EF, realizado dentro ou fora do espaço e tempo escolares. O autor justifica que

[...] O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extraescolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte. (Fávero, 2007, p. 614).

Na perspectiva das autoras Marques e Freitas, foi possível categorizar 21 fatores norteadores para conceituar as práticas educativas. Embora as demais correntes tratadas no texto, não tenham organizado um elenco tão discriminado quanto esse, é possível identificar algumas dimensões como hierarquias, objetivos, aspectos burocráticos e estruturais, que se relacionam com outros textos.

De acordo com as autoras, a EF é precursora da prática educativa escolarizada, produzida na relação professor-aluno, realçada pelo protagonismo do professor e pelas relações hierarquizadas. Marques e Freitas afirmam que o emprego dessa modalidade é sistematizado, intencional, organizado e burocrático (em agrado com as diretrizes orgânicas) Além disso, os processos de ensino e aprendizado são lecionados de modo coletivo e, majoritariamente, formados por grupos homogêneos, embora o aprendizado seja avaliado e validado individualmente, bem como a certificação, “ênfatiza valores universais, critérios e padrões de performance” (Marques e Freitas, 2017, p.1098) em detrimento aos aspectos sociais. As autoras destacam que, frequentemente os saberes são descolados do cotidiano, comumente imbricado ao conhecimento mental, forjando um método de aprendizado compulsório.

Na ENF, os processos são centralizados no aprendiz, a relação aluno-professor (quando existe) é horizontal e sem formalidades ou burocracias, o aprendizado é voluntário e pode ser

desenvolvido coletiva ou individualmente de forma colaborativa em grupos heterogêneos. Essa prática valoriza saberes contidos no conhecimento não escolar/acadêmico, nas relações sociais, enfatizando o aprendizado com sentido/aplicabilidade, interdisciplinar e contextualizado. Para tanto, abriga um método focado no aprendizado e participação voluntária nos processos, a certificação é facultativa.

Já a EI apresenta uma prática educativa nula de sistematização, organização, hierarquia, intencionalidade, relações de professor aluno, tempo e espaço (se dá a qualquer hora e em qualquer lugar). Quanto a isso, Marques e Freitas (2017, p.1102) concluem que

Esse fator foi o mais difícil de separar nas três categorias. Para um conjunto grande de autores há sempre intencionalidade na aprendizagem, seja qual for o contexto. Para outros, a falta de intencionalidade é o que distingue a aprendizagem informal das outras, podendo até ser também chamado de incidental por esse fato.

Consonante com os autores supracitados, Gadotti apoia que “o ensino formal é definido como sendo estruturado, planejado, fechado, hierarquizado e com currículo definido” (*apud* MARANDINO, 2008). Ele complementa assinalando que os currículos são de monoculturas, voltado para dentro da escola. Gadotti infere que, na ENF, há congruência ser organizada, sistemática. Ainda de acordo com teórico, a “educação não-formal como toda atividade educacional organizada e sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (Gadotti, 2005, p.05), reportando ao modelo de currículos interculturais, englobando conhecimentos científicos e saberes da cidade, da experiência encarnada ou da “leitura de mundo” (FREIRE).

Outro autor relevante para o debate é Severo, segundo ele, a EF perpassa pela prática educativa tradicional, ou seja, altamente escolarizado, decorrente de processos institucionalizados, hierárquicos, organizados, cronológicos (segmentos por etapa), dirigidos por deliberada intencionalidade pedagógica, mantenedoras de avaliação e certificação, encontra, em parte, eco no conceito que “[...] O ensino formal é por natureza um ensino certificador, que leva a qualificações, padronizadas, titulações e diploma.” (*apud* UNIÃO EUROPÉIA, 2000). Severo manifesta oposição à vertente que reduz a definição de EF apenas pela dimensão estrutural, concentrando seu exercício, em larga medida, a práticas educativas exclusivas às dependências da escola e aos processos escolarizados. Desta sorte, Severo, afirma que a EF também ocupa espaços não escolares.

No que concerne a ENF, o autor assemelha a modalidade à EF por sua sistematização e intencionalidades, e a distingue por estar

“[...] a serviço da formação das pessoas para aquisição de saberes e práticas assinaladas por demandas de aprendizagem para o ócio, para o trabalho, para a participação social etc.[...] se ajusta contextualmente aos espaços e tempos socioeducativos por possuir um caráter flexível que a torna permeável a um amplo espectro de conteúdos e metodologias didáticas” (Severo, 2015, p.570)

Embora muito naturalizada em espaços não escolares, a ENF seguiu pressupostos consistentes que marcam seu lugar no espaço da educação escolar, em práticas educativas que valorizam o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos, como atividades culturais ou artísticas, que corroboram e advogam em favor da democratização dos espaços

Severo descreve a EI como uma prática educativa livre, sem intencionalidades, que não se fixa a tempo e espaço, podendo ser desempenhada em qualquer lugar a qualquer hora. Combativo a ideia de que o debate sobre os conceitos das diferentes modalidades de práticas educativas – EF, ENF – se definem ou se esgotam na dimensão estrutural. Em sua contestação, traz a educação integral, que utiliza práticas educativas não formais sem renunciar ao “[...] caráter educativo complementar e integrativo ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico e do currículo, a exemplo de oficinas musicais, artísticas, esportivas e extensão comunitária.” (Severo, 2015, p.565), demonstrando a real presença de uma educação não escolar no espaço de educação escolar.

“Diversas instituições não escolares, porém com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos nos quais as pessoas necessitam atuar mediante o uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado em sua agenda de trabalho objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico.” (Severo, 2015, p.565)

Em compasso à representação acerca das possibilidades da educação não escolar aplicada por Severo, norteado por igual cadência, este trabalho monográfico procura contribuir com o debate relacionado às fronteiras entre EF, ENF, EI. Neste seguimento, o esquema de diferenciação de categorias educativas, acerca das fronteiras entre EF, ENF e EI estabelecido por TRILLA (2008), ilumina as relações entre as modalidades das práticas educativas, ilustrando que a relação entre EF, ENF e EI não é horizontal, assim estabelecendo limites. Entretanto é possível observar que EF e ENF dialogam no contexto das práticas sistemáticas, organizadas e com intencionalidades, e admitidas na educação escolar e no campo da educação não escolar.

Aceita por esta mesma corrente, a EI é uma prática que abriga intencionalidades formativas, sob a perspectiva “[...] da educação familiar, dos impactos educativos das mídias,

etc.” (Severo, 2015, p.91), excluindo-a dos espaços de educação escolar, uma vez que sua essência está em desacordo com os parâmetros estabelecidos para sua aprovação. Os diferentes modelos de práticas educativas, assumem um papel importante na sociedade contemporânea, posto que a globalização e a inclusão de novas tecnologias exibem uma efervescência de diversidade nos modos de vida, educabilidade, comunicação, produção, serviços e trabalho. Dessa forma, suscita, em igual medida transformações políticas e socioeconômicas, gerando não apenas uma necessidade, mas uma urgência por novos espaços e formas para se desenvolver as práticas educativas. Nesse sentido, a ENE, território que abriga EF, ENF e EI, vem crescendo em diferentes e variados espaços. Atualmente, o horizonte da ENE, pode ser apreciado em práticas educativas e operativas de diferentes naturezas.

Embora exista uma outra corrente que compreende a dimensão estrutural/física como decisória para validar EF, aqui, a linha adotada, cordata ao conceito de Severo, entende que a dimensão física não é o único fator para definir o tipo de educação. Para tanto, justifica a alegação trazendo um exemplo largamente difundido, como cursos destinados ao aperfeiçoamento profissional, ou seja, uma prática educativa constituída de maneira sistematizada e organizada, com intencionalidade pedagógica, exames e certificação, requisitos seguramente semelhantes à educação formal.

A educação não escolar está presente em empresas, brinquedotecas, ONGs, Forças Armadas, instituições públicas e tantos outros espaços, seja para fomentar a produção do conhecimento lato, escolar/acadêmico ou organizacional/laboral. A profusão de sentidos e objetivos, disposto nesses espaços de educação, imprime

“[...] o caráter mais aproximado que existe entre a ENE e ENF, mas considera que essa correlação é uma manifestação histórica e que a própria dinâmica social pode converter práticas não formais em práticas escolarizadas, passa-se, então, a centralizar algumas características da ENF, a qual, atualmente, é a manifestação mais usual de práticas educativas não escolares que atendam a objetivos formativos diferenciados e específicos.” (Severo, 2015, p.92)

assim, assegurando as práticas educativas constituídas por elementos intrínsecos a EF, tornando-se lugar de práticas pedagógicas fundadas pelas práxis da pedagogia.

Severo, palestrando sobre sua pesquisa, reafirma que o território da ENE é tão amplificado, que é impossível ser categorizado por categorias estanques, deixando evidente sua complexidade e notória importância enquanto fenômeno educativo nas “[...] dinâmicas sociais contemporâneas” (Severo, 2015, p.562), curiosamente sua variedade possibilidades parecem não tão avultoso nos espaços acadêmicos, pois é “[...] é perceptível o baixo nível de

preocupação da comunidade acadêmica em explorar os sentidos que essa expressão representa no contexto do debate socioeducacional” (Severo, 2015, p.562). Na contramão dessa desvalorização, FREIRE compartilha que

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.” (apud Freire, 1997, p.70)

A expressão educação não formal, foi, por muito tempo, apartada dos processos pedagógicos e relacionada apenas a ENF. A aparente manutenção dessa herança, pelo senso comum e pela mídia, reforça esse equivocado juízo até os dias atuais. Talvez, isso explique porque a ENF é considerada menor que a EF, outorgando demérito ao conhecimento não escolar/acadêmico frente aos saberes escolarizados/científicos, remontando ao que parece ser o afloramento do conceito de sua origem marcada inicialmente por atividades realizadas à margem da escola, por este mesmo motivo, denominada, outrora, de extraclasse e rebatizada de ENF “[...] a partir dos anos de 1960.” (Fávero, 2007, p.614)

Fávero (2007) complementa que um dos maiores entraves na educação, foi validar uma escola profícua e urgente à formação exigida para desempenhar as novas tarefas/atividades de produção/indústria. Então a pedido da UNESCO e do Banco Mundial, algumas universidades americanas, financiadas pela Aliança para o Progresso, produziram “[...] centenas de pesquisas em todo mundo” (Fávero, 2007, p.615), com a finalidade de descobrir a forma fecunda de educação. “[...] No caso de países pobres, esse interesse estava intimamente ligado às preocupações internacionais com a eliminação da pobreza, em parte justificadas por razões humanitárias, mas na verdade motivadas por razões de política de segurança.” (Fávero, 2007, p.615). As análises macroeducativas, fruto dessas demandas, deram conta da “insuficiência” (Severo, 2015, p.568) formativa escolar “[...] para atender a um universo de demandas e populações com necessidades específicas geradas por mudanças sociais e econômicas.” (Severo, 2015, p.568).

Em uma conjuntura de transformações e desafios, atravessados por diversos fatores sociais, políticos e econômicos, relativos ao próprio processo de globalização, o Brasil, representado pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), realizou um seminário com a participação de PIERRE FURTER (1977), trazendo a ideia de que a educação permanente não se limitava somente à educação profissional, ressignificando práticas

educativas relacionadas às ações voluntárias de aprendizagem – bastantes difundidas no Brasil por meio de ONGs.

A partir dos conceitos apresentados, pode-se aferir que as mudanças sócio-históricas decorrentes do pós-guerra, transformaram as relações humanas e produtivas, delineando a sociedade contemporânea ou sociedade do conhecimento, marcada pelo surgimento de uma pluralidade de saberes, responsáveis por suscitar novas formas de educação – escolar e não escolar, ampliando o campo de atuação do pedagogo a novos espaços e práticas educativas distintas ou não exclusivas à escola.

2. A ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO RIO DE JANEIRO

Nesse capítulo, buscou-se compreender melhor o surgimento e os papéis atribuídos à Escola de Governo e, particularmente, a assessoria pedagógica da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ). Para tanto, faz-se necessário resgatar inicialmente a história dos próprios Tribunais de Contas no Brasil. Para tal, foram utilizadas como fontes os documentos oficiais disponíveis, além de informações dispostas no *site* oficial do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ) e da Escola Contas e Gestão, consultadas ao longo dos anos de 2020 e 2021.

2.1. Os Tribunais de Contas e as Escolas de Governo

A história da prática fiscalizadora, guardada às especificidades de seu tempo, remonta à D. João VI, que criou o Conselho da Fazenda, para dar conta do acompanhamento das despesas públicas. Dezoito anos depois, em 1826, surgiu um conceito que se aproximou mais da concepção de Tribunal de Contas como o compreendemos hoje. Finalmente, após divergências e inquietações, em 1890, já na República, o então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, criou o Tribunal de Contas da União (TCU), por meio do Decreto nº 966-A, de 07 de novembro de 1890 (Coleção de Leis do Brasil - 1890, página 3440, vol. fasc.XI). Quase cem anos depois, em 1988, a Constituição Federal determinou que os estados brasileiros e o Distrito Federal também deveriam ter seus próprios Tribunais de Contas.

“Art. 75. As normas estabelecidas nesta seção aplicam-se, no que couber, à organização, composição e fiscalização dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal, bem como dos Tribunais e Conselhos de Contas dos Municípios.

Parágrafo único. As Constituições estaduais disporão sobre os Tribunais de Contas respectivos, que serão integrados por sete Conselheiros.” (BRASIL, 1988)

Aos Tribunais de Contas dos Estados foi delegado a fiscalização das despesas e orçamentos da administração pública dos seus próprios estados e municípios. Vale o destaque para as cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, únicas cidades de todo território nacional a possuírem Tribunais de Contas Municipais, que não estão sob a jurisdição dos Tribunais de Contas dos seus respectivos Estados.

O atual Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, teve sua origem em 1975, pelo Decreto-Lei nº4 de 15 de outubro, que determinou o fim dos Tribunais de Contas dos antigos Estados da Guanabara e do Distrito Federal - Rio de Janeiro, para promover uma fusão entre eles. Como já supracitado, a atividade dos Tribunais de Contas dos Estados é fiscalizar o uso dos recursos públicos, exercendo controle externo e independente às instituições auditadas. Em termos mais práticos, é o órgão que emite pareceres técnicos sobre as contas públicas.

“Art. 39, § 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.” (BRASIL, 1988)

Para que as atividades fiscalizatórias dos Tribunais de Contas dos Estados não se encerrem em registros de incorreções ou irregularidades na administração pública, entram em cena as Escolas de Governo, desempenhando o papel de promotora da formação continuada dos servidores, com vistas à progressão de carreira. Embora não seja exclusivo, há uma Escola de Governo vinculada a cada Tribunal de Contas, essa parceria denota a relevância das ações educacionais geradas nas Escolas de Governo.

No caso da ECG, entre os anos de 1990 e 2005, as atividades de capacitação do TCE-RJ foram desenvolvidas e executadas pelo Instituto Serzedello Corrêa (ISE). A partir de 2005, após quinze anos de atuação e em cumprimento ao “[...] artigo 38 da Lei Estadual nº 4.577, de 12 de julho de 2005, regulamentada pela Deliberação nº 231, de 30 de agosto de 2005.” (PDI, 2020-2024, p.8) o antigo ISE tornou-se a atual ECG-RJ.

2.2. A Escola de Contas e Gestão

A mudança no nome foi um prenúncio às mudanças seguintes. Em 2015, a ECG, saiu da cidade de Niterói e migrou para o Centro da Cidade do Rio de Janeiro, num endereço adjunto à localização do TCE-RJ, o que facilitou o ingresso dos servidores do próprio TCE-RJ aos cursos presenciais ofertados pela ECG e estreitou a relação interpessoal entre os servidores lotados na ECG e na sede².

Não menos significativa foi a ampliação das atividades educativas, a partir de 2015, que em seu processo de inovação passou a ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu*. Atualmente,

² Prédio principal do TCE-RJ, situado em frente ao Campo de Santana.

a ECG mantém a oferta de cursos, incluindo os de longa duração, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, ambos com foco na área profissional da Administração Pública. As atividades de educação estão distribuídas em três modalidades de ensino: presencial, semipresencial ou híbrida e educação à distância (EAD).

A ECG tem por objetivo ou missão

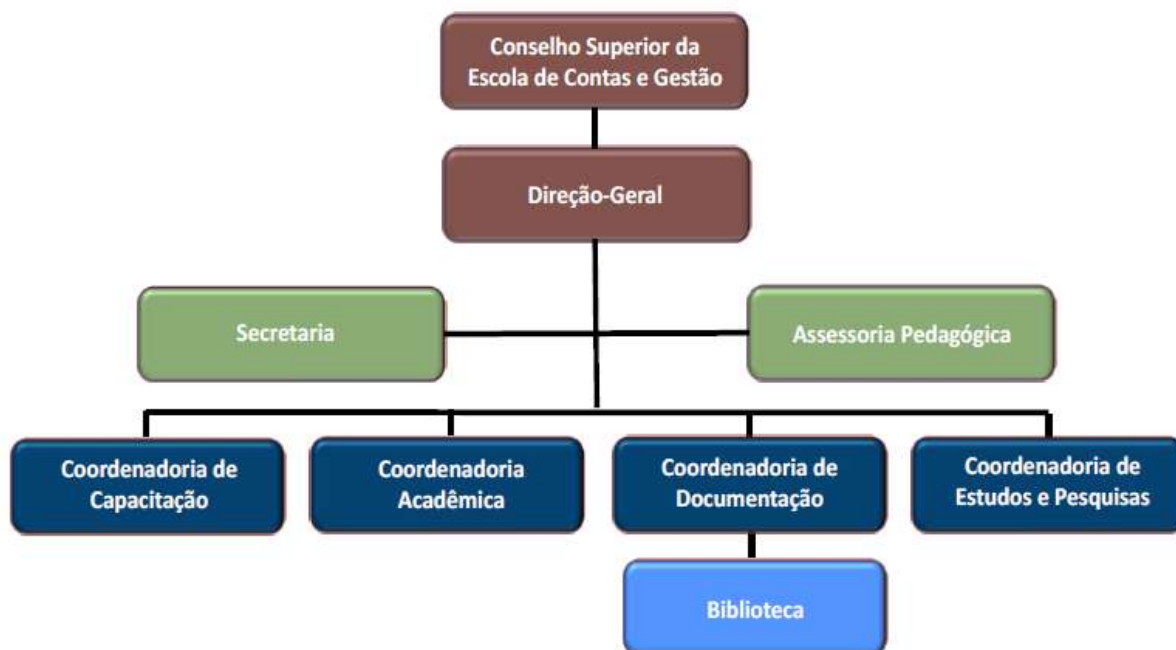
“Promover ensino e pesquisa na área de gestão pública, voltados para o desenvolvimento e a difusão de conhecimento, visando à melhoria do desempenho e do controle governamental, em consonância com as expectativas e necessidades da sociedade.” (PDI, 2020-2024, p.12)

Em face à sua missão e a fim atender ao público alvo, composto por servidores dos 91 municípios jurisdicionados, com exceção da Cidade do Rio de Janeiro, a ECG desenvolveu uma linha de atuação dividida em pilares e focos:



Fonte: ECG/TCE-RJ

A ECG está subordinada à Secretaria Geral da Presidência (SGP), orientada pelo Conselho Superior da Escola de Contas. Sua estrutura organizacional contempla Direção Geral (DG), Secretaria (SEC), Assessoria Pedagógica (APE), Coordenadoria de Capacitação (CCA), Coordenadoria Acadêmica (COA), Coordenadoria de Documentação (COD), Coordenadoria de Estudos e Pesquisa (COE) e a Biblioteca (BBL).



Fonte: ECG/TCE-RJ

Nesse arranjo, o Conselho Superior da Escola (CSE), composto pelos Conselheiros do TCE-RJ, delibera sobre as providências relacionadas às atividades da ECG. A DG é responsável por todas as propostas da ECG, auxiliada pela APE e demais coordenadorias.

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024, a finalidade e as atribuições dos órgãos auxiliares da ECG são assim definidas:

Coordenadoria de Capacitação (CCA/ECG/TCE-RJ)

A Coordenadoria de Capacitação tem como competência o planejamento, a organização, a execução, a administração e a avaliação de resultados das atividades de curta e média duração do programa de capacitação da Escola.

Coordenadoria Acadêmica (COA/ECG/TCE-RJ)

A Coordenadoria Acadêmica tem como competência o planejamento, a organização, a administração e a avaliação de resultados do Programa de Pós-Graduação promovido pela ECG/TCE-RJ e do Programa de concessão de bolsas de estudo de cursos de pós-graduação em instituições de ensino superior.

Coordenadoria de Estudos e Pesquisas (COE/ECG/TCE-RJ)

A Coordenadoria de Estudos e Pesquisas tem como competência a coordenação e o controle das atividades relativas à realização de estudos, de pesquisas, de eventos e de produções científicas voltados, principalmente, para o desenvolvimento profissional dos servidores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento organizacional do Tribunal, mas contribuindo também com a disseminação de conhecimentos para a administração pública.

Coordenadoria de Documentação (COD/ECG/TCE-RJ)

A Coordenadoria de Documentação tem como competência a coordenação das atividades relativas à pesquisa, classificação e catalogação da legislação e acervo pertinentes ao controle da administração pública, questões correlatas e, em particular,

ao Tribunal. É também responsável pelo desenvolvimento e atualização tecnológica, bem como pelo controle e manutenção de sistemas e equipamentos da ECG/TCE-RJ. Vinculada à Coordenadoria de Documentação, está a Biblioteca Sergio Cavaliere Filho (BBL/ECG/TCE-RJ) que tem por finalidade principal facilitar o acesso dos usuários às informações atinentes às áreas de atuação do TCE-RJ disponíveis em seu acervo ou em outras fontes de consulta.

Assessoria Pedagógica (APE/ECG/TCE-RJ)

A Assessoria Pedagógica tem como competência o assessoramento das atividades relativas à formulação da linha pedagógica e do planejamento didático a serem implantados na programação das atividades de formação e capacitação desenvolvidas pela Escola de Contas e Gestão.

Secretaria da Escola (SEC/ECG/TCE-RJ)

A Secretaria tem como competência a coordenação das atividades de administração escolar, de apoio aos demais órgãos da Escola de Contas e Gestão na realização de rotinas administrativas e executora, subsidiariamente aos órgãos competentes do Tribunal, das atividades de comunicação, arquivo e material.

Os documentos analisados, embora disponham de um elenco de informações sobre a ECG, não apontam sobre os critérios utilizados para formação ou origem dos órgãos auxiliares constituintes à ECG. Nesse tocante, o presente trabalho monográfico, com enfoque na atuação do pedagogo, procura se aprofundar especificamente no trabalho desenvolvido pela Assessoria Pedagógica -APE.

2.3. A Assessoria Pedagógica – APE e suas funções na ECG

No que tange à sua estrutura funcional, a APE possui uma força de trabalho modesta, comparada ao volume de produção e frentes de atuação. Sua equipe é integrada por três servidoras, duas sob vínculo de cargo comissionado e apenas uma efetiva, além de dois estagiários.

Entre as atribuições da APE, está a análise de todas as atividades pedagógicas da ECG, ou seja, sua atuação perpassa pela análise de concepção e propostas; pesquisa de projetos; acompanhamento e mediação entre parceiros, coordenadores, docentes, alunos; avaliação das atividades existentes e de novos cursos, incluindo aspectos pedagógicos e conteúdo³; edital, seleção, curso, material, avaliação dos novos docentes⁴; coordenação e acompanhamento de projetos e cursos e eventos internos e externos, dirigidos ao público jurisdicionado; supervisão, interação e intervenção nos cursos do AVA com tutoria; avaliação do desenho didático dos cursos parceiros; consolidação, análise, construção de relatório e apresentação da Avaliação de

³ APE avalia o conteúdo dos novos cursos e quando necessário busca um servidor do próprio TCE-RJ que tenha conhecimento sobre o conteúdo e num processo de mediação solicita a avaliação do conteúdo.

⁴ O corpo de docentes da ECG é composto por técnicos do TCE-RJ.

Reação⁵; ações da ECG no Instagram; elaboração documentos orientadores de metas e atividades da ECG.

Para realização de todos os processos supracitados é indispensável ao pedagogo o entendimento de todo processo da ação educativa, para tanto, as principais funções do pedagogo podem ser elencadas em: mapeamento das demandas, elaboração de propostas (curso, oficina, projeto e etc.), adequação dos métodos e da didática do curso à determinado público, avaliação crítica para melhor proficiência, mediação entre as instituições parceiras, servidores jurisdicionados e entre os próprios servidores/colaboradores⁶, construção de material imagético incorporados ao material didático, consolidação de dados para análise e apresentação de melhorias relevantes ao aperfeiçoamento das ações.

Abaixo, a fim de denotar a dimensão, a aplicabilidade e a importância das ações realizadas pela equipe da APE, a seguir, um recorte destas ações, baseado no Catálogo de Ações Educacionais da ECG/TCE-RJ registradas em 2020.

Entre programas, projetos, parcerias, cursos, relatórios, ações por demanda e motivadas pela pandemia, escolheu-se evidenciar as ações de capacitação realizadas por meio dos cursos, que como já mencionado, abarcam três modalidades de ensino, classificadas em: ECG Presencial, ECG Presente e ECG Online, esquadrinhadas abaixo.

A modalidade ECG Presencial – ensino presencial, contém cursos fixos e por demanda. São oferecidos na própria ECG, que situada à Rua da Constituição nº44, dispõe de 13 salas⁷ de aula com capacidade entre 20 e 60 alunos, auditório com 140 lugares, laboratório de informática com capacidade até 12 lugares equipado com mesmo número de *notebooks*. O Auditório é considerado um espaço multiuso, pois é utilizado para encontros, palestras, oficinas, seminários e cursos. As dependências de ensino da ECG, são cedidas a outros órgãos, para fins educativos.

Em decorrência da pandemia, o TCE-RJ deliberou sobre a suspensão das aulas presenciais a partir de 13 de março de 2020. Contudo, anterior ao período da suspensão, o ECG Presencial ofertou 6 cursos e 3 oficinas, elencadas abaixo:

- Curso: Análise e Melhoria de Processos Organizacional
- Curso: Noções básicas de atendimento ao público

⁵ É um questionário estruturado com a finalidade de evidenciar os pontos fortes e de melhoria, facilitando a construção de planos de aperfeiçoamento dos cursos, a adesão não está condicionada a conclusão do curso ou certificação, para garantir maior fidelidade.

⁶ Parceiros, servidores jurisdicionados e setores da ECG e do TCE-RJ.

⁷ Os ambientes de ensino são refrigerados, mobilizados com mesa para o docente, cadeiras com pranchetas embutidas e estofadas, quadro de vidro, *notebook*, tela de projeção, microfones e amplificadores de som, quadro branco (exceto o auditório), *flip-chart* e recursos como passador de *slides* e canetas para quadro.

- Curso: Tratamento e preenchimento de documentos administrativos
- Curso: Terceiro Setor (Entidades Paraestatais) e a Lei nº13.019/14
- Curso: Abordagens e Imobilizações Táticas para o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TEC-RJ)
- Curso: Sistema Eletrônico de Informações – Casa Civil RJ – SEI⁸-RJ
- Oficina: Sistema de Auditorias Governamentais (SisAud)
- Oficina: Orientações sobre normas e procedimentos para formalização da prestação de contas de governo dos municípios
- Oficina: Capacitação no uso da CID⁹ - 10ª Revisão e, Mortalidade – SES-RJ¹⁰

A modalidade ECG Presente¹¹ – ensino semipresencial ou híbrido, traz o conceito de educação itinerante. A iniciativa desse projeto buscou favorecer o acesso dos servidores lotados nos órgãos jurisdicionados, em localidades distantes da Cidade do Rio de Janeiro, lembrando que a ECG possui em sua jurisdição 91 municípios, justificando assim sua natureza itinerante.

Os cursos ECG Presente são concebidos de modo semipresencial, dividindo-se entre EAD e presencial. Em EAD é disponibilizado, no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), o conteúdo com conhecimentos técnicos teóricos – vídeos, apostilhas, textos complementares, fóruns de interação, suporte técnico e contato com docente. Ao encontro presencial, que ocorre em polos cedidos e situados na própria localidade, fica reservado para realização das atividades práticas e esclarecimento de dúvidas.

O ECG Presente tem sua logística organizada por regiões, atendendo a Região Serrana, a Região dos Lagos, a Região Metropolitana, a Região Norte/Noroeste e a Região Sul Fluminense.

Em razão das medidas sanitárias, necessárias à contenção da pandemia, essa modalidade, tal qual o ECG Presencial, realizou atividades apenas até 13 de março de 2020, o que reduziu sua área de atuação à Região Metropolitana e a Região Serrana, limitando-se a 2 turmas do Curso SIGFIS¹² Módulo LRF¹³ – ECG Presente, correspondendo a 128 servidores matriculados.

⁸ Sistema Eletrônico de Informação - é um sistema de gestão de processos administrativos e documentos eletrônicos adotado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁹ Classificação Internacional de Doenças

¹⁰ Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Rio de Janeiro

¹¹ A modalidade está suspensa em decorrência da pandemia e das necessárias medidas de segurança adotadas pelo TCE-RJ.

¹² Sistema Integrado de Gestão Fiscal

¹³ Lei de Responsabilidade Fiscal

ECG Online – ensino à distância (EAD), como já intitulada, é totalmente virtual, o que, nesse período de pandemia, determinou a ampliação de cursos e a reinvenção da prática docente em alguns cursos, visto que a metodologia dos cursos, até então, promovia a interação entre docentes e alunos de modo assíncrono, não exigindo aulas síncronas. É importante grifar que anterior ao período de pandemia, o ECG Online ocorria com tutoria¹⁴ e de modo autoinstrucional¹⁵.

A ECG oferta um portfólio com 105 cursos autoinstrucionais, em parceria com Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCE-ES), Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR), Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e, a partir de 2020 com Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Segundo o Relatório de Atividades – ANO 2020¹⁶, ECG Online com tutoria, ofertou os cursos abaixo, totalizando 3.711 alunos matriculados:

- Curso Básico De Planejamento e Orçamento Públicos – EAD/ECG
- Economia em Licitações e Contratos Administrativos Compra e Serviços – EAD/ECG
- Gestão e Fiscalização de Contratos – EAD/ECG
- Introdução à Política de Saúde – EAD/ECG
- Introdução ao Sistema de Registro de Preços – EAD/ECG
- Noções Introdutórias a Prestação e Tomada de Contas – EAD/ECG
- Política Nacional de Resíduos Sólidos: considerações gerais, resultados esperados e principais desafios – EAD/ECG
- Redação na Administração Pública: elaboração de textos oficiais – EAD/ECG
- Término de Mandato: restrições fiscais – EAD/ECG
- Termo de Referência e Projeto Básico para Compras e Serviços Comuns: Planejamento e instrução processual na fase interna da contratação – EAD/ECG
- Iniciação à Docência – EAD/ECG/Síncrono

¹⁴ Nessa modelo de EAD, há presença do tutor – professor, o curso tem um período fixo – início e fim, normalmente há cronograma de atividades com prazos pré-determinados, não são exigidos horários pré-definidos para acessar o curso, conferindo certa autonomia de estudo ao aluno, promovem a interação entre o tutor – docente e os alunos.

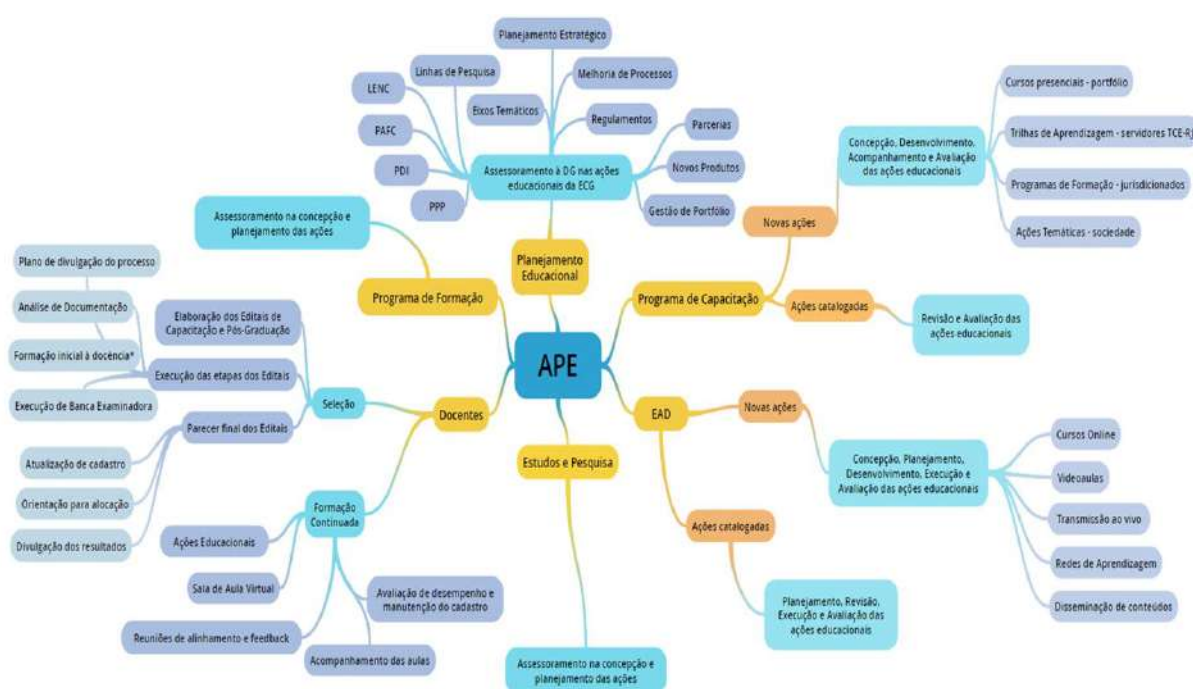
¹⁵ Nesse modelo de EAD, não há presença do tutor – professor, o curso tem um período fixo – início e fim, mas não há cronograma de atividades ou horários pré-definidos para acessar o curso, conferindo total autonomia de estudo ao aluno.

¹⁶ Relatório elaborado pela APE contendo informações sobre a ECG e a descrição de todas suas atividades no corrente ano da elaboração.

ECG Online autoinstrucional, ofertou os cursos:

- Elaboração de Avaliação do PPA Bases Conceituais – EAD/ECG
- Noções Introdutórias de Licitação e Contratos Administrativos – EAD/ECG
- Principais Aspectos das Mudanças da Contabilidade Aplicada ao Setor Público – EAD/ECG

O mapa a seguir ilustra as variadas frentes de atuação da APE, aspirando a melhor compressão de suas atribuições.



Fonte: ECG/TCE-RJ

No ano de 2020, por imposição situacional, a APE, foi desafiada a pensar novas atividades e práticas educativas, que se materializaram com auxílio da tecnologia, difundidas por mídias como *Whatsapp*, *YouTube*, *Instagram*, programas de *software* de videotelefonia e o próprio AVA, implementadas após validação da DG.

Em meio as adversidades jamais (pre)vistas, a APE se adaptou a uma rotina inspirada pela dinâmica encontrada na própria educação, municiada de uma compilação consistente de teorias acerca das práticas educativas centradas no aluno, a equipe, maturou e desenvolveu estratégias atrativas e de confortável mediação.

Nessa direção, a ECG apresentou em seu Relatório de Atividades do ano de 2020:

CONSOLIDADO ECG 2020			
	ATIVIDADES	TURMAS	MATRICULADOS
Cursos de Capacitação Presenciais	9	14	592
Projeto ECG Presente - Educação Itinerante do TCE-RJ	1	2	128
EAD Moodle / EAD ao vivo	14	49	3.711
EAD AUTOINSTRUCIONAL	3	6	1.298
Encontros / Palestras / Webnários - EAD	55	55	18.164
Cessão de espaço para cursos e eventos	2	5	81
EAD Parcerias: TCE-PR - TCE-ES - CNJ - ENAP	107	162	32.677
Atividades Externas	8	8	12
Pós-Graduação (Especialização e Aperfeiçoamento)	3	3	89
Bolsas de Estudo (Especialização, Mestrado e Doutorado)	18	18	20
TOTAL	220	322	56.772

Fonte: ECG/TCE-RJ

A APE, produziu novas atividades educativas e, não apenas alcançou, mas ultrapassou as metas projetadas antes da pandemia – Atividades: 468; Turmas: 731; Matriculados: 41.214, em setembro, data anterior ao encerramento das atividades da ECG. Esse resultado, elevou à motivação pela investigação acerca da atuação das pedagogas na Escola de Contas e Gestão.

Nesse tocante, o capítulo sublinha a importância desse espaço de educação não escolar, na realização de práticas educativas contributivas à formação continuada profissional dos servidores públicos, atendendo às demandas internas do próprio Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e/ou dos órgãos jurisdicionados – compreendidos nos 91 municípios do estado, por meio de cursos, oficinas, encontros e palestras, destinados à qualificação e/ou à capacitação desses servidores com vistas à melhoria no serviço e no uso dos recursos públicos.

3. ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO

Este capítulo procura retratar os fazeres pedagógicos inerentes à rotina da APE, difundidos e observados ao longo dos 24 meses da minha prática de estágio. Em parte desse período, a ECG e o mundo foram atravessados pela pandemia, dessa forma, o estágio deu-se presencialmente por 15 meses – entre 05 de novembro de 2018 e 13 de março de 2020 e, remotamente ¹⁷ por 9 meses – entre 16 de março e 04 de novembro de 2020, data fim do contrato. Correspondendo a média de 720 de horas de prática de estágio não obrigatório e não escolar.

Nesse ínterim, para obtenção dos dados componentes à pesquisa, além das observações realizadas ao longo do estágio, foi aplicado um questionário, em detrimento a entrevista cara a cara¹⁸, que precisou ser cancelada, assegurando o cumprimento das medidas sanitárias, primordiais no cenário de pandemia.

O questionário buscou esquadrihar a formação acadêmica e profissional e de que modo essas trajetórias corroboraram para a própria atuação dessas pedagogas nesse espaço de educação não escolar. Explorou suas as impressões pregressas sobre a atuação do pedagogo numa Escola de Governo de um Tribunal de Contas e, indagou acerca de quais contribuições pedagógicas a atividade de estágio agrega à formação do licenciando em Pedagogia.

Para tanto, o presente capítulo, discorrerá acerca do questionário, discriminando aspectos específicos e comuns, compartilhando as ponderações e as aspirações que despontaram dessa análise. Nesse tocante, perseguindo a melhor compreensão dos dados coletados, o texto manterá uma cisão entre as narrativas das entrevistadas: Entrevistada 1 e Entrevistada 2.

3.1. Organização da Assessoria Pedagógica

A APE, como já anunciado, conta com três servidoras e dois estagiários. A equipe é estruturada por uma Assessora-Chefe¹⁹, duas Assessoras Pedagógicas e, na função de estagiário, dois estudantes da graduação do curso de Pedagogia²⁰. A inserção de estagiários na APE, iniciou-se em 2017, com uma vaga apenas, recebendo a segunda vaga a partir de 2018.

¹⁷ Em 16 de março de 2020, por Ato Normativo nº 186, o TCE-RJ estabeleceu o *homeoffice*, retomando o trabalho presencial, parcialmente, em 29 de junho de 2020, por Ato Normativo Conjunto PRS – CGE 001/2020. Mantendo em *homeoffice* os servidores classificados como grupo de risco e todos os estagiários do TCE-RJ.

¹⁸ Um encontro presencial.

¹⁹ Cargo exclusivamente comissionado.

²⁰ Estudantes da UFF e UFRJ.

Perceber novos horizontes pedagógicos descortinaram a polissemia de seu processo formativo, emergindo inquietações provocadas pela articulação entre minha observação nos estágios não obrigatórios²¹, obrigatórios – exclusivos à educação escolar, minha atuação como licencianda em pedagogia na APE e minha própria trajetória acadêmica²² no curso de pedagogia, cuja ementa – disponível no endereço eletrônico da Pró-reitora de graduação (PR1), diz que

“[...] O Curso de Pedagogia é voltado para a formação de um pedagogo - professor capaz de conciliar a reflexão crítica e uma visão ampla sobre Educação com a ação consistente e eficiente na sala de aula. O Curso de Pedagogia oferece as habilitações: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, e tem como objetivo e motivação o aperfeiçoamento profissional e o aprofundamento do compromisso político e técnico da UFRJ com a Educação Básica, ainda hoje um desafio educacional do Brasil.”

Tal arranjo, resultou num encadeamento de elocubrações entre a formação adquirida no curso de pedagogia – predominantemente escolar e outras possíveis atribuições do pedagogo – para além da educação escolarizada.

Nesse sentido, a fim de reunir subsídios à concretude desta monografia, as ideias foram cuidadosamente ajustadas e corporificadas em conformidade aos argumentos fundamentados em conceitos teóricos, recortes históricos, leis, decretos, documentos oficiais e ao estudo dedicado a investigar os caminhos formativos trilhados pelas pedagogas da ECG.

3.2. Metodologia

Ressignificando nosso diálogo, foi utilizado um questionário assentado em 4 eixos temáticos: Formação Acadêmica – Trajetória Profissional – Atuação Enquanto Pedagoga – Atuação na ECG/TCE-RJ e distribuídos em 11 questões fixas.

Abaixo seguem os resultados do questionário, realizado por e-mail, enviado em 05 de janeiro, com retorno em 07 de fevereiro do corrente ano.

3.3. Formação Acadêmica

²¹ Desde o 3º período da graduação em Pedagogia, iniciei minha atuação enquanto estagiária em duas instituições públicas de ensino formal não escolar: Secretaria Acadêmica da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (SECA/ENSP/FIOCRUZ) e como bolsista do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Institucional (PBDI) na Divisão de Educação da Pró-reitoria de Extensão da UFRJ (DIVEDUC/PR5/UFRJ).

²² Com mais de 91% da graduação já cursada.

Egressa do Ensino Médio Normal (magistério), a Entrevistada 1, cursou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sua graduação em Pedagogia e sua pós-graduação em Computação Gráfica e Multimídia pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IME/UERJ) e, uma pós-graduação em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac Rio).

A outra pedagoga – Entrevistada 2, em seu percurso acadêmico, especializou-se em Planejamento, Gestão e Implementação em Educação à Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e, titulou-se Mestra em Educação pela UFRJ.

Revisando o resultado das narrativas, observa-se que ambas são egressas do curso de Pedagogia Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e, mesmo com intervalo de 12 anos entre a conclusão do curso (Entrevistada 1 formou-se 1997 e Entrevistada 2 em 1985), suas narrativas são unânimes em reconhecer que a formação de qualidade foi essencial para atuação durante toda carreira. Contudo, apontam que a educação organizacional, durante o curso (e até hoje), foi pouco difundida.

De acordo com a Entrevistada 2, sua formação (acadêmica e profissional) deu-lhe elementos suficientes para reconhecer seus pontos fracos e fortes. Ela traz essa narrativa ao discorrer sobre as adversidades frente ao uso de ferramentas gerenciais, mas acrescenta como ponto positivo a aprendizagem construída na interação com as colegas, que conheciam ferramentas e linguagens, recém-descobertas para ela. Afirma ela:

[...] que a implementação de novas ferramentas e processos de trabalho pautados pelas inovações na área de tecnologia e comunicação, colocam, para todos os profissionais desafios constantes, portanto, reconheço que ainda possuo lacunas que me desafiam no cotidiano de trabalho. (Entrevistada 2)

Sua narrativa representa a essência dinâmica da educação, mostra que os processos formativos só ocorrem a partir da experiência humana acumulada, capaz de transformar saberes em modos de agir, presentes nas relações e interações sociais em consonância com a própria sociedade. Nesse sentido, Libâneo (2011) diz que

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganha o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. (2011: p.7)

3.4. Trajetória Profissional

Ainda na graduação, em razão de seu vínculo como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico²³ (CNPq), a Entrevistada 1 iniciou sua atuação no campo da Pedagogia, dando apoio pedagógico, num projeto em uma creche no Morro dos Macacos²⁴. Em 1997, recém-formada, trabalhou como assistente da diretora pedagógica numa escola de educação infantil, sendo responsável, entre outros afazeres, por planejar atividades extraclasse dirigidas ao turno integral. Entre os anos de 2000 e 2005, desempenhou o trabalho de consultoria educacional, em suas palavras “prestando serviços para várias escolas como professora de tecnologia educacional e formando docentes para atuarem com tecnologia”.

Após essa jornada, atuando na educação formal, ela passa a exercer atividade profissional na área da educação laboral, como consultora educacional, contratada com a incumbência de efetivar o programa de capacitação para implantação do sistema de gestão integrada da Vale²⁵, envolvida em todo processo (do desenvolvimento à execução) e, responsável pela formação de multiplicadores.

Passados quatro anos, de vivência na educação não escolar, ingressa na Universidade Corporativa do Transporte (UCT) como coordenadora educacional, posteriormente, sendo promovida a gerente e encarregada por todos os programas/projetos educacionais que tinham como missão capacitar os profissionais de todas as empresas de ônibus do Estado do Rio de Janeiro. Entre os anos de 2015 e 2016, atuou novamente como consultora educacional, em diversas empresas em projetos de capacitação. Desde 2017 é servidora do TCE-RJ, nomeada ao cargo de Assessora-Chefe, de forma comissionada, com lotação na APE/ECG.

Sua trajetória profissional na área de educação sempre envolveu o desenvolvimento de planejamentos, projetos e programas.

A Entrevistada 1, partilha que:

[...] no mercado de trabalho há mais de 20 anos, iniciando em escola e depois atuando com educação corporativa. Apesar de não ter o cargo de “Pedagoga”, sempre atuei com educação, desenvolvendo planejamentos, projetos e programas educacionais. Nunca atuei fora da área educacional. (Entrevistada 1)

²³ Fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento.

²⁴ Comunidade carente vizinha à UERJ.

²⁵ Multinacional brasileira, é uma das maiores mineradoras do mundo e uma das maiores operadoras de logística do país.

Levando em conta a trajetória da Entrevistada 1, vale perguntar, como nos instiga Libâneo, “Quem, então, pode ser chamado de pedagogo?” (Libâneo, 2001, p.11). Validando a definição concebida por Libâneo (2011), Lisita (2007) responde que o

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva. (2007: p. 514)

Seguindo esse debate, de acordo Severo (2015) a aproximação entre “o pedagógico e o docente”, acaba por confundir o significado de ambos os termos, gerando um equivocado entendimento sobre as atribuições do pedagogo, reduzindo as práticas pedagógicas à docência. Dito isto, fica claro refletir sobre a variedade de nomes/cargos/funções enunciados pela Entrevistada 1, em detrimento ao cargo de “Pedagoga”.

Profissional da Pedagogia há 36 anos, a Entrevistada 2, passa atuar como professora, na cidade de Duque de Caxias, na localidade Jardim Gramacho, no mesmo ano em que se forma (1985). Após 3 anos, consegue sua segunda matrícula como professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), quando seus vínculos deram-se por concurso público.

Na mesma época (1988), atua como pedagoga em dois centros da educação popular: Federação das Associações dos Moradores de São João de Meriti (ABM) e Centro Comunitário de em São João de Meriti (CAC), conciliando sua atuação na educação escolar e não escolar.

No ano de 1993, compõe o quadro de servidores da UFRJ, assumindo o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), passando a atuar na antiga Creche Universitária, atual Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI/UFRJ). Junto com o corpo da Creche, trouxe para Creche estagiários dos cursos de Letras, Educação Física e, também de Pedagogia – substituindo as recreacionistas²⁶, desempenhava atividades como coordenadora pedagógica.

Segundo ela:

Na prática como pedagoga da unidade passo a ter a responsabilidade da coordenação pedagógica das suas atividades, ou seja, coordenar o trabalho de todas as recreacionistas, cuidando do planejamento da instituição, da formação em serviço delas, de ações de gestão junto a direção da unidade e de sua Equipe Técnica, da relação com os pais (mesmo que formalmente esta fosse uma atribuição do Serviço Social na instituição). (Entrevistada 2)

²⁶ Em sua maioria professoras formadas no Ensino Médio de Formação de Professores ou Graduas em Pedagogia e Serviço Social e outras com a escolaridade do Fundamental.

Seguindo no tempo em seu percurso formativo, sua atividade na Creche ocorre entre 1993 e 2002, este último corresponde ao ano em que ela se afasta para cursar o mestrado.

Retornando de sua licença em 2005, já com o título de Mestre, se integra à equipe interdisciplinar – composta por médicos, enfermeiros, nutricionistas, psicólogos e psiquiatras, do Programa de Atenção Primária à Saúde (PAPS) da Faculdade de Medicina, ficando responsável por duas disciplinas (à época): Atenção Integral à Saúde (3º período) e Internato eletivo em Saúde da Família (sendo implantado). Esse programa se coloca combativo a estrutura do curso de Medicina, que era mais dedicada à formação de “especialista e/ou super especialista do que um profissional que vai lidar na ponta com os grandes desafios de uma saúde pública universal” (Entrevistada 2).

Sua atuação como pedagoga, junto à equipe do PAPS, ajudou a aperfeiçoar e incluir os instrumentos de acompanhamento e avaliação do Internato em Medicina de Família e Comunidade, mudança que permanece até hoje na grade curricular do curso de Medicina.

Por 18 anos (1999 até 2002), integra o espaço de educação não escolar Centro Social Renascer²⁷ na prefeitura de Duque de Caxias, no provimento do cargo de pedagoga. Como pedagoga de um grupo interdisciplinar, formado por assistente social, psicóloga e terapeuta ocupacional, tem como principal atribuição atuar na inserção de adolescentes em escolas da rede pública, mantendo esse acompanhamento e garantindo a frequência inclusive após a saída da instituição (Centro Social Renascer). Somente em 2012, via concurso público, passou a ser servidora efetiva do TCE-RJ, lotada desde sua posse na APE/ECG.

Em certa medida, a variedade de espaços e modos de atuação do pedagogo encontrados nas narrativas, corporifica o tipo “pedagogos *stricto sensu*”, categorizado por Libâneo (2001). Os espaços percorridos pelas entrevistadas mostram que ambas transitaram entre o campo de educação escolar e não escolar; nessa direção, o mesmo autor argumenta que à formação acadêmica/científica do pedagogo, ou seja, o curso de Pedagogia, deveria se assentar nas variadas formas de educação.

3.5. Atuação Enquanto Pedagoga

Durante o seu percurso formativo, a Entrevistada 1 definiu precocemente sua inclinação pelas práticas pedagógicas, revelado pela escolha em cursar o ensino médio Normal. Obtendo,

²⁷ Instituição de acolhimento para adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos, seguindo a regulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

no curso de Pedagogia, as habilitações em educação infantil e magistério das disciplinas pedagógicas. Declara que não pensava em atuar na educação não escolar, mas após a transposição ao mundo corporativo, demonstra estar realiza profissionalmente e, pondera que os desafios compreendidos na educação organizacional/laboral corroboraram para isso.

A segunda entrevistada – Entrevistada 2 expõe que durante o ensino médio não havia decidido qual profissão seguiria, mas sublinha que por seu bom desempenho escolar, sua Mãe almejava o curso de engenharia, mas tal proposta não a encantava.

O interesse pela Pedagogia só apareceu após um professor discorrer sobre o referido curso. Então, ela e um grupo de colegas de classe tiveram a iniciativa de visitar algumas universidades, para conhecer o curso. Tal incursão resultou na sua escolha pelo curso de Pedagogia como 1ª opção (havia 3 opções de elenco de curso). Sem saber, ainda, muito bem, como seria o curso de Pedagogia e, também por não atender a condicionantes²⁸ específicas a outras habilitações à época²⁹, escolheu a habilitação em Educação Especial, segundo a ela, mais próximo ao seu perfil.

Esclarece que

Na UERJ naquela época não havia possibilidade de dupla habilitação e para se habilitar em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional, tinha que comprovar um ano de exercício da docência, opções, logo, inviáveis no meu caso. (Entrevistada 2)

Esse apontamento, encontra eco no discurso de Paula e Machado (2009), que critica o valor unitário da Pedagogia no Brasil, centrado na docência. Em seu texto, argumentam que

“[...] O Pedagogo atualmente é formado para trabalhar principalmente em ambiente escolar, de preferência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, não tendo uma formação para atuar em espaços não formais de educação.” (Paula e Machado, 2009, p.233)

Segundo os autores Paula e Machado (2009), Lisita (2007), Severo (2015) e Libâneo (2001), o curso de Pedagogia precisa disseminar a atuação do pedagogo em espaços não escolares. A fim de estabelecer diálogo com as novas formas de educação integradas a “[...] sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.” (Severo, 2015, p.80).

²⁸ Para obter habilitação em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional, era preciso comprovar a experiência de um ano de exercício da docência.

²⁹ Não havia a possibilidade de dupla habilitação.

3.6. Atuação na ECG/TCE-RJ

Como consultora educacional em um projeto da Escola de Contas e Gestão, a Entrevistada 1 recebeu um convite da própria equipe da ECG para participar de um processo seletivo para o cargo de assessora pedagógica. Ao ser selecionada, em março de 2017 passou a fazer parte do quadro funcional de servidores do TCE-RJ, nomeada com cargo comissionado com lotação na ECG.

Exatamente um ano após a sua seleção, foi promovida à Assessora-Chefe, permanecendo nessa função até hoje.

Em síntese, ela explica que a sua atuação na ECG correspondeu em parte às suas expectativas, já que inicialmente imaginou que seria responsável pelos programas de treinamento da instituição, e completa que

[...] é exatamente isso. Mas a dimensão desse trabalho é enorme, e a responsabilidade também, pois os resultados da empresa dependem das capacitações realizadas. É um trabalho muito importante e desafiador. (Entrevistada 1)

Seguindo na trajetória profissional como servidora pública, a Entrevistada 2 tomou conhecimento do concurso para o TCE-RJ por familiares da área contábil (irmã e cunhado), que diante da vaga para Pedagogia, a motivaram a prestar o concurso. Essa insistência somada a variáveis de ordem pessoal (não explicitadas no questionário) conduziram-na até o concurso.

Distante de seu domínio e sem alimentar grandes expectativas sobre seu ingresso, a Entrevistada 2 avalia, frente ao pouco investimento para o concurso, que a sua aprovação/classificação ocorreu em razão da sua compreensão dos saberes específicos ao pedagogo e sua atuação na formação de outros pedagogos, o que a obrigava manter-se inteirada sobre as discussões centrais do campo da educação na época.

Ela possuía pouco conhecimento sobre Escolas de Governo e, mesmo tendo realizado consultas à *internet*, inclusive no *site* da instituição, afirma ter sido insuficiente para exprimir o que era a instituição, pontua que aprendeu sobre o assunto na própria Escola de Contas e Gestão.

Incorporada no quadro funcional de servidores da ECG/TEC-RJ, sob vínculo efetivo (via concurso público), ocupa o cargo de Analista de Controle Externo – Área Organizacional – Especialidade Pedagogia, exercendo a função de pedagoga, guardava certa insegurança sobre sua atuação naquele espaço de educação. Nesse momento, o TCE-RJ, por uma ação da ECG, realizou o Programa de Formação de Novos Servidores (PFNS), formado por um conjunto de múltiplos cursos e a atividade de prática supervisionada no órgão de lotação desses servidores

recém-convocados. Tal iniciativa, trouxe à Entrevistada 2, a real dimensão da Escola de Contas e Gestão, compreendida no transcorrer dessas atividades supervisionadas, ou seja, no dia a dia, sendo o PFNS essencial para seu esclarecimento sobre a instituição.

Enfim, unida a essa inédita empreitada profissional, a Entrevistada 2 compôs a equipe da Assessoria Pedagógica, formada por uma Assessora-chefe e uma pessoa da área administrativa.

“A maioria das Escolas ligadas aos Tribunais de Contas do país não conta em seus quadros, efetivo ou temporário, com profissionais da área. Posso exemplificar com o V Concurso Público do TCE-RJ (Edital TCE nº 01/2020) que está sendo realizado e não tem nenhuma previsão de vaga para qualquer especialidade da área organizacional, o que dirá para Pedagogia.” (Entrevistada 2)

Esse dado remete à desvalorização da atuação do pedagogo em espaços de educação não escolar, não reconhecendo como legítima e necessária a atuação desse profissional nesses espaços. Marques e Freitas (2017) com base no texto da União Européia, argumentam que “[...] A aprendizagem não formal é, por conseguinte, tipicamente subvalorizada. (*apud* União Européia, 2000, p. 9)”

No cenário encontrado pela pedagoga recém-chegada – Entrevistada 2, a Assessoria Pedagógica precisa implantar a Educação à Distância (EAD) na ECG. Esse objetivo tornou-se um grande desafio, visto que a equipe não tinha muito conhecimento sobre EAD. Em contrapartida, as duas pedagogas conheciam muito bem as teorias educacionais, suas linhas pedagógicas e didática, entre outros importantes saberes inerentes à formação do pedagogo. De acordo com a Entrevistada 2:

Mesmo que nenhuma das duas entendessem especificamente de educação a distância, conheciam sobre educação. Definido os parâmetros, se comprometeram em construir um processo que alavancasse com qualidade a atuação da ECG na EaD.

A natureza do trabalho da Assessoria Pedagógica a coloca articulada à demanda de toda ECG, assistindo à Direção Geral da ECG, aos demais setores da Escola e aos professores.

Nesse tocante, vale lembrar que os docentes da ECG são servidores do TCE-RJ, detentores de conhecimentos técnicos específicos, sendo eles, somente, responsáveis pela produção de conteúdo dos cursos. Contudo, é Assessoria Pedagógica que avalia aspectos como

o desenho didático dos cursos, acompanha e orienta os coordenadores³⁰ e docentes, fazendo a mediação entre eles quando necessária. Nos cursos em EAD – ECG Online com tutoria, as ações e a participação dos docentes são mensuradas a partir de relatórios semanais, construídos com base no acompanhamento nos fóruns de interação.

“Em relação ao planejamento, entendendo que ele abrange na sua compreensão mais ampla: concepção de educação, objetivos, desenvolvimento da proposta (programa, planos de aula), execução (acompanhamento, não lidamos com o operacional em si), avaliação. Isso nos coloca de forma permanente lidando com a formação do corpo docente.” (Entrevistada 2)

A atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão, efetivamente, acontece na Assessoria Pedagógica, área incumbida por definir as linhas pedagógicas da Escola. É regulada pelos objetivos estratégicos traçados, ou seja, toda a equipe atua nas ações que circundam o planejamento educacional das atividades, a formação dos docentes envolvidos nas capacitações, o acompanhamento da implantação dos programas de capacitação e em sua avaliação institucional, com a finalidade de estudar o emprego de melhorias no processo educacional da ECG. Diferentemente de outras instituições de educação, as atividades educacionais oferecidas pela Escola de Contas e Gestão tem como público alvo os servidores públicos interno – próprio TCE-RJ e externos – órgãos jurisdicionados, o planejamento e a realização das ações educativas atendem às necessidades de formação continuada profissional, já mapeada e, portanto, elencada no portfólio de ações da ECG ou por demanda, criada especialmente para atender à lacuna existente.

As falas, das pedagogas, que associam o percurso formativo como decisivo à atuação delas no espaço de educação não escolar (território pouco difundido na formação acadêmica), podem ser explicadas, segundo Severo (2015,) pelo diálogo entre o conhecimento pedagógico e as demandas da prática.

Cabe, dentre as muitas atribuições da APE, acolher os estagiários do curso de Pedagogia, para tanto, a equipe analisa a necessidade do estágio, as atividades que poderá desenvolver ou acompanhar, os requisitos para estas atividades, o edital, o processo seletivo e, a supervisão/avalição nas atividades delegadas.

Segundo a narrativa da Entrevistada 1, a prática de estágio nesse espaço de atuação do pedagogo:

³⁰ Servidores do TCE-RJ.

[...] é essencialmente educacional. Trabalhamos com todo o processo de construção de uma ação educacional, desde o seu planejamento, passando pelo desenvolvimento, implantação e finalizando com a avaliação.

A equipe da APE/ECG/TCE-RJ apresenta e inclui o pedagogo em formação – graduando em Pedagogia, diretamente às atividades atribuídas ao pedagogo. A Entrevistada 1 afirma que “É, sem dúvida, uma oportunidade muito enriquecedora.”

A Entrevistada 2 percebe que as faculdades de educação não têm um olhar atencioso para as práticas educativas de natureza não escolar e alerta que outras áreas do conhecimento, como, por exemplo administração e engenharia de produção, entre outras, acabam por ocupar esses espaços. Sua observação, não diminuiu a importância dos estágios obrigatórios, ela deixa isso claro ao afirmar que o estágio na ECG não substitui os estágios na educação básica.

O estagiário de pedagogia da APE/ECG/TCE-TJ apreende conceitos abstratos presentes nas discussões acerca das relações de poder que envolve sua formação e permeiam o universo laboral. Sob a supervisão das pedagogas,

“[...] acompanha de perto todo o processo de planejamento educacional (entendimento de demanda, validação da demanda, concepção, desenvolvimento de programa, planos de aula e materiais educacionais, acompanhamento da execução e avaliação) junto a servidores para os quais é necessário que o pedagogo seja capaz de comunicar por diferentes estratégias que não basta saber algo para poder ensinar.” (Entrevistada 2)

Segundo a Entrevistada 2, o estágio na ECG cria oportunidade de aprendizado do funcionamento (perpassando por concepção, desenvolvimento, validação, execução e avaliação) de uma educação *online* de qualidade no âmbito da educação organizacional.³¹

A autonomia do estagiário sempre foi valorizada. Por vezes atuamos, nós estagiários, como mediadores entre a bagagem das pedagogas – supervisoras da nossa prática e os saberes circulantes na faculdade; tal papel nos exigia (positivamente) um constante envolvimento com a Universidade. Essa autonomia também era estimulada nos processos criativos, no meu caso, assumindo a composição imagética de tutoriais, material didático para curso e apresentações. Durante a pandemia, as atividades, reuniões e até as comemorações passaram a ser remotas, isso trouxe mais disciplina, autonomia e confiança, afinal apresentava-se uma nova forma de organização de prática de estágio.

³¹ No contexto da narrativa, a Entrevistada 2, utiliza o termo “educação corporativa”, que não será explorada nessa monografia. Para definir a forma de educação apresentada na ECG/TCE-RJ, o texto se ancora no conceito Educação Organizacional ou Laboral, elaborado por Severo (2015).

Essa nova rotina emergiu com novos desafios, ampliando minha atividade de criação visual, dedicado também às redes sociais – canal de comunicação preponderante em tempos de distanciamento/isolamento social. Iniciei, para tal incumbência, o estudo da linguagem imagética de cada canal virtual (abordagem e público), passei a produzir material/arte³² para divulgação no *Instagram* da ECG, de cursos, datas comemorativas e de uma série com dicas de português, publicada semanalmente. Como mencionado no capítulo 2, a APE precisou reinventar alguns cursos e as relações, nesse cenário fui responsável por fazer a tutoria das interações entre docentes e alunos nos cursos em EAD, elaborando um relatório para cada turma. Nesse período, incluo também o aprendizado do uso das novas tecnologias (*Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*) e dos recursos do *Office*.

Todas as atividades, incluindo as realizadas de modo remoto, eram assistidas, acordadas (entre todos da equipe) e validadas por todas as servidoras da APE.

É verdadeiro dizer que a prática de estágio na APE/ECG/TCE-RJ fortaleceram minha prática inventiva, autonomia para as atividades, autoconfiança e as muitas possibilidades de atuação do pedagogo, na ação das atividades realizadas, supervisionadas pela equipe, sempre sob um diálogo claro sobre as entregas/atividades, numa convivência afetuosa/humana e principalmente entendendo a tentativa como processo e não como um erro.

A atuação das pedagogas entrevistadas, também se concretiza na relação com seus aprendentes – os estagiários –, na troca de saberes conceituais e práticos e, se confirma enquanto prática pedagógica baseada nos conceitos de Paulo Freire, traduzidos por Gadotti (2003) ao dizer que

Basta dar uma olhada nas mensagens recebidas no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, logo depois de sua morte, dia 2 de maio de 1997. Ali se fala de esperança, de projeto comum, de mundo melhor, de emoção, de solidariedade. É apaixonante reler essas mensagens. Ser educador é despertar isso nas pessoas. Paulo Freire conseguiu tocar a alma das pessoas. Suas idéias poderão ter despertado controvérsias, mas não a sua pessoa. Muitas dessas mensagens dizem textualmente: “minha vida não seria a mesma se eu não tivesse lido a obra de Paulo Freire. O que ele escreveu ficará no meu coração e na minha mente”. Essa relação entre o cognitivo e o afetivo é muito forte na práxis de Paulo Freire e também naqueles que foram influenciados por ele. Essa relação era muito forte também na sua obra. Ele não envolvia as pessoas emocionalmente só através de suas tão encantadoras falas, mas também através de seus escritos. (2003: p.27)

Em síntese, as entrevistas abordam as dimensões profissional e humana das pedagogas da Escola de Contas e Gestão. Em suas narrativas, a respeito da própria formação acadêmica, observou-se a sobreposição entre o trabalho do pedagogo e do docente. Em suas trajetórias

³² *Banner* para o *site* oficial da ECG, *cards* para *posts* e o para grupo de *whatsapp* dos docentes.

profissionais, tocam na pluralidade de pedagogias existentes e exigidas pela própria sociedade, emergindo novos e necessários espaços de educação e práticas pedagógicas. Destaca-se a importância do processo formativo de qualidade, justificando que o aporte teórico, ainda que sob uma perspectiva docente, garantiu o cumprimento das suas atribuições entre territórios da educação escolar e não escolar. Por fim, reforça-se a importância e a contribuição do estágio na ECG na medida em que amplia, concretamente, a atuação do pedagogo no campo da educação não escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O constructo desta pesquisa teve como objetivo apresentar a atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Para tanto, o trabalho levantou no capítulo 1 os conceitos teóricos e os documentos orgânicos que direcionam o entendimento sobre a origem e a finalidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, trazendo um breve e necessário recorte histórico. Esse estudo primário articula-se entre as transformações no campo da educação e as tensões socioeconômicas da sociedade contemporânea – compreendendo novos modelos de relações interpessoais, sociais, políticos, produtivos e econômicos.

Nesse contexto, outros tipos de educação irrompem da necessidade de novos processos formativos distribuídos na educação formal, não formal e informal. Fruto dessa movimentação, surge a ampliação do campo de atuação do pedagogo, admitindo-se novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Severo (2015) usa a expressão “inflacionando as práticas pedagógicas” para expor a profusão de pedagogias emergentes dessa conjuntura.

Partindo da análise desses conceitos e apoiada no debate sobre educação não escolar, considera-se que a corrente defensora da atuação do pedagogo centrada na docência enfraquece a validação e, portanto, a apropriação desse profissional em reclamar novos espaços de educação distintos da escola.

Compreende-se, a partir dos resultados do estudo realizado, que a entrada definitiva do pedagogo no campo da educação não escolar é essencial e urgente para assegurar uma educação diversa à promoção de ações educacionais baseadas em práxis pedagógicas (metodologia e didática) atrativas a grupos heterogêneos e historicamente excluídos, oportunizando-os ao desenvolvimento do pensamento crítico a partir de sentidos da sua própria realidade.

Compondo o capítulo 2, o texto fez uma descrição do campo da pesquisa – a Escola de Contas e Gestão, pontuando sua origem, finalidade e objetivos, descrevendo sua organização estrutural e funcional, como instituição de educação organizacional frente a qualificação e capacitação dos agentes da Administração Pública do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e dos órgãos sob sua jurisdição.

Com base em documentos oficiais, para ilustrar a dimensão das ações educativas promovidas nesse espaço de educação não escolar, o trabalho exibiu o portfólio dos cursos da modalidade de educação à distância realizados no ano de 2020, trazendo um quadro contendo os dados que mensuram em números absolutos as atividades realizadas pela Assessoria Pedagógica.

A educação à distância – ECG Online, foi a modalidade que o texto destacou apenas para ilustrar sua variedade e natureza³³, entretanto o elenco é apenas sobre uma das modalidades de ensino. Nessa congregação de modalidades, a Escola de Contas e Gestão oferta cursos híbridos ou semipresenciais – ECG Presente e presencial – ECG Presencial.

É possível afirmar, então, que as práxis pedagógicas desenvolvidas na ECG/TCER-RJ organizadas em conformidade com os conceitos sobre o tema educação não escolar, que anunciam atividades centradas em quem se educa, onde educar, como educar e por que educar.

O capítulo 3, foi dedicado a analisar a atuação do pedagogo na Escola de Contas e Gestão.

Para isso, a fim de coletar dados equivalentes à efetiva atribuição e envolvimento da atuação do pedagogo na ECG/TCE-RJ, foi aplicado um questionário às duas pedagogas da equipe da Assessoria Pedagógica – Assessora Chefe e Assessora Pedagógica, para concretude dessa coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado, composto por 11 perguntas e, construído a partir de 4 eixos temáticos: Formação acadêmica, trajetória profissional, atuação enquanto pedagoga, atuação na ECG/TCE-RJ e, enviado por e-mail.

O capítulo enunciado, corresponde à atuação das pedagogas em todas as ações educacionais, registradas como resultado obtido por meio do questionário e, durante minha participação no campo de análise, articulados ao referencial teórico eleito para pesquisa.

Refletindo sobre o percurso formativo das entrevistadas, entende-se que a constituição do pedagogo tem base na compreensão e na construção de conhecimento nos fundamentos das linhas pedagógicas e, que municiada desses saberes, somados à capacidade reflexiva – abstração, o pedagogo é capaz organizar métodos e didáticas com características ou especificidades capazes de alcançar os objetivos pedagógicos.

Avistando as melhores práxis pedagógicas, o pedagogo torna-se aparelhado para atuar em qualquer campo de natureza educacional, alicerçando a identidade pedagógica – Pedagogia(s) assenta-se no próprio processo dinâmico da educação. Ao observar a rotina da atuação das pedagogas entrevistadas, pode-se estabelecer que além do conhecimento pedagógico requerido à instrumentalização das ações educativas, as pedagogas tem sua prática humanizada, marcada pela “amorosidade” e “autonomia” de Freire, presente na supervisão do processo de ensino-aprendizagem com os estagiários e notada na mediação entre os sujeitos da ECG/TCE-RJ.

³³ Sendo alguns mais específicos a uma determinada atividade fim e outros mais gerais a qualquer atividade, como por exemplo o curso de Excel.

Compartilho ainda que minha imersão no campo proporcionou conhecer outras formas de educação e apresentou possibilidades de atuação do pedagogo não exclusivos à escola, no entanto essencialmente pedagógico.

Por fim, a presença do pedagogo no campo de pesquisa, além de ser um diferencial frente a outras Escolas de Governo, lembrando que são instituições genuinamente pedagógicas, demonstra que a ECG/TCE-RJ tem valorizado a atuação do pedagogo nesse lugar de educação não escolar. Tal nota não anula a necessidade de mais pedagogos atuando na Assessoria Pedagógica. Por outro lado, percebe-se que ainda há uma grande lacuna nessa área, com pouca projeção desse campo de atuação do pedagogo, tema que mereceria ser aprofundado em investigações futuras, explorando esse e outros espaços não escolares de atuação do pedagogo.

REFERÊNCIAS

BENDRATH, Eduard Angelo. “Convergências e distanciamentos na educação não- formal: uma análise dos relatórios da UNESCO”. **Propuesta Educativa**, Año 25, vol 1, n.45 p. 69-80, jun.2016. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000100008&lang=pt. Acesso em: 03 març. 2021.

BRASIL. **Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-,Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia. Acesso em: 12 març. 2021.

BRASIL. **Lei nº 966-A, de 7 de novembro de 1890**. Crêa um Tribunal de Contas para o exame, revisão e julgamento dos actos concernentes á receita e despesa da Republica. Brasília, DF: Presidência da República, 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D00966-A.html. Acesso em: 17 mrç. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 març. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 març. 2021.

CHAISE, Rosa Maria. Escolas de Contas e de Gestão: será o conhecimento um fator de concretização da cidadania fortalecendo a Esfera Pública? **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148947. Acesso em: 03 abr. 2021.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. MEC. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 18 març. 2021.

FÁVERO, Osmar. educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc., Campinas**, v.28, n.99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

GADOTTI, Moacir. A Questão da educação formal/não formal. **Instituto Internacional para os direitos da Criança**. Suíça. Out. 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 05 març. 2021.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. **Editores Feevale**, Novo Hamburgo, RS. 2003. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/93aebed-9c8b-4b56-8341-22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n.17, p.153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 05 març. 2021.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pedagogia e pedagogos, para quê? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 519-520, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 març. 2021.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova#:~:text=DA%20EDUCACAO%20NOVA-,MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA,outros%20por%20An%C3%ADsio%20Teixeira%2C%20M.%20B.> Acesso em: 18 març. 2021.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.43, n.4, p.1087-1110, dez. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401087&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2021.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 35, pág. 223-236, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 març. 2021.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2020 – 2024. Disponível em: <https://portal-br.tcerj.tc.br/web/ecg/pdi>. Acesso em: 24 març. 2021.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA ECG 2020. Disponível em: https://portal-br.tcerj.tc.br/web/ecg/relatorio-de-atividades/-/asset_publisher/HWOw667OJyfa/document/id/104807425?redirect=https%3A%2F%2Fportal-br.tcerj.tc.br%2Fweb%2Fecg%2Frelatorio-de-atividades%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_HWOw667OJyfa%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1. Acesso em: 24 març. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, out/dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional. **Tese (Doutorado)** – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, PB. 2015. (UFPB). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8217?locale=pt_BR. Acesso em: 08 març. 2021.

ANEXOS

Roteiro de entrevista

Começar explicando brevemente sua pesquisa e objetivos. (Escrever um parágrafo de 5 a 6 linhas)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Qual o curso que você realizou na graduação? Em qual instituição?
2. Você possui especialização? Em qual área e instituição?
3. Você possui pós-graduação lato sensu? Em qual área e instituição?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

4. Qual a sua experiência profissional antes de atuar na ECG/TCE? (Começou a trabalhar logo depois que se formou? Onde trabalhou? Por quanto tempo? Exercendo qual função? Atuou enquanto pedagoga ou em outra função? Já atuou fora da área da educação?

ATUAÇÃO ENQUANTO PEDAGOGA

5. Por que você escolheu o curso de pedagogia?
6. Quando escolheu o curso de pedagogia já pensava em atuar como pedagoga em uma área não escolar?

ATUAÇÃO NA ECG/TCE-RJ

7. Como você chegou na ECG? (Concurso, convite etc)
8. Qual era sua expectativa sobre a atuação do pedagogo dentro de uma Escola de Governo?
9. E em que consiste efetivamente o seu trabalho enquanto pedagoga dentro da ECG? Quais são suas principais atribuições e atividades?
10. Até que ponto sua formação acadêmica no curso de pedagogia, agregou/preparou você para o trabalho na ECG/TCE? Foi necessário buscar outra capacitação, ou aprofundar em alguma linha da própria pedagogia?
11. Quais as contribuições que o estágio na ECG pode trazer para a formação de futuros pedagogos?